

Jochen Heins / Christoph Jantzen /  
Nicole Masanek / Philipp Schmerheim (Hrsg.)

# JENSEITS DER MEDIENGRENZEN



Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in  
didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive

**KINDER- UND JUGENDLITERATUR INTERMEDIAL**

BAND 9

KÖNIGSHAUSEN & NEUMANN

Heins / Jantzen / Masanek / Schmerheim (Hrsg.)

—

Jenseits der Mediengrenzen

# KINDER- UND JUGENDLITERATUR INTERMEDIAL

Herausgegeben von  
Tobias Kurwinkel  
Philipp Schmerheim  
Corinna Norrick-Rühl

Band 9

[www.kinderundjugendliteraturintermedial.de](http://www.kinderundjugendliteraturintermedial.de)

# Jenseits der Mediengrenzen

Medienübergreifendes Erzählen  
für Kinder in didaktischer und  
literaturwissenschaftlicher Perspektive

Herausgegeben von  
Jochen Heins  
Christoph Jantzen  
Nicole Masanek  
Philipp Schmerheim

Königshausen & Neumann



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY) license, which means that the text may be remixed, transformed and built upon and be copied and redistributed in any medium or format even commercially, provided credit is given to the author. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Creative Commons license terms for re-use do not apply to any content (such as graphs, figures, photos, excerpts, etc.) not original to the Open Access publication and further permission may be required from the rights holder. The obligation to research and clear permission lies solely with the party re-using the material.

Wir danken dem Projekt „ProfaLe“, durch das dieses Vorhaben finanziell unterstützt wurde. Das Projekt ProfaLe wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg 2023

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Umschlag: skh-softics / coverart

Umschlagabbildung: Zeichnung von Jutta Kurwinkel, Damme ([Jutta@kurwinkel.de](mailto:Jutta@kurwinkel.de))

nach einer Idee von Lara Grünewald

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 978-3-8260-7561-2

eISBN 978-3-8260-8317-4

<https://doi.org/10.36202/9783826079795>

[www.koenigshausen-neumann.de](http://www.koenigshausen-neumann.de)

[www.ebook.de](http://www.ebook.de)

[www.buchhandel.de](http://www.buchhandel.de)

[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)

# Inhaltsverzeichnis

## Einleitung

- Nicole Masanek, Jochen Heins, Christoph Jantzen*  
Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für  
Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive.  
Eine Einleitung .....9

## Teil A: Erzählforschung

- Inger Lison*  
Von Lummerland nach Kummerland und zurück.  
Eine (Zeit)Reise durch auserwählte Medientransformationen  
eines Kinderliteraturklassikers .....17

- Annette Huber*  
Mit Bildern erzählen – das japanische Papiertheater Kamishibai .....39

## Teil B: Didaktische Überlegungen zu ausgewählten Kindermedien

- Nicole Masanek*  
Die Inszenierung von Kultur(en) in Flucht-Bilderbüchern.  
Eine intermediale Analyse in einem literaturdidaktischen Kontext .....67

- Christoph Jantzen*  
Erstleseliteratur: (Mediale) Grenzen überschreiten .....93

- Kirsten Kumschlies*  
Herbst 89: Umbrucherzählungen für Kinder in  
intermedialer Perspektive: *Fritzi – Eine Wendewundergeschichte*  
in der Grundschule .....119

- Lisa König*  
Spielend die Welt entdecken – Einsatzmöglichkeiten  
narrativer Computerspiele im Literaturunterricht der Primarstufe .....141

**Teil C:**  
**Intermediale Rezeptionsprozesse**

*Johanna Duckstein*

Bildliche Vorstellungen und mediale Referenzen.  
Ein Blick auf Rezeptionsprozesse zu Märchenbilderbüchern  
in der Grundschule ..... 169

*Lis Schüler*

Mediale Spuren in schriftlichen Erzählungen von Kindern ..... 191

Verzeichnis der Autor:innen ..... 219

## **Einleitung**



## Jenseits der Mediengrenzen.

### Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive.

#### Eine Einleitung

Monomediales Erzählen im Bereich der Kinderliteratur und -medien ist heute kaum noch möglich und üblich. Stattdessen dominiert ein inter- und transmediales Erzählen, das häufig in Medienverbänden organisiert ist: Stoffe wie der *Grüffelo*, die *Eiskönigin*, aber auch ‚Klassiker‘ wie *Pippi Langstrumpf* oder *Jim Knopf* werden als Bilderbücher, Hörspiele, Filme, Theateraufführungen inszeniert und von Kindern medienübergreifend rezipiert und produziert. Diese inter- und auch transmedialen Phänomene führen nicht nur zu neuen fachwissenschaftlich geprägten Theoriebildungen (vgl. Robert 2014; Kurwinkel 2020), sondern sie greifen ebenfalls in einem entscheidenden Maße in fachdidaktische Diskurse ein (vgl. z.B. Kumschlies/Kurwinkel 2019). Denn inter- und transmediale Phänomene erfordern andere, erweiterte Rezeptionskompetenzen von Lernenden, z.B. weil das Augenmerk nicht mehr nur auf ein einzelnes, isoliertes Medium gerichtet werden kann, sondern das Erzählen in mehreren Gegenständen fokussiert werden muss. Intermediale Bezugnahmen können zudem zusätzliche Verstehensdimensionen eröffnen.

An diese fachlichen und didaktischen Diskussionen anknüpfend, fand im Sommersemester 2021 an der Universität Hamburg eine Ringvorlesung mit dem Titel *Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive* statt. In dieser auf die Grundschule ausgerichteten Vorlesung sollten beide Perspektiven zu einem *Erzählen jenseits der Mediengrenzen* hörbar werden. Die Vortragenden waren deshalb aufgefordert, entweder eine fachwissenschaftliche oder -didaktische Perspektive einzunehmen oder beide miteinander zu kombinieren. Dabei sollte mindestens einer der folgenden Schwerpunkte fokussiert werden:

- Erzählforschung: Wie werden Geschichten für Kinder in und über verschiedene Medien erzählt?
- Rezeptionsforschung: Wie gehen Kinder mit trans- und intermedialen Lerngegenständen um? Wie rezipieren sie intermedial Erzähltes?
- Didaktik: Welche didaktischen Umgangsweisen mit inter- und transmedialen Erscheinungen gibt es gegenwärtig?

Der vorliegende Sammelband stellt somit das Resultat einer intensiven fachübergreifenden Auseinandersetzung mit diesem für die Arbeit in Grundschulen und der Lehrer:innenbildung wichtigen Themenbereich dar. Zugleich zeigt der Titel dieses Bandes *Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive* nicht nur die inhaltliche Ausrichtung desselben an, sondern wirft auch einige Fragen auf, die im Vorfeld zu klären sind: Was ist ein Medium und in welchem Verhältnis stehen Medien zur Literatur? Welche Überschneidungen zwischen Medien gibt es und wie lassen sie sich voneinander abgrenzen? Bevor die einzelnen Beiträge dieses Bandes vorgestellt werden, sollen diese Fragen beantwortet werden.

Ein Medium kann nach Robert als „Mittler oder Bote, Überträger oder Spur“ (Robert 2014, S. 21) verstanden werden, d.h. Medien transportieren Inhalte in einer jeweils medienspezifischen Form. Literatur im ‚klassischen‘ Sinne (Romane, Erzählungen etc.) stellt deshalb ebenso ein Medium dar wie ein Film, ein Hörspiel oder ein Bilderbuch. Voneinander zu unterscheiden sind diese Medien nur deshalb, weil sie jeweils als ein „konventionell als distinkt angesehene[s] Kommunikationsdispositiv“ (Wolf 2001 zit. nach Rajewsky 2002, S. 2) verstanden werden. Nicht unterschiedliche semiotische Systeme (z.B. Schrift, Bild) sind das grundlegende Unterscheidungskriterium von Medien, sondern die Grenze zwischen Medien stellt das Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses dar, der Filme als ein anderes Medium positioniert als beispielsweise Computerspiele oder Bilderbücher. Vor dem Hintergrund dieser Medien-Definition soll Intermedialität verstanden werden als „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren“ (Rajewsky 2002, S. 13). ‚Intermedial‘ meint folglich ein Zusammenspiel und eine Interaktion verschiedener Medien unter- und miteinander, das sich nach Rajewsky in drei unterschiedliche Erscheinungsformen gliedern lässt. Erstens kann sich Intermedialität in Form *intermedialer Bezüge* zeigen (vgl. Rajewsky 2002, S. 19). Gemeint ist damit ein

Verfahren der Bedeutungskonstitution durch Bezugnahme auf ein Produkt [...] oder das semiotische System [...] eines konventionell als distinkt wahrgenommenen Mediums mit den dem kontaktgebenden Medium eigenen Mitteln; nur letzteres ist materiell präsent. (Rajewsky 2002, S. 19)

Intermediale Bezüge zeigen sich folglich z.B. in der Bezugnahme eines literarischen Textes auf einen bestimmten Film oder indem ein Film auf ein Gemälde, ein Musikstück, einen literarischen Text verweist. Zweitens zeigt sich Intermedialität in Form eines *Medienwechsels*. Dieser zeichnet sich durch die „Transformation eines medienspezifisch fixierten Produkts in ein anderes, konventionell als distinkt wahrgenommenes Medium“

(Rajewsky 2002, S. 19) aus. In diesem Sinne stellen z.B. Literaturverfilmungen eine Form des Medienwechsels dar. Unter einer *Medienkombination* als dritter Form der Intermedialität versteht man eine punktuelle oder „durchgehende Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die sämtlich im entstehenden Produkt materiell präsent sind“ (vgl. ebd.). Dies ist z.B. bei einem Fotoroman gegeben, bei einer Oper oder auch in einem Bilderbuch oder einem Comic. Von diesen drei Phänomenen der Intermedialität sind Formen der Transmedialität abzugrenzen. Darunter versteht man

das Auftreten desselben Stoffes oder die Umsetzung einer bestimmten Ästhetik bzw. eines bestimmten Diskurstyps in verschiedenen Medien, ohne daß hierbei die Annahme eines kontaktgebenden Ursprungsmediums wichtig oder möglich ist oder für die Bedeutungskonstitution des jeweiligen Medienprodukts relevant würde. (Rajewsky 2002, S. 12f.)

Transmediale Phänomene, die auch als medienunspezifische ‚Wanderphänomene‘ bezeichnet werden (vgl. ebd.), zeichnen sich folglich durch einen Bezug auf bestimmte Stoffe aus, die „unabhängig von einem Ursprungsmedium im kollektiven Gedächtnis einer Zeit verankert sind.“ (Rajewsky 2002, S. 13) Ersichtlich wird, dass inter- und transmediale Phänomene die Gemeinsamkeit einer Überschreitung medialer Grenzen, einer medialen Entgrenzung teilen. Das aber trennt sie von Phänomenen der Intramedialität. Damit bezeichnet man Erscheinungen, die „*innerhalb* eines Mediums bestehen, mit denen also eine Überschreitung von Mediengrenzen nicht einhergeht.“ (Rajewsky 2002, S. 12) Intramediale Bezugnahmen involvieren folglich nur ein Medium, z.B. indem in einem Gemälde auf ein anderes Gemälde Bezug genommen wird (interpiktoraler Bezug) oder indem ein literarischer Text Auszüge eines anderen literarischen Textes zitiert (Intertextualität). In diesem Sammelband, in dem die Überschreitung von Mediengrenzen thematisiert wird, richtet sich der Blick bevorzugt auf intermediale und zum Teil auf transmediale Phänomene, die aus fachlicher und/oder fachdidaktischer Perspektive näher beleuchtet werden.

Eröffnet wird der Sammelband mit Beiträgen aus der Erzählforschung. Hier fokussiert **Inger Lison** ausgewählte Medientransformationen von Michael Endes Kinderliteraturklassiker *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, wobei für sie die Eingangsszene von besonderem Interesse ist. Gegen diese Szene, in der Jims Ankunft auf Lummerland geschildert wird, wurden wiederholt Rassismuskorrekturen erhoben. An diese Vorwürfe anknüpfend, fragt Inger Lison, wie diese Szene zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Medien (z.B. im Theater, im Film, im Hörspiel) dargestellt und wie in den jeweiligen Transformationen mit problematischen, weil ggf. rassistischen Inhalten des Kinderbuches umgegangen wird.

Das japanische Kamishibai ist durch die Verbindung von Erzählung und Bildebene medial hybrid ausgerichtet. **Annette Huber** zeichnet die wechselvolle Geschichte vom Straßenkamishibai im Japan der 1920er Jahre bis zur aktuellen Arbeit in deutschen Kitas und Schulen nach und zeigt damit die Vielfalt des Mediums auf. Kritisch wird dabei auch die staatlich-propagandistische Nutzung des Kamishibai zwischen 1930 und 1945 in Japan reflektiert, die dazu diente, die Zivilbevölkerung auf die Kriegssituation einzustimmen. Neben historischen Darstellungen werden auch didaktische Perspektiven für die praktische Arbeit eröffnet.

Das zweite Kapitel des Sammelbandes widmet sich im Schwerpunkt didaktischen Überlegungen zum Umgang mit intermedialen Kindermedien im Deutschunterricht der Grundschule. Dieses Kapitel einleitend fragt **Nicole Masanek** in ihrem Beitrag, wie Figuren verschiedener Kulturen und die von ihnen bewohnten kulturellen Räume in ausgewählten Bilderbüchern zum Thema ‚Flucht‘ erzählt werden. Zur Klärung dieser Fragen greift sie auf die narratoästhetische Bilderbuchanalyse in Kombination mit einer dominanzkulturellen Lesart zurück. Abschließend reflektiert sie die gewonnenen Ergebnisse aus didaktischer Sicht und mit Blick auf einen Literaturunterricht, in dem Flucht-Bilderbücher als Lerngegenstände eingesetzt werden.

Inwiefern auch in Erstleseliteratur (mediale) Grenzen eine Rolle spielen, wird im Beitrag von **Christoph Jantzen** untersucht. Gegenstandsbezogen werden an Beispielen intendierter Erstlesebücher unterschiedliche Dimensionen medialer Grenzüberschreitungen analysiert, zum Beispiel im Zusammenspiel von Text und Illustration, aber auch mit Blick auf unterschiedliche Textformate oder Intertextualität. Zudem werden Perspektiven der Rezeption durch Kinder thematisiert.

Wie wird das Leben in der DDR und die ‚Wende‘ als eine Zeit des Umbruchs in ausgewählten Kindermedien erzählt? Diese Frage stellt **Kirsten Kumschlies** in ihrem Beitrag und stellt dazu ausgewählte Texte und mediale Adaptionen zum Mauerfall in intermedial vergleichender und didaktischer Perspektive vor. Dabei setzt sie einen intermedialen Fokus auf den Zeichentrickfilm FRITZI – EINE WENDEWUNDERGESCHICHTE und bezieht ebenfalls die Perspektive von rezipierenden Grundschülerinnen mit ein.

**Lisa König** skizziert in ihrem Beitrag zu narrativen Computerspielen, wie die gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen digitaler Games als Unterstützungssysteme für kindliche Lernprozesse wirken und bereits in der Primarstufe zur Förderung literarischen Verstehens genutzt werden können. Neue und innovative Vermittlungswege werden vor dem Hintergrund des BOLIVE-Modells literarischen Verstehens skizziert und exemplarisch anhand der narrativen Computerspiele ANNA'S QUEST, THE INNER WORLD und AMONG US expliziert.

Der dritte Schwerpunkt des Sammelbandes widmet sich der Rezeptionsforschung. In diesem Kontext setzt sich **Johanna Duckstein** mit ikonografischen Schlüsselszenen in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm auseinander. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden bildliche Vorstellungen von Grundschüler:innen zu solchen Schlüsselszenen im Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15) untersucht. Gefragt wird unter anderem, inwiefern die Rezeption von aktuellen Märchenbilderbüchern Einfluss auf die Vorstellungen der Kinder nehmen. Sie kann in den untersuchten Materialien zeigen, dass aus der Sicht von Kindern bei der Rezeption von Märchen mediale Grenzen verschwimmen.

Auf die Suche nach medialen Spuren in Texten von Schüler:innen einer 3. Klasse macht sich **Lis Schüler** in ihrem Beitrag. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Schreiben als Transformationsprozess immer intertextuell bzw. intermedial ist. Anhand von Schüler:innentexten wird das Potenzial intermedialer Bezüge für sprachliche und literarische Bildung skizziert und nach dem Einfluss von Medienerfahrungen auf die Ausbildung narrativer Fähigkeiten gefragt.

## Literaturverzeichnis

### Sekundärliteratur

- Kumschlies, Kirsten/ Kurwinkel, Tobias: Transmediale Lektüre. Medienverbünde im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *kjlm* 71 (2019) H. 4. S. 78–85.
- Kurwinkel, Tobias: Medien- und Produktverband. In: *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J.B. Metzler, 2020. S. 14–19.
- Rajewsky, Irina O.: *Intermedialität*. Tübingen und Basel: UTB, 2002.
- Robert, Jörg: *Einführung in die Intermedialität*. Darmstadt: WBG, 2014.



**Teil A:  
Erzählforschung**



## Von Lummerland nach Kummerland und zurück.

### Eine (Zeit)Reise durch auserwählte Medientransformationen eines Kinderliteraturklassikers

#### Abstract

Wie die jüngste Kontroverse um den Umgang mit den *Winnetou*-Bänden von Karl May und diesbezüglichen medialen Adaptionen zeigt, evozieren Rassismusdebatten in der Kinder- und Jugendliteratur nach wie vor ein erhöhtes öffentliches Interesse. In diesem Kontext wird oft auf Michael Endes 1960 erschienenen Kinderliteraturklassiker *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* verwiesen, da sich der Thienemann-Verlag trotz diverser Rassismuskritiken nach wie vor gegen sprachliche Änderungen ausspricht. Mittlerweile liegt der Klassiker in zahlreichen Medienadaptionen vor. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über diese Vielfalt und die damit einhergehenden veränderten Rezeptionserfahrungen. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die seit jeher vorgenommenen (sprachlichen) Modifizierungen in der Ankunftsszene von Jim Knopf auf der Insel Lummerland in den verschiedenen Medienadaptionen liegen, die in diesem Rahmen als Schlüsselszene betrachtet wird. Weitaus gravierendere Eingriffe wurden in der Inszenierung des Staatstheaters Braunschweig vorgenommen, in dem die Hauptfigur als blonder Junge mit heller Hautfarbe dargestellt wurde, was zu Irritationen unter den kindlichen Zuschauer\*innen und teilweise zu anfeindenden Äußerungen seitens des erwachsenen Publikums geführt hat.

#### Einleitung

Die mediale Aufmerksamkeit um Michael Endes 1960 erschienenen Kinderroman *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* scheint kein Ende zu nehmen: Wurde das Buch zunächst euphorisch gefeiert (vgl. Dankert 2016, S. 110–117), so wurden später Rassismuskritiken laut, die die aktuelle Debatte immer noch prägen. Mittlerweile liegt der Kinderbuchklassiker in zahlreichen Medienadaptionen vor. Während die Kindergeneration aus den 1980er und 1990er Jahren die Geschichten von Jim und Lukas vor allen Dingen durch das Kinderbuch, die Hörspiele, diverse Theateraufführungen oder die im Fernsehen ausgestrahlten Folgen der Augsburger Puppenkiste kennengelernt haben, stehen den Kindern heutzutage weitere Medienformate wie beispielsweise eine Zeichentrickserie oder die jüngsten

Kinofilm-Adaptionen zur Verfügung.<sup>1</sup> Im Rahmen dieses Beitrags soll ein Überblick über diese variantenreiche Vielfalt gegeben werden. Dabei wird der Fokus auf einem Vergleich der in den zahlreichen Medienadaptionen mal mehr oder weniger stark modifizierten Ankunftsszene von Jim Knopf auf der Insel Lummerland liegen, die dafür prädestiniert ist, den Bogen zu der seit geraumer Zeit geführten Rassismusdebatte im Kinderbuch<sup>2</sup> zu spannen, in der es u. a. um die Verwendung diskriminierender Ausdrücke geht. Denn interessanterweise liegen bereits seit den 1970er Jahren von Michael Ende anscheinend auch autorisierte Fassungen vor, die eine Änderung des Wortlauts der im Rahmen der Rassismusdebatte in der Kinderliteratur kontrovers diskutierten Ankunftspassage beinhalten (vgl. z.B. Dankert 2016, S. 118f.).

In dieser öffentlich geführten Debatte haben sich in der Zwischenzeit drei Positionen herausgebildet, die auf den Ergebnissen der am 15./16. November 2013 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stattgefundenen Tagung *Wörter raus!?! Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* beruhen. Hahn/Laudenberg/Rösch (2015) fassen die Positionen wie folgt zusammen:

1. **Wörter raus!** Denn diskriminierende Wörter beleidigen Menschen, und die Texte verändern sich durch eine Modernisierung nur geringfügig. Kunst ist nicht nur autonom, sondern immer auch heteronom und abhängig von Gesellschaft, Machtdiskursen etc. Die Eliminierung dieser Wörter sichert daher den Klassikerstatus der Werke. [...] Deshalb sollten Werke nicht Hassrede praktizieren oder kritisieren, sondern eine diskriminierungsfreie Gegensprache erschaffen.
2. **Wörter nicht raus!** Die Texte sollten in ihrer historischen Dimension erhalten und das Original bzw. das Autorenvotum respektiert werden. Die Entfernung beleidigender Wörter vermag Stereotype und Diskriminierung nicht zu verhindern; dafür braucht es Literatur, die Gegenkonzepte schafft. [...] Statt Wörter zu ersetzen, sollten rassistische Denkmuster überwunden und postkoloniale Diskurse in und mit Literatur geführt werden. Denn auch vermeintlich schlimme Wörter transportieren kulturelle Dimensionen, die in Übersetzungen bzw. der Adaption von Werken in einen anderen Sprach- und Kulturraum wie eine Zensur des Originaltextes wirken können.

---

<sup>1</sup> Weiterführende Erkenntnisse zu der Analyse von Michael Endes Medientransformationen beinhalten die Beiträge des Sammelbandes *Michael Ende intermedial* (vgl. Kurwinkel/Schmerheim/Sevi 2016).

<sup>2</sup> Die erwähnte Debatte kann ausführlich bei Bochmann/Staufer 2013 sowie in Hahn/Laudenberg/Rösch 2015 nachgelesen werden.

3. **Nicht Wörter raus, sondern Kommentare rein!** Um die historische Integrität des Werkes zu wahren und die Gefahr, dass sich Menschen von diesen Wörtern beleidigt fühlen, ‚abzufedern‘, sollte deren historisch bedingte Verwendung paratextuell kommentiert werden. (ebd., S. 9f.)

Durch die von mir im Folgenden vorgenommenen Kommentierungen der in den verschiedenen Medienadaptionen teilweise modifizierten Äußerungen und Handlungen der Inselbewohner bei der Ankunft von Jim auf Lummerland können die daraus resultierenden Änderungen herausgearbeitet werden, die sich im Hinblick auf die originären Figurenkonzeptionen ergeben. Auch wenn im Gegensatz zum literarischen Text für das Medium des Films, des Hörspiels und des Theaterstücks weitere nonverbale Kommunikationsmittel (z.B. Gestik, Mimik, schauspielerische Performanz) oder filmische Gestaltungsmittel (z.B. Kameraperspektive, Kamerabewegung, Einstellungsgrößen etc.) zum Tragen kommen, können die sich bislang ausschließlich auf den literarischen Text beziehenden drei Positionen m.E. ebenfalls auf die verschiedenen medialen Adaptionen übertragen werden, da der Fokus in diesem Rahmen überwiegend auf die sprachlichen Äußerungen gelegt wird.

### **Der holperige Beginn einer Erfolgsgeschichte**

*Jim Knopf* markiert den Beginn der erfolgreichen schriftstellerischen Karriere von Michael Ende. Es verwundert doch immer wieder, wenn man liest, dass zahlreiche zum Klassiker avancierte Romane aus Zufall, Geldmangel oder ausbleibendem literarischen Erfolg verfasst worden sind, obwohl dies sicherlich auch dem Umstand einer in einer Tradition stehenden Selbstinszenierung geschuldet ist. So auch Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Von der Anfrage eines befreundeten Grafikers inspiriert, „einen Text für ein gemeinsam zu veröffentlichendes Bilderbuch zu schreiben“ (Pohlmann 2013, S. 302; vgl. Boccarius 1995, S. 272), begann der 28-jährige Schauspieler, Dramaturg und Filmkritiker des Bayrischen Rundfunks, der eigentlich von einer Karriere als Theaterschriftsteller und Regisseur träumte, 1957 mit der Niederschrift eines – wie Birgit Dankert es betitelt – „Kinderkosmos als Befreiungsschlag aus Ratlosigkeit, Ausweglosigkeit und Orientierungslosigkeit“ (Dankert 2019, S. 43 und vgl. auch Dankert 2016, S. 97–99). Unter dem Begriff ‚Kinderkosmos‘ fallen Bücher, die „welthaltig sind, eine umfassende Weltbeschreibung und -deutung mit Kindern zugänglicher Sprache und von ihnen akzeptierten Bildern und Erklärungsmustern bieten“ (ebd., S. 44). Doch bis dieses Potenzial erkannt wurde, war es noch ein langer und steiniger Weg. Ähnlich wie Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* oder J.K. Rowlings *Harry Potter* wurde auch Endes erstes Kinderbuch von etlichen Verlagen, d.h. von insgesamt elf Lektoraten, abgelehnt, bis sich die Verle-

gerin Lotte Weitbrecht des Stuttgarter Thienemann-Verlags des knapp 500 Seiten umfassenden Manuskripts annahm. Allerdings war daran die Bedingung geknüpft, dieses umfangreiche Oeuvre auf zwei Bücher aufzusplitten. 1960 erschien der erste Band *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, der 1961 mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet wurde. 1962 wurde der zweite Teil *Jim Knopf und die Wilde 13* publiziert. Der einsetzende Erfolg der Geschichten um den furchtlosen Lokomotivführer und seinen jungen Freund befreiten Michael Ende von seinen finanziellen Sorgen (vgl. ebd., S. 44).

Der Maler und Grafiker Franz Josef Tripp, der später mit seinem unverwechselbaren Stil sowohl Otfried Preußlers *Der Räuber Hotzenplotz* als auch *Das kleine Gespenst* bebilderte, wurde als Illustrator für beide Teile gewonnen. Doch auch in Bezug auf die stereotype Darstellung von Protagonisten unterschiedlicher Ethnien seitens Tripp wurden Rassismuskritiken laut (vgl. Voss 2009, S. 135–151). In der Darstellung von Jim Knopf sind beispielsweise dessen übergroß gezeichneten wulstigen Lippen zu nennen. Eine ausführliche Analyse der von Tripp illustrierten Erstausgaben findet sich in der Dissertation von Mirijam Steinhauser (2017) „... der ganze Schreibkram muß den Zeichner animieren“ *Eine historische und systematische Untersuchung des kinderliterarischen Werkes von Franz Josef Tripp*. Steinhauser beschreibt ausführlich, dass in den 1980er Jahren im deutschen Rezeptionsraum zwei Neuillustrationen der *Jim Knopf*-Bände erschienen, die sich allerdings über die Jahre hinweg nicht behaupten konnten. So wurde auf Endes Initiative hin und scheinbar gegen den Willen des Thienemann Verlags 1983 eine Neuauflage herausgegeben, die mit den Illustrationen von Reinhard Michl versehen ist. Im Jahr 1984 wurde eine Lizenzausgabe vom Bertelsmann Verlag mit den Zeichnungen von Rolf Rettich veröffentlicht (vgl. Steinhauser 2017, S. 183). Aber der Thienemann-Verlag widersetzte sich später doch noch dem Willen des Autors und entschied profitorientiert, indem er zukünftig die Neuillustrationen wieder durch Tripps Zeichnungen zum einen substituierte bzw. zum anderen 2005 im Bilderbuchsegment gemäß Tripps Vorlage nachgestalten und neukolorieren ließ:

Neuerlich zeigte sich die starke Position des K. Thienemann Verlages, als dieser sich bereits 1990 gegen den Willen des Autors Ende stellte, indem er Michls Version wieder durch die Tripps ersetzte. Vom Verlag wurde zu diesem Zeitpunkt der Peritext gewählt, der den Erfolg weiterhin wahrscheinlicher machte: Die Illustrationen der Erstausgabe waren mittlerweile so untrennbar mit dem Text verbunden und durch den Medienverbund verbreitet, dass man sie nicht mehr ohne Schaden ersetzen konnte. Diese Politik des Verlages setzt sich in dessen aktueller Praxis fort, die Originalillustrationen seiner – häufig von Tripp ausgestatteten – Klassiker mit Texten Endes und Preußlers durch Kolorierung aufzuwerten. Statt Erneuerung, etwa durch (farbige) Neuillustrationen, wird hier auf historistische Weise Bewährtes er-

halten. Ähnliches gilt für die Bilderbuchversionen zu einzelnen Episoden der Bände, die den Stoff einem jüngeren Zielpublikum anpassen. Auch hier werden keine Experimente auf illustratorischer Ebene gewagt, sondern es erfolgt eine – nicht immer überzeugende – Orientierung an den Originalillustrationen Tripps in Verantwortung des Illustrators Mathias Weber. (Ebd., S. 183)

Birgit Dankert konstatiert in Bezug auf die neukolorierten Bilderbuchausgaben, dass man sich damit „dem ästhetischen Geschmack einer nachwachsenden Generation anpasste“ (Dankert 2016, S. 121). Nicht nur auf bildnerischer, sondern auch auf textueller und damit ebenfalls auf inhaltlicher Ebene wurden Modifizierungen vorgenommen, denn die Abenteuer von Jim und Lukas wurden von Beate Dölling „in einfachem Deutsch und inhaltlich geglättet nacherzählt“ (ebd., S. 120), um ebenfalls eine jüngere Zielgruppe begeistern zu können. Einerseits impliziert diese Vorgehensweise in Bezug auf die sprachlichen Veränderungen, dass von einer „geringer erachteten Aufnahmefähigkeit der Zielgruppe“ (ebd.) ausgegangen wird. Andererseits wird hieran deutlich, dass Abweichungen vom Originaltext durchaus möglich sind bzw. in diesem Segment gängige Praxis darstellen und somit von Verlagsseite aus autorisiert sind.

### **Jim Knopf – eine bis dato in der Kinderliteratur selten vertretene Schwarze Heldenfigur**

Die Abenteuer von Jim und seinem väterlichen Freund Lukas, der die Funktion des Mentors übernimmt, sind modifiziert nach der Struktur der Heldenreise nach Joseph Campbell (Ruf, Weigerung, Aufbruch, Schwellen, Prüfungen, Mentor, schwere Prüfungen, höchste Prüfung, Elixier, Verweigerung der Rückkehr, Rückkehr, Herr der zwei Welten) konzipiert (vgl. Campbell 1999). Auf diese Weise wird die Relevanz der bis dato äußerst selten in der Kinderliteratur vertretenen Schwarzen Heldenfigur hervorgehoben. Es gilt, Herausforderungen anzunehmen, Wagnisse einzugehen, Schwierigkeiten zu überwinden, Bündnisse einzugehen und schlussendlich innerlich gereift wieder nach Hause zurückzukehren. Eine Auswahl der verschiedenen Stationen finden sich bereits im ersten Band wieder:

Die Miniaturgesellschaft von der kleinen Insel Lummerland, bestehend aus dem Regenten König Alfons der Viertel-vor-Zwölfte, seinen beiden Untertanen Frau Waas und Herrn Ärmel sowie dem Lokomotivführer Lukas mit seiner getreuen Tender-Lokomotive Emma erhält Zuwachs in Gestalt eines kleinen Babys. Dieses wurde in einem Paket mit einer nahezu unleserlichen Aufschrift vom Postboten fälschlicherweise an Frau Waas aus Lummerland ausgehändigt. Nachdem der Lokomotivführer Lukas den kleinen Jungen aus dem Paket befreit und Jim nennt, wächst dieser bei Frau Waas in liebevoller Umgebung auf. Lukas, Emma und Jim werden unzertrennliche Freunde. Als König Alfons der Viertel-vor-Zwölfte aus Gründen der Überbevölkerung anordnet, dass Emma Lummerland

verlassen muss, beschließen die drei Freunde gemeinsam zu gehen. Emma wird zum Schiff umfunktioniert und so begeben sich die Freunde auf Seereise (vgl. Ende 2017, S. 5–42) und gelangen schließlich nach Mandala (Aufbruch). Dort erfahren sie, dass die Tochter des Kaisers, Prinzessin Li Si, verschwunden ist (Ruf). Aus einer am Strand aufgefundenen Flaschenpost können sie entnehmen, dass sich die Prinzessin in der Drachenstadt Kummerland in der Gewalt des Drachen Frau Mahlzahn befindet. Auf dem Weg dorthin müssen sie zahlreiche Abenteuer überstehen, Gefahren begegnen und unüberwindlich erscheinende Hindernisse passieren (vgl. ebd., S. 43–193), wie beispielsweise die Region der schwarzen Felsen, das Tal der Dämmerung, den Mund des Todes oder die Drachenstadt (Schwellen und Prüfungen).

Sie gewinnen auf ihrer Heldenreise nach Kummerland neue Freunde, wie beispielsweise den Scheinriesen Tur-Tur und den Halbdrachen Nepomuk. In Kummerland angekommen, erfahren die Freunde, dass die Piratenbande *Die Wilde 13* (die eigentlich nur aus zwölf Mitgliedern besteht) Kinder aus aller Welt raubt und diese für „ein Fass voll echtem Kummerländer Branntwein, Marke Drachengurgel“ (Ende 2017, S. 212) an Frau Mahlzahn verkauft, die die Kinder nach veralteten Methoden unterrichtet und dabei nicht selten vom Rohrstock Gebrauch macht.

Jim und Lukas besiegen Frau Mahlzahn (höchste Prüfung) und befreien die Kinder. Zurück in Mandala verspricht der Kaiser seine Tochter den Rettern zur Frau (Elixier, Li Si kann hier als Preis bzw. Belohnung aufgefasst werden, aber zugleich ist darunter ebenfalls der Entwicklungs- bzw. Reifeprozess des kindlichen Helden zu verstehen). Dabei darf Prinzessin Li Si selbst wählen, mit wem sie sich verloben möchte. Sie entscheidet sich für Jim (vgl. ebd., S. 186–256). Frau Mahlzahn verwandelt sich, da sie in dem Kampf nicht getötet worden ist, in den Goldenen Drachen der Weisheit und wirkt auf einmal sehr freundlich. Sie verrät den beiden Freunden, dass zu einer bestimmten Zeit eine kleine Insel auf dem Meer auftauchen würde. Wie von dem goldenen Drachen geweissagt, finden Lukas und Jim diese auch. Und mit der kleinen Insel im Schlepptau, die das Problem der Überbevölkerung löst und Neu-Lummerland getauft wird, macht sich die Abenteuerreisegruppe auf den Rückweg nach Lummerland (Rückkehr). Dort werden sie schon sehlichst von dem König und seinen beiden Untertanen erwartet (vgl. ebd., S. 231–254). Der junge Jim nimmt hier folglich eine vorbildliche Heldenrolle ein, die ein enormes Identifikationspotenzial für Leserinnen und Leser hinsichtlich einer admirativen Identifikation entfaltet. Diese Heldenrolle war bis in den 1970er Jahren oftmals nur Kindern mit weißer Hautfarbe vorbehalten. Die an *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* dennoch geäußerten Rassismuskritiken sollen im Folgenden erläutert werden.

## *Jim Knopf* – ein rassistisches Kinderbuch?

Michael Endes erstes Kinderbuch stand genauso wie Lindgrens *Pippi Langstrumpf* und Preußlers *Die kleine Hexe* und *Das kleine Gespenst* in der Rassismusdebatte im Kinderbuch, die 2013 ihren Höhepunkt erlebte, im Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei stellen (sprachliche) Veränderungen in literarischen Werken im Sinne einer Purifikation oder einer Adaption keineswegs ein Novum dar. Derartige Modifizierungen gab es schon seit geraumer Zeit – und diese wurden nicht nur bei der Übersetzung eines Originaltextes in die jeweilige Zielsprache vorgenommen, sondern teilweise getätigt, ohne dass diese von Verlagsseite kenntlich gemacht wurden,

so dass diese abseits der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der Literaturwissenschaft oder der Literaturdidaktik von der Öffentlichkeit gar nicht bemerkt worden sind. Doch seit 2009 ist die Debatte um Texteingriffe, beispielsweise die Ersetzung oder Tilgung mittlerweile diskriminierend anmutender Begriffe – insbesondere bei Kinderbuchklassikern – im deutschen Rezeptionsraum in den Fokus der Allgemeinheit gelangt. In diese Zeit fiel auch die Substitution des Begriffes [...] ‚[N\*\*\*]-könig‘ durch ‚Südseekönig‘ in Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, obwohl sich die schwedische Autorin zeitlebens gegen eine Änderung ausgesprochen hat. Diese öffentlich geführte Diskussion, in der es vor allen Dingen um politische Korrektheit versus schriftstellerische und verlegerische Freiheit geht, erreichte 2013 einen Höhepunkt, als der damalige Verleger des Thienemann Verlages, Klaus Willberg, die Ersetzung der Begriffe [...] [N\*\*\*], Türken und Chinesinnen in Otfried Preußlers *Die Kleine Hexe* verkündete (vgl. Erklärung des Thienemann-Verlags 2015). Zudem wurde dieser Diskurs von der ehemaligen Familienministerin Dr. Kristina Schröder befeuert, die in einem Interview berichtete, dass sie ihren Kindern nicht wortgetreu aus Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* vorliest (vgl. Kristina Schröder 2012). Bislang hat sich der Thienemann Verlag gegen Änderungen in Michael Endes Werk ausgesprochen. Dass China durch das fiktive Land Mandala ersetzt worden ist, rührt – so die offizielle Version der Thienemann-Pressesprecherin Svea Unbehaun – von dem eigenen Wunsch des Autors her, sich von der seit der Erstveröffentlichung vollzogenen staatlichen Entwicklung Chinas und dem dort vorherrschenden Demokratieverständnis zu distanzieren. (Lison 2019, S. 143f.)

Roman Hocke, der ehemalige Lektor von Michael Ende, führte diese Änderung jedoch auf die vehemente Kritik der Rezipient\*innen zurück (vgl. Geinitz 2011). Ist *Jim Knopf* also ein rassistisches Buch? Ein kurzer Einblick in den Entstehungskontext und die damals vorherrschenden Rezeptionsbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland um 1960 erweist sich als hilfreich, um dieses besser beurteilen zu können. Michael Ende hat – wie bereits bemerkt worden ist – als einer der ersten Autoren im deutschen Rezeptionsraum eine Schwarze Hauptfigur im Bereich der

Kinderliteratur kreiert. Diese weist jedoch verblüffende Ähnlichkeiten zu dem 1957 erschienenen Kinderbuch *Feuerfreund* der österreichischen Autorin Erica Lillegg auf (vgl. Seibert 2020, S. 167; Dankert 2016, S. 100), sodass Ende sich daran orientiert haben könnte.

Wie Heidi Rösch in ihrer Untersuchung *Jim Knopf ist nicht schwarz* nachvollziehbar darstellt, handelt es sich bei Endes kinderliterarischem Debüt um ein antirassistisches Kinderbuch, das „einen nachkriegsdeutschen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit und Fremdenangst leistet, die durchaus Bezüge zur heutigen Rassismusdebatte hat“ (Rösch 2000, S. 139). So verweist Rösch genauso wie Ewers auf die in der Romanvorlage enthaltene Kritik an der nationalsozialistischen Rassenideologie während des Zweiten Weltkrieges (vgl. ebd. und Ewers 2018, S. 37) und verdeutlicht dies beispielsweise mithilfe der Passage, in welcher der Halbdrache Nepomuk den beiden Freunden Jim und Lukas erklärt, dass nur reinrassige Drachen Zutritt zu der Drachenstadt haben (vgl. Ende 2017, S. 158f. und S. 170). Zudem führt Rösch an, dass Michael Ende an dieser Stelle „eine im nationalsozialistischen Deutschland übliche Sprachwahl [verwendet] und [er] die dahinterstehende Ideologie kritisch [bearbeitet], anstelle die Sprachwahl und die Auseinandersetzung damit zu vermeiden“ (Rösch 2000, S. 150). Sie gelangt zu dem Fazit, dass der Autor bewusst mit der Anwendung von Stereotypen und kulturspezifischen Klischees eine Erzählstrategie verfolgt. Diese führt dazu, dass der dargestellte „Annäherungsprozess an eine fremde Kultur, der von klischeehaften, vorurteilsbeladenen Sichtweisen ausgeht und in einer individualisierten Betrachtung endet“ (Rösch 2000, S. 145) nicht Vorurteile konstituiert, sondern dass diese aufgegriffen werden, „um sie im weiteren Text zu entkräften“ (ebd., S. 146; vgl. Lison 2019, S. 154). Julia Voss interpretiert Michael Endes Kinderbuchdebüt im Hinblick auf das sogenannte Darwin-Jahr 2009 als eine „Gegengeschichte zur nationalsozialistischen Vereinnahmung der Evolutionstheorie“ (Voss 2008).

Des Weiteren muss angemerkt werden, dass sich die Rassismuskritik in vielen kritischen Äußerungen in verknappter Form lediglich auf die Anfangsszene beziehen, in denen die Lummerländer ein kleines Baby aus einem sorgsam verschnürten Paket befreien. Es wird zumeist nicht auf den ganzen Roman eingegangen, der, wie Heidi Rösch in ihrer Untersuchung herausstellt, eine antirassistische Grundhaltung innehat. Grund genug, sich dieser Schlüsselszene in den verschiedenen Medienadaptionen zu widmen.

## Vergleich der Ankunftsszene

Für die nachfolgende Gegenüberstellung wird die viel zitierte Passage aus Michael Endes Kinderromandebüt *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* wiedergegeben, die das erste Aufeinandertreffen der Einwohner von

Lummerland mit dem in einem Postpaket versendeten Findelkind Jim Knopf darstellt und die bislang sprachlich nicht verändert worden ist:

[...] Schnell hob Frau Waas den Deckel auf und fand darin – wieder eine Schachtel mit Luftlöchern, die war ungefähr so groß wie ein Schuhkarton. Frau Waas öffnete sie und da lag in der Schachtel – ein kleines schwarzes Baby! Es schaute alle Umstehenden mit großen glänzenden Augen an und schien ziemlich froh zu sein, dass es aus dem ungemütlichen Karton herauskam. „Ein Baby!“, riefen alle überrascht. „Ein schwarzes Baby!“ „Das dürfte vermutlich ein kleiner Neger sein“, bemerkte Herr Ärmel und machte ein sehr gescheites Gesicht. (Ende 2017, S. 16)

Auch in der aktuellen Filmbuch-Ausgabe zu dem am 31. März 2018 erschienenen Kinofilm *JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER* wird diese Passage nicht modifiziert (vgl. Ende 2018, S. 16f.). Allerdings wird in der Verfilmung selbst das Gespräch zwischen den Einwohnern von Lummerland mit abweichenden Formulierungen geführt, die jedoch den Sinngehalt der Originalpassage nicht verändern. Die amtierende Verlegerin des Thienemann-Esslinger Verlages, Bärbel Dorweiler, begründet die bislang aufrecht erhaltene Entscheidung, diese Passage in der Printversion nicht abzuändern, aus dem Textzusammenhang und der vorgenommenen Figurencharakterisierung:

Michael Ende hat in *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* mit großer Selbstverständlichkeit einen kleinen schwarzen Jungen zum Helden seines Buches gemacht, und so nennt er ihn auch im Text: „ein kleiner schwarzer Junge“. Der Begriff [...] [N\*\*\*\*\*] kommt im Buch einmal vor, und zwar in der wörtlichen Rede von Herrn Ärmel: „Das dürfte vermutlich ein kleiner [...] [N\*\*\*\*\*] sein“, bemerkte Herr Ärmel und machte ein sehr gescheites Gesicht.“ Dieser Satz charakterisiert Herrn Ärmel, er gehört zu seiner Figurenzeichnung als Prototyp des Bürgers, des ‚Untertans‘, wie er im Text auch genannt wird. In dieser Szene, in der Jim Knopf als kleines Baby per Paketpost in Lummerland ankommt, reagieren alle Einwohner, wie es ihrer Charakterzeichnung entspricht: Der König gibt sich majestätisch, Lukas empört sich, dass jemand ein Baby einfach in einen Karton gesteckt hat, und Frau Waas freut sich über das kleine Baby, das sie warmherzig wie ein eigenes Kind zu sich nimmt. Das ist ein vielschichtiges Spektrum an Reaktionen, in dem das liebevolle Annehmen dieses kleinen schwarzen Babys überwiegt, die mögliche Ablehnung wegen des Andersseins in der Reaktion von Herrn Ärmel aber auch aufscheint. (Aus der Korrespondenz mit Bärbel Dorweiler vom 23.03.2018, vgl. Lison 2019, S. 147)

Des Weiteren rekurriert Dorweiler auf die kritisch-reflexiven Überlegungen des Scheinriesen Herrn Tur-Tur, die dieser im Hinblick auf die Reaktionen vorurteilsbehafteter Menschen bezüglich der verschiedenen Hautfarben vornimmt (vgl. ebd.):

[Herr Tur Tur:] „Eine Menge Menschen haben doch irgendwelche besonderen Eigenschaften. Herr Knopf, zum Beispiel, hat eine schwarze Haut. So ist er von Natur aus und dabei ist weiter nichts Seltsames, nicht wahr? Warum soll man nicht schwarz sein? Aber so denken leider die meisten Leute nicht. Wenn sie selber zum Beispiel weiß sind, dann sind sie überzeugt, nur ihre Farbe wäre richtig und haben etwas dagegen, wenn jemand schwarz ist. So unvernünftig sind die Menschen bedauerlicherweise oft.“ (Ende 2017, S. 142)

Der Scheinriese hat bereits am eigenen Leib erfahren müssen, wie schlimm die Skepsis und ablehnende Haltung von Menschen sein kann. Das war mitunter auch der Grund, warum er in der Wüste lebt: „Ich wollte ein Land suchen, wo die Leute keine Angst vor mir hätten. Ich bin durch die ganze Welt gezogen, aber es war überall das Gleiche. [...]“ (Ende 2017, S. 143). Mit Hilfe dieser nachvollziehbaren Ausführungen des Scheinriesen erreicht Ende bei den kindlichen Leserinnen und Lesern ein großes Empathieverständnis, das eine Sensibilisierung für vergleichbare Situationen aus dem eigenen Alltag ermöglichen kann. Die Verlegerin weist auf die Relevanz dieser beiden essenziellen Passagen hin:

Für mich sind diese beiden Szenen Pendants: die eine kann nicht ohne die andere bestehen. Der Satz von Herrn Ärmel, in dessen Kontext man das N-Wort ja auch nicht durch eine neutrale Umschreibung wie ‚kleiner schwarzer Junge‘ ersetzen könnte, bereitet im Grunde die Ausführungen des Scheinriesen Tur Tur vor. Und genau diese Bezüge, diese eher subtile Bezugnahme auf mögliche Diskriminierung, macht doch die kinderliterarische Qualität des Werkes aus. Kinderliteratur dient nicht pädagogischen Zwecken; sie kann und soll Welten eröffnen und darin Orientierung bieten, aber sie sollte nicht an einem einfachen ‚das tut/sagt man nicht‘ gemessen werden. (Aus der Korrespondenz mit Bärbel Dorweiler vom 23.03.2018 und vgl. Lison 2019, S. 147)

Durch die Substituierung des N-Wortes würde demnach also nicht nur die Figurenkonzeption des naiv dargestellten Herrn Ärmel wegfallen, sondern im Verbund mit dem angeführten Zitat des Scheinriesen Tur Tur ebenfalls die antirassistische Intention des Werkes deutlich geschmälert bzw. nun nicht mehr kohärent nachvollziehbar sein.

Obwohl diese Ankunftsszene in der Romanvorlage nicht abgeändert und seitens des Verlags argumentativ verteidigt wird, sind in nahezu allen hier thematisierten Medienadaptionen Eingriffe vorgenommen wurden.

### **Augsburger Puppenkiste-Adaptionen 1961/1962 in Schwarz-Weiß und 1976/1977 in Farbe**

*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* wurde bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung von der Augsburger Puppenkiste in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk und unter der Regie von Harald Schäfer in den Jahren 1961 und 1962 Marionetten- und fernsehtauglich gemacht (Schäfer 2008 [EA 1961]; vgl. Steinhauser 2020, S. 248). Entgegen der weit-

verbreiteten Auffassung wurde diese Puppentheaterinszenierung der Augsburger Puppenkiste jedoch nicht als Bühnenversion gespielt. Zwar wurden die einzelnen Episoden im Foyer der Augsburger Puppenkiste gedreht, doch handelt es sich dabei um eine reine Fernsehproduktion. Diese in schwarz-weiß ausgestrahlte Fernsehproduktion machte die Augsburger Puppenkiste weltberühmt (vgl. Steinbach 2013, S. 106–109). Bei der Formgestaltung und Optik der Holzpuppen wurde sich eng an den Illustrationen Tripps orientiert (vgl. Steinhauser 2020, S. 248). Der Regent gibt in dieser Version Frau Waas die königliche Erlaubnis, das Paket zu öffnen. Das begründet er mit der Tatsache, dass das Paket an eine Frau adressiert ist und Frau Waas nun einmal die einzige weibliche Bewohnerin Lummerlands ist. Diese Anordnung seitens des Regenten offenbart aber auch gleichzeitig dessen Ängstlichkeit. Das Paket könnte ja auch schließlich einen gefährlichen Inhalt beherbergen. Frau Waas vermutet darin – entsprechend ihrer Tätigkeit als Ladenbesitzerin – die bestellten Lakritzebonbons. Nachdem die erstaunten Inselbewohner nach dem Öffnen des Pakets das Baby erblicken, findet folgendes Gespräch statt:

Alle: „Oooh“. Lukas: „Schwarz ist es zwar, aber Lakritze ist es nicht.“ König Alfons: „Wir haben uns vermehrt!“ Frau Waas: „Nein, ist das ein süßes kleines Baby.“ Herr Ärmel: „Der Hautfarbe nach zu schließen, ist es vermutlich kein leises Kind.“ Lukas: „Also so eine Gemeinheit ist mir in meinem ganzen Leben noch nicht vorgekommen. So ein kleines Kerlchen in einen Karton zu packen. Na, wenn ich den Burschen, der das gemacht hat, erwische, der bekommt von mir eine Tracht Prügel, an die er sich sein Lebtag lang erinnern wird. So wahr ich Lukas, der Lokomotivführer bin!“ Frau Waas: „Ach komm doch, mein süßes Kleines, nicht weinen, das ist doch der Onkel Lukas und der meint es doch nur gut mit dir [...]“ (Schäfer 2008 [EA 1961], 11:20–12:30)

König Alfons der Viertel vor Zwölfte ordnet an, dass sich Frau Waas um das Baby kümmern soll, eine Aufgabe, der sie sich mit Freude widmet. Abweichend von der Originalversion wird das N-Wort in dieser Passage nicht verwendet. Die einzelnen Äußerungen der Lummerländer tragen dazu bei, diese zu charakterisieren: Frau Waas wird als eine liebenswürdige Frau dargestellt, die sich der Erziehung Jims mit großer Freude und Herzlichkeit widmen wird. Lukas ist empört über den Umstand, ein kleines Baby in einen Pappkarton zu sperren und verspricht Rache an dem Verantwortlichen auszuüben. Der König wird als gutmütiger und ängstlicher, aber nicht ernst zu nehmender Herrscher dargestellt. Und Herr Ärmel mimt den einfältigen, „pedantischen Untertanen“ (Dankert 2016, S. 119), der von der Hautfarbe des Babys auf dessen lautstarkes Verhalten schließt. Somit wird allein durch diese im Original nicht vorkommende Äußerung des Untertanen ein Vorurteil implementiert, das einerseits als Diskriminierung aufgefasst werden kann, aber gleichzeitig auch – wenn man die

Figurenkonzeption des Herrn Ärmel im gesamten Roman genauer betrachtet – die Naivität bzw. Dummlichkeit des Protagonisten unterstreicht.

In den Jahren 1976/1977 entstand eine Neufilmung von JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER unter der Regie von Manfred Jenning (2008 [1976]) und die einzelnen Episoden wurden in Farbe ausgestrahlt. Die besagte Paketankunftsszene beginnt damit, dass sich zunächst die meisten Lummerländer einen Paketinhalt vorstellen, der mit ihrem Beruf oder ihrem Hobby zusammenhängt. So vermutet Frau Waas darin erneut die bestellten Lakritzbonbons, Herr Ärmel hofft, dass sich darin die geordneten Umkehrfarbfilmrollen befinden und der König glaubt, dass darin das neue Fernsprechnotebuch von Grönland enthalten ist (vgl. ebd., 06:10–06:45). Entgegen der früheren Version des Marionettentheaters äußert sich nun Frau Waas zu der Hautfarbe des Babys: „Schwarz ist es zwar, aber Lakritze ist es nicht.“ Bei König Alfons belässt man es bei seiner Aussage „Wir haben uns vermehrt!“ und er darf noch erklärend hinzufügen: „Ein neuer Untertan“. Herr Ärmel hingegen versucht hektisch und zappelnd die Geschehnisse mit seiner Kamera einzufangen. Genauso wie in der Schwarz-Weiß-Fassung ordnet König Alfons an, dass sich Frau Waas dem Baby annehmen soll und Lukas gibt sich gleichermaßen entrüstet darüber, wie man auf die Idee kommen kann, ein Baby in einem Paket zu versenden (vgl. ebd., 11:18–12:25). Trotz der leicht abweichenden Äußerungen und der Nicht-Verwendung des N-Wortes gelingt auch in dieser neueren Augsburg-Puppenkiste-Adaption die Figurencharakterisierung dem Original entsprechend. Auch dass Herr Ärmel den Ernst der Lage nicht einzuschätzen vermag und der König nur bedingt über Weisheit und eine herrscherliche Entscheidungskompetenz verfügt, wird anhand der Gespräche deutlich.

### **Musical und Bilderbuchadaption**

Während es in dem von Christian Berg und Konstantin Wecker 1999 veröffentlichten Musical JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER ebenfalls zu einer „Aufweichung der Textvorlagen“ (Dankert 2016, S. 120) kommt, wird die Rolle des Herrn Ärmel in der von Beate Dölling nacherzählten und von Fritz Weber illustrierten Bilderbuchreihe nicht mehr deutlich. Während sich die Lummerländer sehr entzückt über das Baby äußern – „Ein Baby!“, riefen alle überrascht. „Ein wunderschönes, schwarzes Baby!“ (Dölling 2006, o.S.) – kommt Herr Ärmel in dieser Szene nur noch eine Statistenrolle ohne weitere Sprecherrolle zu, sodass seitens der (kindlichen) Rezipient\*innen nur schwer eine Einordnung bzw. Bewertung seiner Person erfolgen kann.

## Ausgewählte Hörspieladaptionen

Der Medienverbund um Endes Kinderbuchdebüt wurde beständig erweitert und so liegen die Geschichten von *Jim Knopf und Lukas dem Lokomotivführer* in diversen Hörspieladaptionen vor, die sich sprachlich und inhaltlich voneinander unterscheiden und sich mal mehr, mal weniger stark an der Romanvorlage orientieren.

Im Jahr 1973 erschien das erste Hörspiel zu JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER. Michael Ende führte Regie und übernahm die Erzähler-Sprecherrolle. In der zu vergleichenden Szene ordnet der König Frau Waas als einzige in Betracht kommende Empfängerin des Paktes an, dieses zu öffnen. Herr Ärmel äußert sich dahingehend abweichend von der Romanvorlage, in der diese Bemerkung seitens des Erzählers allen Bewohnern der Insel in den Mund gelegt wird, mit folgenden Worten: „Das ist ein überaus weiser Beschluss, eure Majestät.“ Frau Waas öffnet das Paket und ruft überrascht aus: „Seht doch mal, was da drin liegt! Ein Baby!“ König Alfons: „[...] Oh, das ist aber ein ziemlich schwarzes Baby.“ Frau Waas: „Nein, was für ein süßes Kindchen. Komm her zu mir, komm, komm.“ Anschließend empört sich der Lokomotivführer in gewohnter Weise darüber, ein Kind in einem Paket zu versenden und droht der schuldigen Person Gewalt an, falls er dieser begegnen sollte (vgl. Track 7, 00:30 – Track 8, 00:10). Das N-Wort wird nicht verwendet.

Die in dieser Hörspielversion vorgenommenen Änderungen sind vor dem Hintergrund, dass sich Michael Ende zeitlebens gegen eine Modifizierung seines Wortlauts im Roman ausgesprochen hat und er bei diesem Hörspiel doch selbst Regie geführt hat, erstaunlich, da es sich offenbar um eine von ihm autorisierte Fassung handelt. So verweist doch auch der Thienemann-Esslinger Verlag kontinuierlich auf den Willen des Autors, wenn die Diskussion um mögliche Änderungen in *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* neu entfacht wird. Dabei liegen anscheinend autorisierte Alternativen vor. Es deutet sich bereits in dieser Fassung aus den 1970er Jahren an, dass es möglich ist, die ursprüngliche Figurenkonzeption trotz sprachlicher Modifizierungen zu erhalten.

In der von Rainer Maria Herbst gesprochenen Lesung des Labels *Silberfisch* aus dem Jahr 2018 wird der Wortlaut in dieser Szene nahezu vollständig von der Originalversion des Romans übernommen. Das N-Wort wird beibehalten (vgl. Track 6, 00:25 – Track 7, 01:23).

In der Silberfisch-Hörspielfassung aus dem Jahr 2019 hingegen, die in Kooperation mit dem WDR produziert wurde, wird die besagte Szene folgendermaßen wiedergegeben. Frau Waas ist in der Zwischenzeit von seiner Majestät befugt worden, das Paket zu öffnen. Dabei kann sie ihr Erstaunen kaum unterdrücken: „Das ist, das ist ja...“ Alle zusammen: „Ein Baby! Ein schwarzes Baby!“ Erzähler: „Das Baby schaute alle Umstehenden mit großen glänzenden Augen an und schien ziemlich froh zu

sein, dass es aus dem ungemütlichen Karton herauskam.“ Herr Ärmel: „Das dürfte vermutlich eine, ein Ausdruck der Freude sein.“ König Alfons: „Fürwahr. Ja, eh, eh, wo, wo ist meine Brille?“ Herr Ärmel: „Auf ihrem Kopf Majestät [...].“ (Track 4.2, 01:00–01:32) Auch hierbei wird das N-Wort nicht verwendet und der Fokus liegt auf der Reaktion des aus dem Karton befreiten Babys. Die unterschiedlichen Figurenkonzeptionen kommen in der hier dargebrachten Art und Weise nicht so detailliert zum Ausdruck wie in den anderen Versionen. Doch als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass das fremde Baby in allen miteinander verglichenen Adaptionen liebevoll von den überraschten Lummerländern aufgenommen wird. Die im Rahmen des Beitrags zitierten Gespräche und Reaktionen der Bewohner\*innen stehen stellvertretend für Akzeptanz und Toleranz gegenüber dem Fremden (vgl. auch Gähwiler 2020, S. 41–46).

### **Zeichentrickserie (1999/2000)**

In den Jahren 1999 und 2000 wurde unter der Regie von Bruno Bianchi in einer deutsch-französischen Koproduktion eine 52-teilige Zeichentrickserie zu den Abenteuern kreiert (Bianchi 1999). Als Zeichner konnten Theo Kerp und Heribert Schulmeyer gewonnen werden (vgl. Dankert 2016, S. 121). Die Zeichentrickserie wurde mithilfe der farbigen und kinderaffinen Grafiken moderner und dem Geschmack der nachwachsenden Generationen angepasst (vgl. ebd.) und inhaltlich sehr stark verändert und weitergeschrieben (vgl. Kurwinkel/Schmerheim 2022, S. 83f.). In der besagten Szene werden im Hinblick auf die Figurenkonzeption Änderungen dahingehend vorgenommen, dass bestimmte, einer Figur innewohnende Attribute an andere Protagonisten abgetreten werden. Daraus resultierte jedoch keine grundlegende Veränderung der bisherigen Figurenkonzeption, sondern diese Vorgehensweise ermöglichte es, die bis dahin latent anklingenden Charakterzüge noch deutlicher hervortreten zu lassen. So öffnet nicht wie sonst Frau Waas, sondern Lukas das Paket, jedoch ohne königliche Anordnung. Im Gegensatz zu den anderen Lummerländern erkennt er die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs, gleichzeitig wird sein mutiges Wesen unterstrichen und die Ängstlichkeit des Regenten offensichtlich. Zudem übernimmt Frau Waas nicht auf herrschaftliche Anweisung die Fürsorge für das fremde Baby, sondern sie entschließt sich selbst dazu. Erst anschließend bekräftigt der Regent Frau Waas' Entscheidung, indem er diese als seinen eigenen Entschluss bekannt gibt. Herr Ärmel hat in dieser Passage keinen nennenswerten Redeanteil. Er untersucht lediglich das Paket nach einer Absenderadresse. Damit wird auch deutlich, dass der Untertan keine entscheidende Funktion für den Handlungsverlauf innehat (vgl. Staffel 1, Folge 1, 12:40–14:00).

## Kinofilmadaption (2018)

Am 29.03.2018 eroberte die erste JIM KNOPF-Realverfilmung unter der Regie von Dennis Gansel und mit Christian Becker als Produzent das deutsche Kinopublikum. Es handelt sich dabei um eine überwiegend deutsche Filmproduktion, daher sind auch zahlreiche Figuren mit Ausnahme von Jim Knopf (Solomon Gordon), Prinzessin Li Si (Leighanne Espezanate), dem Oberbonzen Pi Pa Po (Ozzie Yue), Ping Pong (Eden Gough) und dem Kaiser von Mandala (Chen Min Kao) mit bekannten deutschen Schauspieler\*innen, u.a. Michael Bully Herbig (Stimme von Nepomuk), Rick Kavanian (Piratenkapitän), Milan Peschel (Herr Tur Tur), Volker Michalowski (Briefträger) besetzt, die in die schauspielerische Darbietung ihren ganz eigenen Humor mit einfließen lassen. So mimt Annette Frier die liebenswürdige und gutmütige Frau Waas. Henning Baum verkörpert den furchtlosen Lukas. Uwe Ochsenknecht spielt den leicht trottelig wirkenden König Alfons und Rainer Maria Herbst glänzt in der Rolle des naiven Herrn Ärmel.

In der zu vergleichenden Ankunftsszene stehen alle Lummerländer etwas ratlos um das gerade ausgelieferte Paket herum, das sich bewegt und aus dem Geräusche zu vernehmen sind. Nur Lukas traut sich, dieses zu öffnen. Als er den Deckel abhebt, werden die Gesichter der Lummerländer aus der Untersicht und vermutlich aus der Perspektive des Babys eingefangen. Lukas ruft „Heiliges Schmieröl!“ aus und Herr Ärmel fragt erstaunt „Was ist das denn nur, eure Hoheit?“ Der König antwortet ebenso erstaunt: „In der Tat, was ist es?“ Anschließend zoomt die Kamera in das Paket hinein, in dem ein Baby liegt, welches die über sich gebeugten Personen erstaunt anblickt. Frau Waas ist ganz entzückt und sagt „Das ist ja vielleicht das hübscheste Paket, was ich in meinem ganzen Leben gesehen habe.“ Und Lukas äußert seinen Unmut über die Tatsache, dass jemand einfach ein Baby in einem Paket eingesperrt und verschickt hat. Daraufhin ordnet der König an, dass sich Frau Waas um „den Inhalt des Pakets“ kümmern soll, eine Aufgabe, die sie liebend gerne übernimmt. Herr Ärmel überlegt indessen, wie das Baby genannt werden kann und überprüft, nachdem der König ihn indirekt dazu aufgefordert hat, das Geschlecht des neuen Untertanen. Dabei wird er von einem Urinstrahl mitten im Gesicht getroffen, den er lächelnd mit einem Taschentuch abtupft: „Ein Junge“ (Gansel 2018, 03:42–05:00).

Trotz der hier vorgenommenen Änderungen in den Formulierungen und den Handlungen der anwesenden Personen wird auch in dieser modifizierten Szene die Figurencharakterisierung offensichtlich und zudem deutlich, dass die Lummerländer dem fremden Kind gegenüber aufgeschlossen sind und sich über den Zuwachs freuen. Es sind keine rassistischen Anspielungen erkennbar. Selbstverständlich wird die Figurenzeichnung in der Filmadaption durch die schauspielerische Leistung und

nonverbale Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik) sowie durch film-ästhetische Gestaltungsmittel unterstrichen. Dieses Medienformat bietet daher im Gegensatz zu den Print- und den audiovisuellen Medien den Vorteil, die Charakterisierung der einzelnen Figuren auf mehreren Ebenen herausstellen zu können. Zudem wird an den sprachlichen Modifizierungen deutlich, dass die aktuelle Rassismusdebatte mitberücksichtigt worden ist. Somit handelt es sich um eine zeitgemäße Umsetzung der Romanvorlage, die anscheinend im Einverständnis des Nachlassverwalters und des langjährigen Lektors Roman Hocke, der als Erbenvertreter eingesetzt ist (vgl. Steinhauser 2020, S. 250), erfolgte. Dennoch bleibt zweifelhaft, ob diese Adaption und die darin vorgenommenen Änderungen auch Anklang bei dem Urheber Michael Ende gefunden hätten, zumal Mirijam Steinhauser in ihrem Beitrag noch weitere gravierendere Eingriffe (Jim Kopf wird mutiger und selbstständiger dargestellt, das Rätsel um seine Herkunft bekommt in der Filmadaption mehr Gewicht, er ist im Gegensatz zur literarischen Vorlage kein Analphabet mehr) im Gesamthandlungskontext herausgearbeitet und deren Wirkungseffekte aufgezeigt hat (vgl. Steinhauser 2020, S. 254–259).

### **Theaterinszenierung des Staatstheaters Braunschweig (Spielzeit 2017/2018)**

Doch noch weitreichendere und nicht nur auf sprachlicher Ebene stattfindende Veränderungen wurden beispielweise in der Theateradaption des Staatstheaters Braunschweig in der Spielzeit 2017/2018 (Thoms 2017) vorgenommen. In der Spielstätte wurde JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER als Weihnachts- bzw. Familienstück aufgeführt, wobei sich eng an der vom Verlag deutscher Bühnenschriftsteller und -komponisten GmbH herausgegebenen Bühnenfassung orientiert wurde (vgl. VVB), die dann entsprechend gekürzt und modifiziert wurde. In dieser Inszenierung wurde aus Gründen der damaligen Ensemblezusammensetzung die Hauptfigur von einem Schauspieler mit weißer Hautfarbe dargestellt, ohne dass – wie in früheren Inszenierungen aus den 1980er/1990er Jahren noch üblich – ein sogenanntes *blackfacing* vorgenommen wurde.<sup>3</sup> Dieses führte zu zahlreichen Irritationen seitens des kindlichen und erwachsenen Publikums, das offensichtlich den Unter-

---

<sup>3</sup> Das Wort ‚blackface‘ bezeichnet ursprünglich „eine im 19. und frühen 20. Jahrhundert in den USA praktizierte Theater- und Variété-Tradition, bei der weiße Schauspieler/innen oder Sänger/innen auf übertrieben stereotypisierte Weise als Schwarze geschminkt auftraten.“ (Stefanowitsch 2015) Nach und nach hat sich dieses Wort ins Bewusstsein und in den deutschen Sprachgebrauch einer breiten Öffentlichkeit auch in anderen Zusammenhängen etabliert, sodass das Wort im Jahr 2014 von einer sechsköpfigen Jury aus Sprachwissenschaftlern zum Anglizismus des Jahres gekürt wurde (vgl. ebd., vgl. Lison 2019, S. 145f.).

schied zu der Originalfassung bemerkte. Zudem erreichten den Hauptdarsteller und die Pressestelle zahlreiche Briefe, in denen der Unmut über diese Änderung zum Ausdruck gebracht wurden (vgl. Lison 2019, S. 158–160).

Konsequenterweise musste dementsprechend auch die Paketanfangsszene verändert werden. Die Lummerländer finden in dem Paket also ein weißes Baby vor, das im nächsten Augenblick mittels geschickt inszenierter Zeitraffung als Jugendlicher die Insel aus Gründen der Überbevölkerung zusammen mit Lukas und Emma verlässt. Auf diese Weise konnte auch das bisherige Gespräch der Bewohner von Lummerland umgangen werden. Diese Modifizierung führte auf die gesamte Handlung bezogen dazu, dass das auf diese Weise dargestellte Abenteuer von Jim Knopf und seinem treuen väterlichen Mentor Lukas zu einer Freundschaftsgeschichte inklusive Heldenreise reduziert wurde, die allerdings die von Michel Ende innerhalb der Erzählung implementierten Aspekte der Toleranz und Akzeptanz sehr wohl transportieren konnte.

Auf dem Bühnenfoto aus der Theaterinszenierung sind Jim, Lukas und Emma zusammen mit dem Kaiser von Mandala und Prinzessin Li Si zu sehen. Man kann erkennen, dass der Regent mit einer klischeehaften auf den fernöstlichen bzw. asiatischen Raum anspielenden Verkleidung (spitzer Bart und langer Zopf) auskostümiert wurde, während die übrigen Kostüme keine derartigen Anspielungen vorweisen.



Abb. 1: Jim, Lukas und Emma zusammen mit dem Kaiser von Mandala und Prinzessin Li Si. ©Thomas M. Jauk.

Es kann resümiert werden, dass bei dieser Inszenierung eine innerhalb der Kinderliteratur bislang noch sehr selten auftretende Schwarze Hauptfigur durch eine Figur mit heller Hautfarbe substituiert wurde, sodass man an dieser Stelle auch von einem aus Hollywood bekannten Phänomen des *whitewashings* sprechen könnte, in dem die Rollen der Figuren aus der Romanvorlage nicht von entsprechenden Darsteller\*innen derselben Ethnie besetzt werden. Zum anderen geht hierbei im Vergleich zur Romanvorlage eine weitere relevante politische und historische Dimension verloren, nämlich die „kritische Auseinandersetzung mit eurozentrischem Dominanzgebaren und Allmachtsanspruch“ (Rösch 2015, S. 151), die in der von Holger Schröder, dem Dramaturgen des Staatstheaters Braunschweig, gewählten Form der Besetzung des jugendlichen Hauptprotagonisten nicht dargestellt werden konnte (vgl. Lison 2019, S. 143–167).<sup>4</sup>

## Fazit

Wie stellvertretend mithilfe des Vergleichs der Paketankunftsszene in diversen medialen Adaptionen von *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* aufgezeigt werden konnte, wurden sprachliche Veränderungen, die mal mehr und mal weniger großen Einfluss auf die Figurenkonzeption und die gesamte Handlungsnarration beinhalteten, seit jeher teils mit, aber auch teils ohne Einverständnis Michael Endes vorgenommen. Das kinderliterarische Debüt Endes ist daher Gegenstand der über die Jahrzehnte hinweg andauernden Rassismusdebatte im Kinderbuch geworden, die wegen des stetigen Wandels der Gesellschaft zu einem sensibleren Umgang mit diesem Thema immer noch aktuell ist. Das liegt auch darin begründet, dass sich immer mehr Personen in der Öffentlichkeit zu Wort melden, die sich nicht nur von dieser Passage diskriminiert fühlen. Es kann resümiert werden, dass im Verlauf der Zeit ein rassismussensibler Blick vorwiegend auf die Kinderliteratur entstanden ist, aber bislang kein Konsens über eine einheitliche Vorgehensweise besteht. Dennoch sollten diese einzelnen Ansätze bzw. einleitend erwähnten Positionen aus der Karlsruher Tagung *Wörter raus!? Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* mitgedacht werden, wenn gegen den Willen eines Kunstschaffenden textliche Eingriffe vorgenommen werden sollen. Diese Überlegungen lassen sich ebenfalls auf alle hier behandelten Medienadaptionen sowie der Modifizierung oder Substitution von Illustrationen bzw. grafischen Elementen anwenden. Zudem sollte bei einer möglichen An-

---

<sup>4</sup> Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit den Theaterinszenierungen von JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER in der Spielzeit 2017/2018 seitens des Staatstheaters Braunschweig und der Spielstätte Hildesheim, die die Figur des Jim Knopf mit einer weiblichen, weißen Schauspielerin besetzte, siehe Lison 2019, S. 143–167.

passung stets die gesamte Handlung in den Blick genommen werden. Wie im Verlauf des Beitrags deutlich geworden ist, reicht es für eine allumfassende Einschätzung des Werkes nicht aus, wenn man sich im Rahmen der Argumentationsweise nur auf eine einzelne Passage bezieht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Endes Kinderliteraturdebüt zahlreiche zeitgemäße und moderne Medientransformationen gegenüberstehen, die zwar die Grundhaltung des Werkes bewahrt haben, sich aber überwiegend auf den Freundschaftsaspekt und die Darstellung der Akzeptanz des Anderen fokussieren. Einige mediale Adaptionen weisen einen deutlichen Bruch mit der Romanvorlage auf, sodass es nachweislich zu Irritationen der Rezipient\*innen kommt, wenn diese mit dem Originalwortlaut aufgewachsen sind. Andererseits sind für die nachwachsenden Generationen mithilfe der vorgenommenen Eingriffe zeitgemäße und kinderaffine Adaptionen entstanden, die zur stetigen Popularität des Werkes beitragen (vgl. auch Lison 2019, S. 164). Die Diskussion um (sprachliche) Eingriffe im Bereich der Kinderliteratur ist folglich immer noch aktuell und wird zukünftig voraussichtlich um weitere Komponenten aus aktuellen Diskursen (z.B. Gender, Diversity) ergänzt werden, sodass sich demnächst weitere Positionen herauskristallisieren, die sich zudem als Spiegelbild der gesellschaftlichen Diskurse interpretieren lassen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Dölling, Beate und Mathias Weber (Ill.): *Wie Jim Knopf nach Lummerland kam.* Nach Motiven von Michael Ende erzählt von Beate Dölling. Mit Bildern von Mathias Weber nach den Originalen von F.J. Tripp. Stuttgart/ Wien: Thienemann 2006.
- Ende, Michael und Franz Josef Tripp (Ill.): *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer.* Mit Zeichnungen von F.J. Tripp koloriert von Mathias Weber. 6. Aufl. Stuttgart: Thienemann 2017.
- Ende, Michael: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer – Filmbuch.* Stuttgart: Thienemann 2018.
- Lillegg, Erica: *Feuerfreund.* 4. Aufl. Stuttgart: Thienemann 1957.
- Lindgren, Astrid und Rolf Rettich (Ill.): *Pippi Langstrumpf. Einmalige Jubiläumsedition zum 100. Geburtstag von Astrid Lindgren.* Hamburg: Oetinger 2007.
- Preußler, Otfried: *Das kleine Gespenst.* Stuttgart: Thienemann 2013.
- Preußler, Otfried. *Die kleine Hexe.* Stuttgart: Thienemann [o.J.].

### Medientexte

- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Serie] (Deutschland 2008 [EA 1961]) Regie: Schäfer, Harald. Lighthouse Home Entertainment (Gold-Edition) (DVD).

- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Serie] (Deutschland 2008 [EA 1976]) Regie: Jenning, Manfred. Lighthouse Home Entertainment (DVD).
- JIM KNOPF [Zeichentrickserie] (Deutschland/Frankreich 1999) Regie: Bianchi, Bruno. Justbridge entertainment germany (DVD).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Spielfilm] (Deutschland 2018) Regie: Gansel, Dennis. Drehbuch: Ende, Michael/ Birkin, Andrew. Warner Bros. (DVD).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Hörspiel] (Deutschland 1973) Folge 1: Von Lummerland nach China. Text: Ende, Michael. Sprecher\*in: Ende, Michael/ Plank, Rainer/ Stöwer, Heinz [u. a.]. Universal (Audio-CD/MC).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER. DAS MUSICAL [Hörspiel] (Deutschland 1999) Regie: Berg, Christian/ Wecker, Konstantin. Karussell/ Universal Music (Audio-CD).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Hörbuch] (Deutschland 2018) Text: Ende, Michael. Sprecher: Herbst, Christoph Maria. Silberfisch (Audio-CD).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Hörspiel] (Deutschland 2018) Text: Ende, Michael. Sprecher\*in: Noethen, Ulrich/ Schüttauf, Jörg/ Maire, Laura/ Völz, Wolfgang. Silberfisch/ WDR (Audio-CD).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Bühnenfassung] (Deutschland 1970) Hrsg. vom Verlag deutscher Bühnenschriftsteller und -komponisten GmbH. VBB. Online unter URL: <https://www.vvb.de/werke/showWerk?wid=24> (28.02.2022).
- JIM KNOPF UND LUKAS DER LOKOMOTIVFÜHRER [Inszenierung] (Deutschland 2017) Regie: Thoms, Antje. Dramaturgie: Holger Schröder. Staatstheater Braunschweig.

### **Sekundärliteratur**

- Boccarius, Peter: Michael Ende. Der Anfang der Geschichte. Mit einem aktuellen Nachwort. Aktualisierte Ausg. Frankfurt a.M.: Ullstein, 1995.
- Bochmann, Corinna/ Staufer, Walter: Vom „Negerkönig“ zum „Südseekönig“ zum ...? – Politische Korrektheit in Kinderbüchern. Das Spannungsfeld zwischen diskriminierungsfreier Sprache und Werktreue und die Bedeutung des Jugendschutzes. In: BPJM-Aktuell (2013) H. 2. S. 3–14. Online unter URL: <https://www.bzjk.de/resource/blob/176176/891b85691f11c98a8d1c9e1a47f517c2/2013-02-vom-negerkoenig-zum-suedseekoenig-data.pdf> (10.06.2021).
- Campbell, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt a.M.: Insel-Verlag, 1999.
- Dankert, Birgit: Michael Ende. Gefangen in Phantasien. Darmstadt: WBG, 2016.
- Dankert, Birgit: Von Lummerland nach Gießen. Justus-Liebig-Universität Gießen, 2019. Online unter URL: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14851/pdf/GUB\\_52\\_2019\\_S41\\_55.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14851/pdf/GUB_52_2019_S41_55.pdf) (08.04.2021).
- Ende, Michael: Zur Aktualität eines Klassikers von internationalem Rang. Hrsg. von Hans-Heino Ewers. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2020.
- Erklärung des Thienemann Verlags zu Sprachanpassungen. Thienemann, 2015. Online unter URL: [https://www.boersenblatt.net/artikel-erklaerung\\_des\\_th](https://www.boersenblatt.net/artikel-erklaerung_des_th)

- ienemann\_verlags\_zu\_sprachanpassungen\_bei\_preussler-texten.587656.html (28.03.2018).
- Ewers, Hans-Heino: Michael Ende neu entdecken. Stuttgart: Kröner, 2018.
- Gähwiler, Gabriel: Dem Fremdem begegnen. Das Unbekannte und Andere in Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960). In: kids + media 1 (2020). S. 34–50.
- Geinitz, Christian: Chinesische Erziehungsmethoden: Die Rückkehr der Frau Mahl Zahn. FAZ, 2011. Online unter URL: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-schreibt/chinesische-erziehungsmethoden-die-rueckkehr-der-frau-mahlzahn-1593665-p2.html> (26.03.2018).
- Greiner, Ulrich: Die kleine Hexenjagd. ZEIT, 2013. Online unter URL: <http://www.zeit.de/2013/04/Kinderbuch-Sprache-Politisch-Korrekt/komplettansicht#kinderbuch-info-2-tab> (26.03.2018).
- Hahn, Heidi/ Laudenberg, Beate/ Rösch, Heidi: Einleitung. In: »Wörter raus!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Hrsg. von Heidi Hahn, Beate Laudenberg und Heidi Rösch. Weinheim: Beltz Juventa, 2015. S. 7–47.
- Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp/ Sevi, Annika (Hgg.): Michael Ende intermedial. Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem (phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen. Kinder- und Jugendliteratur 4. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2016.
- Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp: Adaptionstrategien von Kinder- und Jugendklassikern. Dennis Gansels „Jim Knopf“ als retroromantisches Family Entertainment im Medienverbund. In: Kinder- und Jugendliteratur heute: Theoretische Überlegungen und stofflich-thematische Zugänge zu aktuellen kinder- und jugendliterarischen Texten. Hrsg. von Carsten Gansel, Anna Kaufmann u.a. Göttingen: V & R unipress, 2022. S. 81–100.
- Lison, Inger: „Doch eine Sache war falsch. Jim Knopf war gar nicht schwarz?!“ Aktuelle Theaterinszenierungen von Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. In: Klassikervariationen. Hrsg. von Inger Lison und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis, 2019. S. 143–167.
- Lison, Inger/ Thielking, Sigrid (Hgg.): Klassikervariationen. Bielefeld: Aisthesis, 2019.
- Pohlmann, Carola: Michael Ende, Jim Knopf. In: Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Christoph Bräuer und Wolfgang Wangerin. Göttingen: Wallstein 2013. S. 279–312.
- Rösch, Heidi: Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000.
- Schröder, Kristina: „In dem Fall würde ich lügen“. ZEIT, 2012. Online unter URL: <http://www.zeit.de/2012/52/Kristina-Schroeder-Interview/komplettansicht?print> (14.03.2018).
- Seibert, Ernst: Vorausdeutungen auf die großen Romane Michael Endes in der österreichischen Kinderliteratur der Nachkriegszeit. In: Zur Aktualität eines Klassikers von internationalem Rang. Hrsg. von Hans-Heino Ewers. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2020. S. 167–177.
- Stefanowitsch, Anatol: Blackfacing (Kandidaten für den Anglizismus 2014). Sprachlog, 2015. Online unter URL: <http://www.sprachlog.de/2015/01/20/blackfacing-kandidaten-fuer-den-anglizismus-2014/> (14.03.2018).

- Steinbach, Fred (Hrsg.): Das große Buch der Augsburger Puppenkiste. Vom Wohnzimmer in die weite Welt. Eine Erfolgsgeschichte. Recherche und Texte von Barbara von Speulhof. Köln: Boje, 2013.
- Steinhauser, Mirijam: Der Realfilm *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (2018) im Deutschunterricht. In: Varianten der Populärkultur. Didaktische und ästhetische Perspektiven. Hrsg. von Lea Grimm und Cornelia Rosebrock. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020. S. 243–265.
- Steinhauser, Mirijam: „... der ganze Schreibkram muß den Zeichner animieren“. Eine historische und systematische Untersuchung des kinderliterarischen Werkes von Franz Josef Tripp. Weingarten: Pädagogische Hochschule, 2017.
- Thienemann-Esslinger: Pressemappe zu Michael Ende. Online unter URL: [https://www.thienemann-esslinger.de/fileadmin/Thienemann-Esslinger\\_Verlag\\_GmbH/Presse/Pressemappen/PMM\\_Michael\\_Ende\\_2014](https://www.thienemann-esslinger.de/fileadmin/Thienemann-Esslinger_Verlag_GmbH/Presse/Pressemappen/PMM_Michael_Ende_2014). (21.03.2016, nicht mehr abrufbar).
- VVB. Vertriebsstelle und Verlag Deutscher Bühnenschriftsteller und Bühnenkomponisten GmbH. VVB. Online unter URL: <https://www.vvb.de/werke/showWerk?wid=24> (28.03.2018).
- Voss, Julia: Darwin-Jahr 2009: Jim Knopf rettet die Evolutionstheorie. FAZ, 2008, Online unter URL: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/darwin/wirkung/darwin-jahr-2009-jim-knopf-rettet-die-evolutionstheorie-1741253.html> (02.04.2022).

### **Korrespondenzen**

Bäbel Dorweiler in einem Schreiben an Inger Lison vom 23.03.2018.

## Mit Bildern erzählen – das japanische Papiertheater Kamishibai

### Abstract

In der Mitte des 20. Jahrhunderts populäre Unterhaltung auf Japans Straßen, seit einigen Jahren immer populärer in der westlichen Bildungslandschaft: Kami-(Papier) shibai (Spektakel) kombiniert Bilder und freies mündliches Erzählen zu einer facettenreichen Kunstform, die mehr mit Film und Theater gemein hat als mit dem klassischen Bilderbuch. Der Aufsatz beleuchtet die historische Entwicklung vom Straßen-Kamishibai über Klassenzimmer und Kasernenhöfe hin zu *manga* und *anime* in Japan und gibt Einblick in die heutige Kamishibai-Szene in Deutschland und die diversen Einsatzfelder u.a. in Kita, Schule und Erwachsenenarbeit.

### Vorbemerkung

„Kamishi-wie?“ höre ich oft, wenn ich Menschen von meiner Arbeit als Kamishibai-Erzählerin und -Lehrerin erzähle.

Vom *Wie?* und auch vom *Was?* und *Wober?* des Kamishibai, dieses im wahrsten Sinne des Wortes viel-seitigen Mediums, soll Ihnen dieser Artikel erzählen. Das kleine Klapptheater fasziniert und inspiriert mich seit 2013 und hat meine Arbeit auf vielfältige Weise bereichert.

Dazu gleich eine Einschränkung vorweg: Ich bin keine Japanologin und kann leider nur deutsch- und englischsprachige Literatur zum Kamishibai auswerten. Meine Wahrnehmung und dementsprechend auch Darstellung des Kamishibai ist daher ein von großem Interesse und Respekt geprägter, aber mit blinden Flecken besetzter Blick, der die Komplexität des Mediums nicht so umfassend abbilden kann, wie es eine Person mit Kenntnissen der japanischen Sprache und Kultur vermöchte. In japanischen Archiven und Bibliotheken warten noch viele Dokumente auf ihre Auswertung und Übersetzung und ich wünsche mir, dass in Zukunft möglichst viele veröffentlicht werden. Vermutlich würden diese neuen Kenntnisse meinen Blick verändern. Gleichzeitig ist aber das Kamishibai als kulturelle Praxis inzwischen längst weltweit etabliert und entwickelt sich, wie jedes populäre Medium, ständig weiter. So sollte es auch Kamishibai-Interessierten außerhalb Japans freistehen, sich aus ihrer Perspektive zu äußern. Und hier gilt: Missverständnisse und Übertragungsfehler in kulturellen Transferprozessen sind, wenn sie in guter Absicht geschehen, oft die Basis für einen frischen Blick und kreative Innovation.

In diesem Aufsatz versuche ich, den medial hybriden Charakter des Kamishibai zu beschreiben. Zur Erläuterung gebe ich Hinweise auf die Entstehungsbedingungen und Aufführungspraxis des Kamishibai in Japan in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie auf die Adaption des Kamishibai in Deutschland durch Verlage und Aufführende seit ca. 2010.

## Die Geschichte kann beginnen

Unterhalb der Strasse teilt ein Schintoschrein, der Inari, der Göttin der Nahrung, und dem Fuchs Kitsune, ihrem Kumpan und Boten, geweiht ist, den hinteren Teil eines kleinen, grasbewachsenen Tals mit einer Tischlerei. An stillen Tagen hört man durch die Weihrauchfetzen das Kreischen des Kamishibai-san (des „Herrn-Pappe-Theater“), der sein Kinderpublikum verzaubert. Er steckt ein Dutzend Pappfiguren in einen auf seinem Fahrrad befestigten Kasten und zieht sie entsprechend der Situationen vor, um die Geschichte zu untermalen, die er mit einer unglaublichen, einmal klagenden, einmal drohenden Zupfinstrumentenstimme psalmodiert. Menschenfresser, Gangster, Drachen, Duelle. Formen und Mythologien vermischen sich fröhlich: man sieht einen kriechenden Tiger zu Füßen der Jungfrau Maria, einen ein Unterseeboot steuernden Samurai. Wenn das Publikum vollzählig ist, unterbricht der Theatermann seine Geschichte und verkauft Armbänder zu fünf Yen. Wenn er in Hochform ist und eine ganz neue Legende parat hat, verdient er 200 und geht sich gleich betrinken: der Beruf macht durstig, und die Konkurrenz des Fernsehens macht ihm Sorge. (Bouvier 2002, S. 143)

Die kleine Szene des Genfer Autors Nicolas Bouvier, der Anfang der 1960er Jahre längere Zeit in Japan lebte, gibt einen lebendigen Einblick in die ursprüngliche Aufführungspraxis des *gaito*<sup>1</sup> oder (Straßen-)Kamishibai. Es ist einer der wenigen auf Deutsch bzw. Englisch zugänglichen Augenzeugenberichte vom Kamishibai in seinem ursprünglichen ‚Habitat‘.

Kamishibai (oder, in Bouviers Übersetzung, „Pappe-Theater“ (ebd.)) in seiner ursprünglichen Form war Straßenunterhaltung vornehmlich für Kinder und Arbeiter aus den ärmeren Stadtteilen – eine zwischen etwa 1930 und 1960 ungeheuer populäre Kunstform, die abseits der etablierten akademischen oder hochkulturellen Standards eine eigene kreative Bild- und Erzählsprache entwickelte und deren Wirksamkeit über Jahrzehnte im direkten Austausch mit dem Publikum erprobt wurde.

Die Hochzeiten des Kamishibai im Ursprungsland sind indes lange vorbei und außerhalb einer kleinen Fangemeinde erleben heutige Japaner\*innen Kamishibai nur noch als Unterhaltung für sehr kleine Kinder oder in musealen Kontexten, z.B. bei den täglichen Vorführungen im Kyoto International Manga Museum. Seine Bildsprache wirkt aber, wie sich im

---

<sup>1</sup> Aus dem Japanischen übernommene Wörter werden hier in der Regel kursiv gesetzt. Die Schreibweise folgt dem Hepburn-System.

Laufe des Beitrags noch zeigen wird, bis heute nach in den japanischen *manga* und *anime*.

### Wie bedient man ein Kamishibai?

Bouvier beschreibt es wunderbar: Ein „Theatermann“ mit einem Fahrrad, worauf ein „Pappe-Theater“ montiert ist, erzählt unter freiem Himmel wüste Geschichten (ebd.).

Kamishibai besteht aus zwei materiellen Elementen:

1. Aus einer hölzernen Bühne oder Rahmen (*butai*) mit zwei oder drei Türen, ähnlich dem christlichen Klappaltar. Aufgeklappt gibt der Kasten den Blick auf das mittige Fach frei. Dies ist der Platz für die Bildkarten. Bei Modellen ohne Tür wird eine schön gestaltete ‚Vorhangkarte‘ vor das erste Bild gesteckt.
2. Eine Kamishibaigeschichte. Sie besteht aus nummerierten Bildkarten im Querformat, in Deutschland im DIN-A3-Format (Zeichenblock), in Japan etwas kleiner. Sehr kurze Geschichten umfassen acht Karten, normal sind 10–12, selten sind längere Erzählungen mit 20 Karten. Die Vorderseite zeigt nur das Bild. Auf der Rückseite jeder Karte stehen knapp gefasste Texte und Anweisungen zur Aufführungspraxis der Folgekarte.



Abb. 1: Vorführung im Kyoto International Manga Museum: Erzähler mit *hyoshigi*, iPad und zwei *butai*. © Annette Huber.

Eine Kamishibaigeschichte wird nicht gelesen, sondern erzählt. Daher benötigt Kamishibai noch zwei weitere Elemente:

3. Eine Erzählperson. In der japanischen Tradition steht sie, vom Publikum aus gesehen, links neben der Bühne und bedient Türen und Karten, während sie die Geschichte erzählt und mit dem Publikum interagiert.

4. Ein Publikum, das die Geschichte verfolgt, unterbricht, kommentiert und beklatscht.

Schon durch die Vokabeln in diesem Absatz (Schauspiel, Theater, Bühne, Publikum, Erzählung) wird klar, dass Kamishibai in Japan viel mehr mit der darstellenden Kunst des Theaters als mit dem literarischen Text zu tun hat. In Deutschland ist, wie wir weiter unten sehen werden, nicht jeder dieser Ansicht.

### **Kamishibai – ein Kind mit vielen Vätern**

Betrachtet man das Bildertheater unter dem Aspekt des medienübergreifenden Erzählens, lohnt es sich, einen etwas tieferen Blick in seine Geschichte zu werfen. Denn dann wird sein hybrider Charakter deutlich.

Theater – etwa als shintoistisches *Nō*-Theater oder in der populäreren Form des *kabuki* – wird in Japan seit vielen Jahrhunderten kultiviert und genossen. Hier fanden sich Erzähltraditionen, an die die Kamishibai-Erzähler der 1930er Jahre (und es waren fast nur Männer) bewusst oder unbewusst anknüpfen konnten.

Aber auch ein weiteres, viel jüngeres Medium hat seinen Anteil an der Entstehung des Kamishibai: das Kino.

### *Die benshi und das Drama des Tonfilms*

1868 wurde Prinz Mutsuhito zum Kaiser gekrönt. Damit endete die fast 260 Jahre andauernde Regierungszeit der Feudalherren (*daimyo*), auf dem japanischen Thron begann die *Meiji*-Periode und Japan durchlief eine steile Entwicklungskurve. Zahlreiche soziale und wirtschaftliche Reformen wurden durchgeführt. Um der Kolonialisierung durch technisch überlegene Mächte zu entgehen, importierte das Kaiserreich alle nur greifbaren Innovationen und adaptierte sie zur optimalen Verwendung.

Einer der beliebtesten Importe aus dem Westen war das Kino. Die ersten Filme wurden ab etwa 1900 gezeigt und in den 1920er Jahren gab es Kinos in fast allen Städten. Neben den Filmimporten aus dem Westen entwickelte sich eine eigene japanische Filmindustrie. Auch beim Kino passten die Japaner das westliche Medium an ihre Neigungen und Gewohnheiten an. So orientierte sich die Aufführungspraxis in japanischen Kinos am dreiteiligen traditionellen *kabuki*-Theater: Schauspiel, Trauerspiel und Lustspiel.

Eine weitere Besonderheit waren die sogenannten *benshi* (wörtlich: Redner, Sprecher): Männer, die vor oder neben der Leinwand standen und die Stummfilme kommentierten, mit Erläuterungen und Geräuschen begleiteten und als Erzähler für das Publikum fungierten. Ihr besonderer Stil der Film-Erzählung wurde *setsume* (Erklärung) genannt. Jeffrey A. Dym (2003) hat diesen heute weitgehend vergessenen Erzählkünstler\*innen (es

gab auch einige, wenn auch wenige, weibliche *benshi*) in seiner umfassenden kulturgeschichtlichen Studie von 2003 ein Denkmal gesetzt. Ein guter *benshi* trug wesentlich zum Erfolg eines Filmes und eines Kinos bei, manche wurden regelrechte Stars. Der später weltberühmte Regisseur Akira Kurosawa soll nur deswegen mit dem Medium Film in Kontakt gekommen sein, weil sein Bruder Heigo ein bekannter *benshi* war (vgl. Kaczmarek 2021).<sup>2</sup>

1931 erschien der erste japanische Tonfilm, die Komödie MADAMU TO NYÖBŌ (*Die Madam und meine Frau*, Goshō 1931) von Heinosuke Goshō. Die neue Technik verbreitete sich schnell; in der Folge gab es immer mehr Kinos mit Lautsprecheranlagen und die *benshi* mussten sich eine andere Arbeit suchen – mitten in der großen Wirtschaftskrise, die auch Japan erfasste. Das war die Geburtsstunde des *gaito kamishibai* – des Straßenkamishibai.

### *Gaito kamishibai: Gezeichnetes Kino*

Ein Maler aus Asakusa namens Takeo Nagamatsu soll als erster auf die Idee gekommen sein, ein Bildertheater auf ein Fahrrad zu schrauben und damit um die Häuser zu ziehen (vgl. Hammitzsch 1943, S. 103).

Die Inspiration für die Technik kam unter anderem von der aus dem Westen importierten Laterna magica und dem so genannten *tachi-e kamishibai*, einem Guckkastentheater mit beweglichen Figuren, ähnlich dem europäischen Papiertheater, das Anfang des 20. Jahrhunderts populär war. Doch die *tachi-e*-Technik erforderte viel Geschick und war recht empfindlich. Das neue *gaito kamishibai* war wesentlich robuster und konnte auch von Ungeübten bedient werden.

Ab etwa 1929 sah man zunächst auf den Straßen Tokios und später überall im Land Männer mit Fahrrädern, auf denen große Kästen mit Schubladen montiert waren. In den Schubladen befanden sich Süßigkeiten und die handgemalten Bildkartensets. Oben wurde das *butai*, die Bühne, ausgeklappt. Die Erzähler zogen mit ihren Fahrrädern innerhalb eines mit den Kollegen abgesprochenen Reviers herum, stellten sich an die Straßenecken, schlugen zwei hölzerne *hyoshigi* (Klanghölzer) zusammen (auch dies ein aus dem Theater entlehntes Element) und begrüßten ihr Publikum. Viele von ihnen waren tatsächlich ehemalige *benshi*, die die Kunst beherrschten, ein großes Publikum mit ihrer Stimme in den Bann zu schlagen. Die amerikanische Kamishibai-Expertin Tara McGowan bringt es auf den Punkt: „Kamishibai are, in essence, hand-manipulated movies.“ (McGowan 2021, o.S.)

---

<sup>2</sup> Heigo Kurosawa nahm sich, aus Gram über den Untergang der *benshi*-Kultur, 1933 das Leben (vgl. Dym 2003, S. 217).



**Abb. 2:** Kamishibai-vorführung in Tokio 1948, fotografiert von dem amerikanischen Militärjournalisten Walter A. Pennino. Das Kamishibai-fahrrad ist gut zu erkennen. Die große Trommel diente zu Spezialeffekten. (Walter A. Pennino *Postwar Japan Photo Collection*, mit freundlicher Genehmigung des Center for Japanese Studies, University of Hawai'i at Mānoa.)

*Gaito kamishibai* entwickelte sich sehr schnell zu einem sehr populären Medium (vgl. Horner 2005, S. 24). Es war billig in der Anschaffung und billig für das Publikum. Es gab keinen Eintritt, sondern man musste Süßigkeiten oder andere Kleinigkeiten kaufen, um zusehen zu dürfen. Kamishibai kam ohne Haus, Programm und Eintrittskarten aus und richtete sich nach dem Geschmack des Publikums, das vor allem aus Kindern der Arbeiterschicht bestand. Sie waren dankbar für diese Unterhaltung. Allein das Lesen einer Tageszeitung erforderte mindestens das Leseniveau eines Mittelschülers. Radiogeräte kosteten in den 1930er Jahren ungefähr ein Monatsgehalt, Kino war teuer und ein Theaterbesuch ein ferner Traum (vgl. ebd.).

### **Kamishibai als Startup-Industrie**

Kamishibai war ein Business und deshalb bekam das Publikum von den *shibaia* genau das, was es haben wollte, nämlich spannende, gruselige und lustige Geschichten. Besonders populäre Figuren wurden zu Serienhelden; so konnte sich das Publikum täglich oder wöchentlich auf eine neue Folge ihrer Lieblingshelden freuen und hielt seinem *shibaia* die Treue. Es entwi-

ckelte sich eine regelrechte Industrie mit mehreren Berufen rund um das neue Medium (vgl. für diese und die folgenden Angaben Hammitzsch 1943).

Zuerst einmal gab es den *uriko* oder *shibaia*, den Vorführer. Allein in Tokio gab es 1938 rund 9.000. Ein guter *shibaia* konnte, bei etwa 10 Vorstellungen pro Tag, 3–4 Yen am Tag verdienen.<sup>3</sup> Dann gab es den *kashimoto*: den Verleiher. Er gab die Geschichten in Auftrag und kassierte die Leihgebühren. 1940 betrug die Leihgebühr ca. 20–25 Sen pro Tag, die Vorführer gaben ca. 10 Yen pro Monat dafür aus.

Die *gaku*, die Maler, arbeiteten im Auftrag der *kashimoto*. Nach Hammitzsch stammten sie oft aus der Plakat- und Dekorationsmalerei oder waren Studenten an den Kunstakademien (vgl. Hammitzsch 1943, S. 100). Die Herstellung der Karten erfolgte oft in Teamarbeit: Ein *gaku* skizzierte in Bleistift, der nächste führte die Umrisse in schwarzer Tusche aus; ein dritter kolorierte mit Wasserfarben und Tempera, ein vierter lackierte das fertige Bild. Diese manufakturhafte Arbeitsteilung ist bis heute in der Mangaproduktion und in technischerer Form auch in der *anime*-Industrie weit verbreitet.<sup>4</sup> Ein *gaku* schaffte pro Tag ca. eine Geschichte und erhielt dafür ca. 2 Yen. Sein Monatsverdienst betrug 30–60 Yen. Schließlich verdienten auch noch die Tischler, die die *butai* anfertigten, die Fahrradhändler und die Produzenten von Süßigkeiten am *gaito kamishibai*.

Und das Publikum? Es bestand zum größten Teil aus Kindern der Arbeiterklasse. Ihr Beitrag: Sie kauften vom Kamishibaimann Süßigkeiten für 1 Sen, um sich einen guten Platz zu sichern. War der Erzähler gut gelaunt, konnten Kinder ohne Geld auf den hinteren Plätzen umsonst zuschauen.

---

<sup>3</sup> Im Vergleich: Der Tageslohn eines Textilarbeiters im Jahr 1931 betrug 1,60 Yen, der einer Arbeiterin nur 82 Sen (1 Yen = 100 Sen); das durchschnittliche Monatseinkommen eines Haushalts der Unterschicht betrug 41 Yen, der Landesdurchschnitt lag bei 58 Yen im Monat. Eine Tasse Kaffee im Imbiss kostete 5 Sen, ein Kilo weißer Reis im Laden etwa 15 Sen (vgl. Schmidtpott 2000, S. 129ff.). Auch wenn die Einkommen der *Shibaia* je nach Wetter, Jahreszeit und Stadtteil schwankten, konnten Spitzen-*shibaia* bis zu 80 Yen im Monat verdienen und lagen damit deutlich über dem Durchschnitt.

<sup>4</sup> Der amerikanisch-japanische Künstler Allen Say (geb. 1937), der in Japan aufwuchs, hat mit seinem Bilderbuch *Kamishibai Man* (2005, dt. *Der Kamishibaimann*, 2015) den *shibaia* seiner Kindheit ein Denkmal gesetzt. In seinem autobiografischen Roman *The Ink-Keeper's Apprentice* (1979, dt. *Die Schüler des Comic-Meisters*, 1999) beschreibt er seine Lehrzeit bei dem Tokioter Mangazeichner Noro Shinpei in den frühen 1950er Jahren. Er gibt eine ungefähre Vorstellung der damaligen Szene.

## Cowboys, Geister, Superhelden, Trash stories und Junkfood

Die Gestaltung der Bildkarten war – wie die *shibaia* – von der Ästhetik des Kinos beeinflusst. Vom expressionistischen Film übernahm man wechselnde Perspektiven, Close-ups und harte Schnitte, d.h. überraschende Szenenwechsel von einer Bildkarte zur nächsten. Zur besseren Sichtbarkeit arbeiteten die Maler mit kräftigen, kontrastierenden Farben und ausgeprägten schwarzen Konturlinien. Wichtige Informationen mussten nahe der Bildmitte gegeben werden, damit der Bühnenrand sie nicht verdeckte. Und sie griffen gern in den Farbkasten!

At that time, kamishibai stories were generally extremely light-hearted, crude and/or mythical tales, presented in episodes with cliff-hangers and illustrated with glaring, garish colours to attract their young audience's attention. (Bailey/Enjelvin 2019, S. 40)

In heutigen popkulturellen Begriffen ausgedrückt: Straßenkamishibai war Trash der feinsten Sorte, sowohl was die Qualität der Geschichten als auch die der minderwertigen und hygienisch bedenklichen Süßigkeiten und Snacks anging. Darin lag die Anziehungskraft für das Publikum und es war die Grundlage für die Ablehnung auf der etablierten Seite der Gesellschaft: „Kamishibai became a byword for tackiness that was frowned upon by many (especially the police and government officials, eg the Ministry of Education), as it sought to exploit children.“ (Ebd.)

Ähnlich wie im Kino gab es in einer Kamishibai-Vorführung meist drei Geschichten, die jeweils nicht länger als zehn Minuten waren: eine komische, eine eher gefühlorientierte ‚für Mädchen‘ (*shojo manga*) und schließlich eine abenteuerliche ‚für Jungen‘ (*shonen manga*). Die Klassifizierung *shojo/shoujo* und *shonen* werden bis heute in der japanischen *manga*- und *anime*-Welt verwendet (vgl. Nash 2009, S. 25).



**Abb. 3:** Die Kamishibai-Texter und -Zeichner bedienten sich hemmungslos bei westlichen und japanischen Vorbildern aus Filmen und Zeitschriften.

Exotische Schauplätze wie Südamerika oder Europa waren sehr beliebt.

Hier eine Bildtafel aus dem dritten Teil der in Peru angesiedelten Cowboygeschichte *Cry of the Andes*, ein Beispiel für *shonen manga*.

(Nash 2009, S. 90)

Alte japanische Volkserzählungen, Geistergeschichten und Märchenklassiker wie *Momotaro* dienten als Vorlagen für Kamishibai-erzählungen, doch genauso gern bediente man sich bei aktuellen populären Stoffen und Figuren. So wurde zum Beispiel Tange Sazen, der einäugige Samurai, zunächst um 1927 durch Fortsetzungsromane von Fubō Hayashi (eigentlich: Kaitarō Hasegawa) in der Tageszeitung *Mainichi shimbun* bekannt, avancierte durch drei Kinofilme zum Star und tauchte alsbald auch als Kamishibai-Serienheld auf. Aus heutiger Sicht könnte man dieses Verfahren als eine frühe Form von Fan Fiction bezeichnen oder auch als kreative (um nicht zu sagen, anarchistische) medienübergreifende Adaption.

Die wohl berühmteste und tatsächlich originale Kamishibai-Figur ist Ōgon Bat, die goldene Fledermaus: ein 10.000 Jahre altes, mit Superkräften versehenes Flugwesen aus Atlantis.



**Abb. 4:** Bildkarte mit typischer Pose: Ōgon Bat lebte in einer Höhle in den japanischen Alpen und zog von dort immer wieder aus, um seinen ewigen Widersacher Nazō zu bekämpfen und entführte Töchter genialer Raketenwissenschaftler um sie vor dem sicheren Tod zu retten. (Nash 2009, S. 146.)

Ōgon Bat tauchte zum ersten Mal 1931 auf den Straßen Tokios auf und zählt damit zu den ältesten Superhelden, mehrere Jahre älter als die amerikanischen Figuren Superman (1938) und Batman (1939). Die goldene Fledermaus erlebte nicht nur unzählige Abenteuer im Kamishibai, sondern schaffte den Sprung in andere popkulturelle Medien. In den 1960er und 1970er Jahren gab es Ōgon Bat als Mangafigur, als TV-Anime-Serie sowie als Held mehrerer Kinofilme.

### Die Pädagogisierung des Kamishibai

*Gaito kamishibai* war in den 1930er Jahren in Japan omnipräsent. Nach einer Studie des Amtes für soziale Angelegenheiten Tokio gab es im Jahr 1938 in ganz Japan über 9.000 kamishibaia (vgl. Hammitzsch 1943, S. 102). Ein Kind in Tokio konnte, wenn es das nötige Kleingeld hatte, täglich bis zu fünfmal Kamishibai erleben.

Aus den gebildeten Schichten kam bald Kritik an dieser populären Erzählform, denn die Erzähler stammten zum größten Teil aus der unteren Mittelschicht und hatten meist nur einen Volksschulabschluss. Es gab Gerüchte, nach denen sie auf ihren Touren auch lohnende Einbruchsubjekte ausspionierten oder Frauen verführten.

In einer Meinungsseite der Tageszeitung *Asahi Shimbun* vom 30. Mai 1932 meldeten sich Kritiker zu Wort (vgl. Orbaugh 2015, S. 48). Ein Lehrer hielt die Geschichten für den kindlichen Geschmack ungeeignet, da sie zu wenig unschuldig seien, und forderte ein Komitee, das die Kamishibai-Produktion überwachen sollte, um sicherzustellen, dass das Medium erzieherisch wertvolle Botschaften enthielte. Der Direktor einer Grundschule berichtete, dass ausnahmslos alle seine 140 Schüler\*innen Kamishibai liebten. Bei einer derartigen Popularität, argumentierte er, müsse man unbedingt eine Zensur und eine staatliche Überwachung etablieren. Schließlich meldete sich noch ein Vater zu Wort, demzufolge die Geschichten voller Themen seien, die nicht für Kinder geeignet sind: Fantasy, Abenteuer, Diebesgeschichten, Grotesken, Melodrama und so weiter. Seiner Ansicht nach waren diese Genres vulgär und für Kinder ungeeignet. Auch hier der Appell: Kamishibai muss reguliert und überwacht werden (vgl. ebd.). Gleichzeitig war den Pädagog\*innen, und leider bald auch den Demagogen, sehr bewusst, welches Potenzial in diesem Medium steckte.

Und so entwickelte sich schon ab 1932 das so genannte educational oder *kyōiku kamishibai*. Es existierte von nun an parallel zum *gaito kamishibai* und war, wie wir noch sehen werden, langfristig erfolgreicher.

Die weibliche Pionierin des *kyōiku kamishibai* war Imai Yone, eine japanische Christin, die Bibelgeschichten für das Missionieren mit dem Kamishibai bei professionellen Zeichnern in Auftrag gab. Sie erkannte eine der großen Stärken des Kamishibai: „The hearts of the performer and the viewers are unified.“ (zit. nach Orbaugh 2015, S. 83) Auf diesen Effekt, der von den heutigen Kamishibai-Akteuren als *kyōkan* bezeichnet wird, werde ich noch zurückkommen.

### **Kamishibai in Kriegszeiten: NGKK und NKKK**

15 Jahre lang, von der Annexion der Mandschurei 1931 bis zur Kapitulation am 15. August 1945, befand sich Japan permanent im Kriegszustand. Die Unterzeichnung des Antikominternpaktes mit Hitlerdeutschland 1936 und des Dreimächtepaktes 1940 hatte weitreichende Folgen. 1937 markierten japanische Angriffe u.a. auf Nanking und Shanghai den Beginn des Zweiten Chinesisch-Japanischen Krieges, 1939 besetzte Japan die vorher französischen Gebiete in Indochina, und nach dem Angriff auf Pearl Harbour 1941 befand sich Japan im Pazifikkrieg mit den USA und den Alliierten.

Die Autoritäten in Japan nutzten in diesen Jahren alle Möglichkeiten, um die Bevölkerung auf die Kriege einzustimmen. Militaristische Propaganda, Überwachung und Zensur waren an der Tagesordnung.

Von Anfang an suchte die Regierung Wege, die Bevölkerung auf ihre militaristische Politik einzuschwören, und fand im Kamishibai eine nützliche Propagandawaffe. Am 14. Oktober 1932 organisierte das Militärministerium in Kooperation mit einigen der größeren *kashimoto* einen patriotischen Kamishibai-Abend im Sumida Park in Tokio, an dem trotz Regen 500 Menschen teilnahmen und – laut Zeitungsbericht – „mit Tränen in den Augen“ die heroischen Schicksale von Regimentskommandant Koga (*Koga rentaichō*) und des Obergefreiten Yamada (*Yamada Ittōbei*) verfolgten (zitiert nach Orbaugh 2015, S. 53). Dies war wahrscheinlich das erste Mal, dass Kamishibai offiziell zu Propagandazwecken eingesetzt wurde.

Wenige Wochen später entstand der NGKK: *Nippon gageki kyōiku kyōkai*, der Verband der japanischen Kamishibai-Bildung. Anders als der Name vermuten lässt, ging es diesem Verband nicht so sehr um pädagogische Inhalte, sondern eher um die inhaltliche Anpassung des *gaito kamishibai* an die Erwartungen der Regierung, der das Groteske und Gewalttätige der Straßenkunst ein Dorn im Auge war. Der Vorstand setzte sich aus den wichtigsten *kashimoto* sowie Vertretern des Militär- und Bildungsministeriums und der Bezirksverwaltungen zusammen.

Offiziell ein privatwirtschaftlicher Verband, war die NGKK letztlich der verlängerte Arm der Regierung und Instrument zur Selbstkontrolle der Branche. Nach dem Beginn der so genannten China-Krise 1937 verstärkte die japanische Regierung sowohl Zensur als auch propagandistische Anstrengungen. Alle bestehenden Kamshibai-Verbände wurden angehalten, patriotische Geschichten zu produzieren und zu verbreiten. Nicht ganz freiwillig: „...they were pressured, threatened or cajoled into cooperating.“ (Orbaugh 2015, S. 55)

Anders als das *gaito kamishibai* wurde das *kyōiku kamishibai* selten von Hand vervielfältigt, sondern meist im günstigen Lithografieverfahren hergestellt. Es konnte also in größeren Stückzahlen vertrieben werden. Als lektoriertes, normiertes Verlagsprodukt verlor es den handgemachten Charme und die Flexibilität des Straßenkamishibai. Hinzu kam, dass die gedruckten Kamishibai auf der Rückseite nun einen vorgefertigten Text trugen, der zum reinen Ablesen gedacht war. Einerseits erlaubte diese Form es auch unerfahrenen Erzähler\*innen, wie zum Beispiel Lehrer\*innen, eine Geschichte vorzutragen, andererseits übten die Herausgeber auf diese Weise auch eine größere Kontrolle auf das Sprachniveau des Vortrags aus.

Erzählt wurde auf der Straße, in Kirchen, Parks und Krankenhäusern und wo immer man ein Publikum fand. Und – nicht unwichtig für das

junge Publikum – diese als pädagogisch wertvoll eingestuften Vorführungen waren kostenlos!

Nach dem Ausbruch des Zweiten Japanisch-Chinesischen Krieges 1937 verstärkte die japanische Regierung die Zensur und suchte aktiv nach Möglichkeiten, die Zivilbevölkerung auf die neue Kriegssituation einzustimmen und Kritik zu unterdrücken. Auch das immens populäre Kamishibai musste auf Linie gebracht werden. Mit Druck, Drohungen und Überredungskunst sorgte man von offizieller Seite dafür, dass sich die wichtigsten Produzenten von pädagogischen Kamishibaigeschichten in einem Verband zusammenschlossen. Matsunaga Kenya war zusammen mit Imai Yone eine der zentralen Figuren bei der Gründung des zweiten wichtigen Verbandes von Kamishibai-Produzenten: dem *Nihon kyōiku kamishibai kyōkai* (Verband des Japanischen Bildungs-Kamishibai), NKKK.

Noch im Gründungsjahr 1937 begann der NKKK, sich im Rahmen nationalistischer Kampagnen zu engagieren. In der Kriegssituation rückte die Pädagogik schnell in den Hintergrund. Gefördert von ministerieller Seite und von regierungsnahen Organisationen produzierte der NKKK professionell hergestellte, zu Herzen gehende Kamishibaigeschichten, mit deren Hilfe die Zivilbevölkerung an der Heimatfront auf die Kriegspolitik der Regierung eingeschworen werden sollte. Innerhalb kürzester Zeit entstanden Hunderte im Lithografieverfahren gedruckte Geschichten, die in Schulen und Kaufhäusern, in Parks und bei den Treffen der Nachbarschaftskomitees vorgetragen wurden.



**Abb. 5:** Eine Propagandageschichte aus dem Pazifikkrieg: Amerikanische Militärs misshandeln japanische zivile Kriegsgefangene. (Nash 2009, S. 175)

Neben sentimental Geschichten, die Tapferkeit und Ausdauer vermögen propagierten, gab es auch Nachrichten-Kamishibai, das über den aktuellen Kriegsverlauf informierte, sowie ganz handfeste Kartensätze, die den Bau eines Luftschutzbunkers oder das Verhalten im Brandfall erklärten. Anders als beim Straßenkamishibai waren es abgeschlossene Geschichten, keine Serien.

Die endgültige Gleichschaltung des japanischen Kamishibai fand 1942 mit dem Zusammenschluss von NKKK und NGKK statt. Spätestens

ab diesem Zeitpunkt wurden nur noch Geschichten erzählt, die von der Regierung freigegeben waren.

Die ehemaligen *gaito shibaia* waren zu diesem Zeitpunkt entweder in der Armee oder in anderen kriegsrelevanten Betrieben, oder sie arbeiteten im Auftrag der Regierung als Ausbilder von neuen Erzähler\*innen, häufig Frauen, welche die offiziellen Geschichten in Betrieben, Kindergärten und Schulen erzählten, gemäß dem Motto des Verbandes: „*Itsudemo, dokodemo, daredemi dekiru*“ (nach Orbaugh 2015, S. 56; auf Deutsch: „Kann überall, jederzeit und von jedem aufgeführt werden!“; eigene Übersetzung).

### Nachkriegsglanz und die ‚Elektrifizierung‘ des Kamishibai

In der unmittelbaren Nachkriegszeit war ein Großteil der japanischen Infrastruktur durch US-amerikanische Bombardierung zerstört und es herrschte große materielle Not. So war es nicht überraschend, dass die *kamishibaya* mit ihrer günstigen *Low-tech*-Unterhaltung sehr schnell wieder unterwegs waren und ein dankbares Publikum fanden, das von seinen Sorgen abgelenkt werden wollte. Sogar die Nachricht von der Abdankung des Kaisers erfuhren viele Japaner\*innen aus dem Mund von Kamishibai-Erzählern. Das Straßen-Kamishibai erlebte in den 1950er Jahren noch einmal eine letzte Blüte mit unpolitischen alten, aber auch neuen Geschichten. Auch jetzt stammten die populären Stoffe zum Teil aus den Filmen der US-amerikanischen Besatzer: Raumschiffe, Außerirdische und Roboter waren häufig zu sehen.

Dennoch hatte der Krieg große Wunden hinterlassen. Viele alte *gaito*-Geschichten waren verloren gegangen (selbst schlecht erhaltene Vorkriegsgeschichten werden heute im Internet für 500 Euro und mehr gehandelt). Das gesamte Kamishibai-Wesen war durch die Propagandazeit in Verruf geraten, und nun zensurierten die amerikanischen Besatzer die Inhalte der Geschichten. Auch vonseiten der Eltern kamen dieselben Klagen, die bereits vor dem Krieg geäußert wurden: Kamishibai sei unmoralisch, unhygienisch und insgesamt nicht förderlich für die Erziehung der Jugend. Die neue japanische Regierung verstärkte den Druck auf die Erzähler, indem sie ihnen Sprachprüfungen und Lizenzpflicht verordnete (vgl. Horner 2005, S. 9). Unter diesen Bedingungen ging der anarchistische Erzählduktus der Vorkriegszeit weitgehend verloren.

### *Kulturwandel*

1953 kam das Fernsehen in das wirtschaftlich florierende Nachkriegs-Japan. Die ersten Fernsehgeräte wurden – Stichwort: ‚Public Viewing‘ – an öffentlichen Plätzen oder in den Schaufenstern der Kaufhäuser aufgestellt, und die Japaner\*innen, seit dreißig Jahren an den ganz ähnlich geformten Kamishibai-‚Bildschirm‘ gewöhnt, nannten das Fernsehen zunächst *denki*

*kamishibai*: Kamishibai mit Strom. Sie beschrieben ein neues Medium mit bekannten Begriffen.

In dem Maße, wie sich Wohlstand und Fernsehgeräte im Nachkriegs-Japan verbreiteten, verlor das Kamishibai seine Bedeutung. Die *shibaia* waren alt geworden, ihre Karten waren abgegriffen und ihre alten Routen fielen dem zunehmenden Straßenverkehr und dem Abriss der alten Viertel zum Opfer (vgl. Say 2005). Gegen Ende der 1960er Jahre war das Straßenkamishibai praktisch Geschichte. *Manga* und *anime* waren die neuen populären Kindermedien, in denen viele Kamishibai-Künstler nun ihre Karriere fortsetzten. Und im Umkehrschluss waren es auch Manga und Anime, die dann 50 Jahre später beim westlichen Publikum das Interesse am ‚Muttermedium‘ Kamishibai wecken sollten.<sup>5</sup>

„A single Internet search will yield a myriad of examples to support the claim that, although non-Japanese people, often thanks to Pokémon in the late 1990s, may have become familiar with Japanese manga well before they heard of kamishibai, the latter story-telling medium has been embraced by other peoples. The manga and anime market is big business worldwide; hence, given the contributions made by Kamishibai to the comics genre, some readers became aware of kamishibai via manga.“ (Bailey/Enjelvin 2019, S. 44)

### „Nie wieder“, IKAJA und die Doktrin des *kyōkan*: Japanisches Kamishibai heute

Ähnlich wie in Deutschland mussten sich in Japan die kulturellen Institutionen unter der amerikanischen Besatzung neu aufstellen. Das *educational kamishibai* trug nach dem Krieg an der Last des Missbrauchs zu Propagandazwecken während der Kriegsjahre. Im Erziehungsbereich war man nach 1945 bestrebt, Kamishibai vom militaristischen Erbe zu befreien und als erzieherisch wertvolles Medium zu etablieren.

Eine Schlüsselperson der Nachkriegszeit war Gozan Takahashi, der Kamishibai ab den späten 1940er Jahren für den Schuleinsatz propagierte. Für ihn lag der pädagogische Vorzug des Kamishibai vor dem Bilderbuch in seiner multimodalen, interaktiven und kommunikationsfördernden Wirkung. In seinem Verlag Zenkosha vertrieb Takahashi Geschichten für Schulen und Kindergärten mit einer stark reduzierten, aufgeräumten Bildsprache. Bis 1967 gehörten Kamishibaibühnen und Kartensets zur Standardausstattung jeder japanischen Grundschule und wurden im Unterricht in vielfältiger Weise eingesetzt. Das *kyōiku* Kamishibai hatte das Rennen gemacht! (Vgl. dazu McGowan 2019)

---

<sup>5</sup> Eine kurzweilige und visuell sehr ansprechende Darstellung zu diesem Thema gibt das Pechakucha von Don „Datadub“ Kratzer, Art Director in Tokio: <https://www.pechakucha.com/presentations/what-is-kamishibai> (01.06.2022).

Der heutige japanische Marktführer ist der Doshinsha Verlag, gegründet 1957 in Tokio. Auf dessen Website heißt es:

Nach dem Krieg gab es ein erneutes Interesse daran, die wunderbare japanische Kultur des Kamishibai zum Wohle der Kinder und des Friedens zu nutzen, und dies hat dazu geführt, dass Kamishibai in Kindergärten, Kinderkrippen, Kinderschulen, Grundschulen und öffentlichen Bibliotheken in ganz Japan eingesetzt wird. Heute ist KAMISHIBAI eine einzigartige japanische Kultur, die sich in vielen Ländern verbreitet hat. Auch Frankreich und Italien haben begonnen, ihr eigenes Kamishibai zu veröffentlichen.  
(<https://www.doshinsha.co.jp/kamishibai/about.php>, eigene Übersetzung)

### *Wie das Kamishibai in den Westen kam: Doshinsha und IKAJA, Allen Say*

1976 wurden auf der internationalen Kinderbuchmesse in Bologna Kamishibai-Geschichten ausgestellt (vgl. Tsuno 2018, S. 207). Dies war vermutlich das erste Mal, dass ein größeres nichtjapanisches Publikum mit diesem Medium in Kontakt kam. So richtig scheint der Funke damals aber noch nicht nach Europa übergesprungen zu sein.

Anders in den USA: In New York City betreiben Margret und Bob Eisenstein seit 1992 *Kamishibai for Kids*. Der kleine Verlag vertreibt hauptsächlich Geschichten des Doshinsha Verlages in englischer Übersetzung. Margret Eisenstein lernte das Kamishibai kennen, als sie in den 1980er Jahren als Grundschullehrerin auf einem US-Luftwaffenstützpunkt in Japan arbeitete.

Einen sehr wichtigen Impuls erhielt die internationale Verbreitung des Kamishibai durch die Gründung der International Kamishibai Association of Japan (IKAJA) am 7. Dezember 2001 – nicht ganz zufällig am 60. Jahrestag der Bombardierung von Pearl Harbour. Der Verband, der laut Website (<https://www.kamishibai-ikaja.com/en/about-eng.html>) in Japan etwa 550 und in Übersee etwa 300 Mitglieder hat, ist eng mit Doshinsha verbunden und verwendet in seinen Publikationen und Seminaren ausschließlich Kartensets dieses Verlagshauses.

Eine wichtige Person in der Geschichte von IKAJA war Noriko Matsui (1934–2017). Als ausgebildete Illustratorin betonte sie beim Kamishibai die mediale Nähe zum Bilderbuch. Für Doshinsha schrieb und zeichnete sie ab den 1980er Jahren mehrere Kamishibai-Bestseller wie *Der Koch hat schlechte Laune* (2005) und *Groß, größer, noch größer* (2018). Ihr Buch *How to perform Kamishibai* (2008) macht sehr klare Angaben, wie eine Kamishibaigeschichte erzählt werden soll. Es gibt Instruktionen zur Form des *butai* (drei Türen), zum korrekten Öffnen und Schließen dieser Türen, zur Erzählhaltung (texttreu, nicht zu lebhaft) bis hin zur Kleidung der Erzählperson (zurückgenommen).

Matsuis Buch ist Teil des IKAJA-Willkommenspaketes für Neumitglieder und war lange Zeit der einzige japanische Text zum Kamishibai,

der in englischer Übersetzung vorlag. Dadurch erlangte ihre Methode in Übersee einige Bekanntheit. In Deutschland arbeiten die Erzähler\*innen des in Frankfurt ansässigen Vereins *Forum Kamishibai* mit Doshinsha-Kartensets und nach der IKAJA-Methode.

### *Kyōkan, das Kamishibai-Gefühl*

Es war Noriko Matsui, die einen wichtigen Begriff für das von Doshinsha und IKAJA propagierte Kamishibai prägte:

Creating the world of *kyōkan* ist the most important and fundamental force of kamishibai. *Kyōkan* occurs when people can confirm the meaning of life with each other through the same feeling about one thing. (Matsui 2008, S. 5)

Bailey und Enjelvin beschreiben dies als „a strong and pleasant sense of togetherness, [...] as the members of the audience experience similar feelings.“ (Bailey/Enjelvin 2019, S. 41) *Kyōkan* wird manchmal als Empathie übersetzt, aber es bezeichnet nicht so sehr das Sich-Hineinfühlen in eine fremde Gefühlswelt als vielmehr ein gemeinsam erlebtes Gefühl innerhalb einer Gruppe.

Auf der Doshinsha-Website heißt es:

Wenn Kinder Spaß am Geschichtenerzählen haben, spüren sie die Gegenwart der anderen und ihre Herzen schwingen mit. Das ist nicht der Fall bei TV-Zeichentrickfilmen, sondern bei der Wärme des menschlichen Miteinanders am selben Ort.

Die Freude, eine Bilderbuchvorstellung zu sehen, sich mit Freunden auszutauschen und dieselben Gefühle zu teilen, ist eine großartige Möglichkeit, den Geist des Austauschs mit Lehrern und Freunden zu entwickeln. Diese Erfahrung bildet die Grundlage für die Entwicklung reicher menschlicher Beziehungen.

(<https://www.doshinsha.co.jp/kamishibai/school/>, eigene Übersetzung)

### **Zwischen Vorlesezeit und Bilderbuchkino: Kamishibai in Deutschland**

In Deutschland wurde das Kamishibai erst in den späten 2000er Jahren bekannt, vor allem durch die Produkte aus den beiden Münchner Pädagogikverlagen *Don Bosco* und *Hase und Igel*. Beide Häuser richten sich vor allem an das erzieherische Fachpersonal aus Kita und Grundschule, der katholische *Don Bosco Verlag* zusätzlich auch an Gemeindegruppen. Neben Kartensets im DIN-A3-Format (etwas größer als die japanischen Karten) bieten beide Verlage auch Bühnen/*butai* und begleitende Literatur an. In diesem verlegerischen Segment spielt Kamishibai seitdem eine wachsende, wenn auch immer noch überschaubare Rolle mit etwa 20 Neuerscheinungen pro Jahr. Weitere Anbieter auf dem deutschsprachigen Markt sind der *Beltz Verlag*, die *Edition Bracklo*, der *Moritz Verlag* und wenige andere; sie fallen zahlenmäßig aber so gut wie nicht ins Gewicht.

Kamishibai findet also in Deutschland vor allem in der Nische der frühen Bildung (Kita und Grundschule) statt. Für Jugendliche und Erwachsene gibt es, von einigen Kartensets zur Biografiearbeit abgesehen, leider keinerlei Angebote.

Die Orientierung auf die Zielgruppe Kinder im Alter von zwei bis zehn Jahren hat Auswirkungen auf die Wahl der Stoffe und der Gestaltung. Im erzählenden Bereich dominieren Bibelgeschichten und klassische Märchen, dazu gibt es themenbasierte Serien wie die *Emma und Paul*-Geschichten für Kitakinder, z.B. *Im Garten mit Emma und Paul* (Lehner/Bohnstedt 2021). Hinzu kommt der Bereich der Sachgeschichten zu Natur- und Umweltthemen, Verkehrserziehung etc. Während die Bildkarten im Erzählbereich meist von Hand gestaltet sind, setzt man im Sachbereich auch häufig Fotografien ein. Insgesamt kann man rund 90% des deutschsprachigen Angebots in den Bereich des *educational kamishibai* einsortieren. Der große Unterschied zu den Karten aus dem Doshinsha Verlag liegt jedoch im Anspruch an die Gestaltung (s.u.).

In den letzten Jahren erscheinen auch immer häufiger Kamishibai-Ausgaben von erfolgreichen Bilderbüchern wie dem *Grüffelo* von Julia Donaldson und Axel Scheffler (2018) oder *Wenn du Sorgen hast, rolle einen Schneeball* von Sang-Keun Kim (2020). Diese Zweitverwertung entpuppt sich in der Praxis zum Leidwesen der Erzähler\*innen und des Publikums oft als Enttäuschung; dazu weiter unten noch mehr.

### *Übertragungsprobleme: Bilderbuch versus Kamishibai*

Verstärkte Zuwanderung, der ‚PISA-Schock‘ von 2001 und wichtige Erkenntnisse der Neurobiologie führten dazu, dass die frühe Bildung und vor allem auch die Sprachentwicklung von Kindern in Deutschland in den letzten 20 Jahren stark gefördert wurden. Vor allem in den Kitas wird Sprachförderung zur Vorbereitung auf den Schuleintritt großgeschrieben, was sich in neuen Bildungsrichtlinien der Länder, aber auch großen Kampagnen wie dem Bundesprogramm *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016) niederschlägt. Erzieher\*innen lernen heute in der Ausbildung und in Weiterbildungen vielfältige neue Methoden kennen, um die *literacy*-Fähigkeiten der Kinder zu fördern und zu stärken. In diesem Zusammenhang ist auch das Kamishibai von großem Interesse. Doch in der Anwendung gibt es viele Unsicherheiten.

Wir erinnern uns: Die Japaner\*innen nannten die ersten Fernseher ‚Kamishibai mit Strom‘. Ganz ähnlich handelten die deutschen Pädagog\*innen, als sie das Kamishibai kennenlernten: Sie versuchten, sich das neue Medium mit Hilfe bekannter Techniken anzueignen und fassten es entweder als ‚Vorlesen mit Bilderrahmen‘ (eine Phrase, die öfter in Fort-

bildungen fällt) oder (in einer oft zitierten Phrase des *Don Bosco Verlages*) als ‚Fernseher ohne Strom‘ auf.

### **Orientierungsmodell 1: Kamishibai = ‚Vorlesen mit Bilderrahmen‘**

Die einfachste Methode, ein *butai* zu benutzen, besteht darin, es auf den Tisch zu stellen und, während man die Geschichte vorliest, nach und nach die Bilder zu wechseln. So wird es zurzeit in vielen Kitas und Schulen praktiziert. Die bewährte Methode des Vorlesens (klassisch oder dialogisch) wird mit Bildern angereichert; gelegentlich wird die Lesung auch unterbrochen, um Fragen zu stellen oder bestimmte Details auf den Bildern mit den Kindern zu besprechen (dialogisches Vorlesen). Für die Erzieherin oder Lehrerin ist es leicht durchführbar, und die Kinder profitieren nicht nur von der gesprochenen Sprache, sondern können sich auch auf die Bilder fokussieren, wodurch sie länger zuhören können.

Natürlich ist es möglich, Kamishibai-Kartensets vorzulesen. Und in einigen, sehr seltenen Fällen ist dies auch sinnvoll, etwa bei längeren gereimten Texten wie *Der Grüffelo* (Donaldson/Scheffler 2018) oder *Es klopft bei Wanja in der Nacht* (Michels/Michl 2015) – denn nur sehr wenige Erwachsene können solche langen Texte auswendig lernen. Aber diese Form der Präsentation ist meist weder für die vortragende Person noch für das Publikum erfreulich und nutzt vor allem nicht das Potenzial des Kamishibai.

„Den Text eines Stückes, den er vom Verleiher erhält, wandelt der Spieler im Laufe der Vorführungen stark ab. Ansprechende Stellen werden ausgeweitet, andere verkürzt. Man darf das, was ein Kamishibaya [sic] vorführt, ohne Bedenken als sein Eigenwerk bezeichnen.“ (Hammitzsch 1943, S. 99)

Diese *gaito-style*-Aneignung des Textes, das Sich-zu-eigen-Machen einer Geschichte, die man dann mühelos in den eigenen Worten erzählen kann, macht aus meiner Sicht den eigentlichen Reiz des Kamishibai aus, der sich dann auch auf das Publikum überträgt.

### **Orientierungsmodell 2: Kamishibai = ‚Bilderbuchkino ohne Strom‘**

Bilderbuchkino, also die Bild-für-Bild-Präsentation von Illustrationen aus Bilderbüchern (früher per Diaprojektor, heute per Beamer oder am Smartboard), ist seit Jahren gängige Praxis in Kitas, Schulen und besonders in Bibliotheken. Die Wandprojektion ermöglicht auch größeren Kindergruppen einen freien Blick auf die Bilder; der Text wird von der Person gesprochen, die meist auch die Fernbedienung bedient. Anders als im echten Kino kann die Gruppe das Tempo der Veranstaltung selbst steuern, also bei den einzelnen Bildern so lange verweilen wie nötig und zwischen Erzählttext und Gespräch hin- und herspringen.

Bilderbuchkino hat tatsächlich sehr viel Ähnlichkeit mit dem Kamishibai, und erfahrene Erzähler\*innen nutzen die räumliche Freiheit des Bilderbuchkinos dazu, mit den Kindern zum Beispiel in Bewegung zu kommen, zu singen und zu tanzen.

Die beiden großen Unterschiede zum Kamishibai liegen zum einen in den unterschiedlichen Medien (Projektion versus analoges Bild) und zum anderen in der Fokussierung der Blicke. Während beim Bilderbuchkino der Blick auf einer erhöhten, großen, meist nicht umgrenzten Leinwand bzw. Wandfläche liegt, die auch weit entfernt sein kann, fokussiert man beim Kamishibai aus kleinerer Distanz auf die deutlich kleinere Fläche des Bildes im *butai*, das von einem kräftigen Rahmen und Türen begrenzt wird; daneben sieht man auch die physische Erzählerin. Die Erzählerin wird mit ihrem Körper Teil der Geschichte und bereichert sie mit Stimme, Gestik, Mimik und speziellen Effekten beim Wechseln der Bildkarten. Zusammengekommen ist die Kamishibai-Situation deutlich physischer, gruppenorientierter und bietet mehr sinnliche Erfahrungen als ein Bilderbuchkino.

Sowohl Vorlesen als auch Bilderbuchkino sind anerkannte und nützliche Methoden, um Geschichten zu erzählen. Tatsächlich erfordert aber das Erzählen mit dem Kamishibai eine eigene performative Technik, die über das Vorlesen und Bilderbuchkino-Zeigen hinausgeht. Dieses Wissen ist noch nicht in allen Gruppenräumen und Klassenräumen angekommen, und so gab und gibt es leider viele Pädagog\*innen, die ihr *butai* nach den ersten Experimenten wieder beiseitegelegt haben.

Ein weiterer Grund, warum das Kamishibai sich nur sehr zögerlich in Deutschland ausbreitet, liegt in den Materialien selbst begründet. Hier gab es meiner Meinung nach einige verlegerische Fehlentscheidungen, die ich näher beleuchten möchte.

### *Kinderkrankheiten, Konstruktionsmängel der Bühne*

Das erste *butai* aus dem Hause *Don Bosco* kam etwa 2011 auf den Markt und steht, dank gutem Marketing, bis heute in vielen deutschen Kitas. Es unterscheidet sich in zwei wesentlichen Details von den gängigen japanischen Modellen: Erstens kann es nur von oben und nicht wie in Japan von der Seite bedient werden und hat keine offene Rückwand. In der Praxis ist die Erzählerin daher gezwungen, die Karten beim Wechsel nach oben herauszuziehen, was sowohl den Erzählfluss als auch das Zusehen stört. Zweitens hat die Entscheidung für eine geschlossene Rückwand auch Folgen für die Gestaltung der Bildkarten: Bei den Karten aus dem *Don Bosco Verlag* sind die Rückseiten leer (was den Druck einfacher macht); der komplette Text befindet sich auf einer separaten Textkarte mit sehr kleiner Schrift. Anders als in Japan, wo man durch das Loch in der Rück-

seite nach dem Kartenwechsel unauffällig auf den Text und eine kleine Abbildung der Folgekarte schielen kann (eine willkommene Gedächtnisstütze), muss man nun entweder die komplette Geschichte frei vortragen oder (was in der Praxis häufiger passiert) der/die Erzähler\*in steht mit der Textkarte in der Hand neben oder hinter dem *butai* und liest zu jedem Bild die entsprechende Passage vor. Eine solche Erzählsituation ist weit entfernt von dem lebhaften, interaktiven Spektakel, das für eine japanische Vorführung charakteristisch ist, und verschenkt die Chancen, die das Kamishibai so einzigartig machen.

Diese Gestaltungsfehler des *Don Bosco-butai* stehen einer lebendigen Erzählweise im Wege und haben vermutlich dazu beigetragen, dass viele Pädagog\*innen sich nicht so recht mit ‚dem Kasten‘ anfreunden konnten. Und wenn der/die Erzähler\*in sich nicht wohlfühlt, leiden auch die Performance und das Publikum. Glücklicherweise hat der *Don Bosco Verlag* 2021 ein neues, verbessertes *butai* mit seitlicher Kartenführung und offener Rückwand auf den Markt gebracht.

### *Gestalterische Probleme*

Auch bei der Gestaltung der Bildkarten, dem Herzstück des Kamishibai, gibt es meiner Ansicht nach auf dem deutschen Markt noch Verbesserungspotenzial. Dies zu beschreiben, sprengt leider den Umfang dieses Artikels. Es wäre aber wichtig, diesen Aspekt für die deutschen Kartensets zu untersuchen. Wichtige Hinweise zu den Besonderheiten des Erzählens mit dem Kamishibai in Text und Bild finden sich in den Büchern von Tara McGowan (2010, 2015), die von ihrer jahrzehntelangen Erfahrung als Erzählerin und Pädagogin erfüllt sind. Ich möchte hier nur auf drei Problembereiche hinweisen, die mir in der Praxis immer wieder auffallen:

- Da es in Deutschland keine Kamishibai-Tradition gibt, werden die Bildkarten von Illustrator\*innen gestaltet, die meist aus dem Bilderbuchbereich kommen. Doch eine Kamishibaikarte stellt andere Anforderungen. Die Vorführung findet in der Gruppe statt. Die Blicke des Publikums wandern zwischen den Bildkarten und dem/der Erzähler\*in hin und her. Das Bildmotiv muss auch aus einigen Metern Entfernung zu erkennen sein. Hier braucht es kräftige Farben, klare Konturen, Beschränkung auf das Wesentliche. Der Rahmen kann einen Schatten werfen, daher sollten die wichtigen Informationen möglichst nicht am Rand zu sehen sein. Anders als bei der Bilderbuchbetrachtung, wo man sein eigenes Tempo hat und auch einmal zurückblättern kann, wird hier das Tempo von dem/der Erzähler\*in vorgegeben. Ein einmal gewechseltes Bild kehrt nicht mehr zurück. Auch deshalb ist Reduktion wichtig.
- Timing! Die spannendsten Momente bei einer Kamishibai-Vorführung sind die, in denen die Karte gewechselt wird. Was passiert jetzt? Die ja-

panische Tradition kennt verschiedene Techniken, um diesen Moment des Übergangs dramaturgisch perfekt zu gestalten und so die Aufmerksamkeit des Publikums zu halten. Dieses ‚Auf-den-Punkt-Erzählen‘ klappt nur, wenn Text und Bilder perfekt zusammenpassen. Hier sind sowohl die Autor\*innen als auch die Illustrator\*innen gefordert, sich in die spezielle Mechanik des Kamishibai hineinzusetzen. Die deutschen Kartensets nehmen leider zu wenig Rücksicht auf diese Momente. Oft zeigt die Bildkarte eine Szene, die erst am Ende des dazugehörigen Textes entsteht. Auch hier ist die Bilderbuchtradition spürbar. Die Qualität der Geschichten könnte unendlich gewinnen, wenn das Zusammenspiel von Bild und Text verbessert würde.<sup>6</sup>

- Zuletzt ist auch die Adaption von Bilderbüchern in das Kamishibai-Format, wie oben schon erwähnt, nicht unproblematisch. Die Illustrationen sind oft so kleinteilig und zart, dass sie im *butai* nicht gut gesehen werden; wichtige Details befinden sich zu nah am Rand und werden dann vom Rahmen verdeckt; dafür ist in der Bildmitte (wo im Kamishibai die Hauptaussage zu sehen sein sollte) oft ein Loch, weil dort im Bilderbuch-Original Platz für den Text oder den Falz gelassen werden musste; und manchmal machen sich die Verlage nicht einmal die Mühe, das ursprünglich quadratische Buchseitenformat in ein Querformat umzuwandeln, sodass am Rand störende weiße Felder stehen bleiben. Hier wünsche ich mir, dass die Verlage sich bei der Auswahl der Titel nicht von der Verkäuflichkeit des Buches, sondern von seiner Eignung für das Kamishibai leiten lassen. Dazu braucht es entsprechende Fachkenntnisse im Lektorat.

### *Kamishibai im deutschsprachigen Raum heute*

Trotz der beschriebenen Mängel zeigt die Beobachtung des Marktes, dass sich das Kamishibai hierzulande in der Kita- und Grundschulpädagogik als ein weiteres Medium zur Vermittlung von Sprach- und Literacy-Fähigkeiten dauerhaft etabliert hat. In einer Zeit, in der die Digitalisierung bereits in der Krippe Einzug hält und immer mehr Bildschirme eingesetzt werden, schätzen die Pädagog\*innen das analoge Kamishibai als ausgleichendes Medium ganz besonders. Außerdem erkennen viele noch einen Mehrwert des Kamishibai, auf den hier nicht eingegangen wurde: Die Erarbeitung, Gestaltung und Aufführung eigener Geschichten – *tezukuri kamshibai* – kann im Unterricht in den verschiedensten Fächern geschehen und birgt viel Potenzial für die Entwicklung der Kreativität und Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Voraussetzung für das Selbermachen ist

---

<sup>6</sup> Wie schwer es ist, Bild und Text so zusammen zu denken, dass eine ‚funktionierende‘ Kamishibaigeschichte dabei herauskommt, habe ich selbst erfahren. 2019 schrieb ich für den Hase und Igel Verlag zehn *Erste Bildgeschichten für Krippenkinder* (Huber/Meischen 2020) und durfte konkrete Vorgaben für die Bildgestaltung machen. Nina Meischen hat sie dann zeichnerisch ausgeführt. Der Prozess war sehr lehrreich.

natürlich, dass die Kinder zunächst durch gute Vorbilder für das Kamishibai begeistert werden.

Auch viele Institutionen außerhalb von Schule und Kita haben sich des Themas angenommen. In den meisten öffentlichen Bibliotheken haben Kamishibaivorstellungen einen festen Platz im Veranstaltungskalender. *Buchstart Österreich*, ein Family-Literacy-Projekt des österreichischen Bibliothekswerks, hat eine eigene Bühne und zahlreiche Kartensets entwickelt (vgl. [www.buchstart.at](http://www.buchstart.at)). In Lübeck erarbeiteten die *Bücherpiraten* mehrsprachige Kamishibaigeschichten mit Kindern und stellen sie kostenlos zum Download zur Verfügung (vgl. [www.bilingual-picturebooks.org](http://www.bilingual-picturebooks.org)). In Frankfurt, wo Mechthild Dörfler und Guylène Colpron (vgl. auch Colpron/Dörfler 2016) schon vor Jahren ein erfolgreiches städtisches Kamishibai-Projekt durchgeführt haben, hat sich 2020 der Verein *Forum Kamishibai* gegründet, der als Weiterbildungs- und Anlaufstelle für alle Interessierten dient (vgl. <https://forum-kamishibai.de>). Hamburgs Szene trifft sich im *Kamishibai-Salon* (vgl. <https://kamishibai-salon.de>). Das Goethe-Institut setzt Kamishibai erfolgreich in vielen Ländern im Deutschunterricht für Kinder ein. Und auch immer mehr Künstler\*innen, allen voran natürlich Illustrator\*innen, interessieren sich für das Medium und setzen es in der Vermittlung oder bei Lesungen ein. Immer mehr Kamishibai-Fahrräder fahren durch Hamburg, Bremen, Wien oder Münster und mit ihnen werden Geschichten auf der Straße erzählt, oft in mehreren Sprachen.

Susanne Brandt, eine der großen Wegbereiterinnen des Kamishibai in Deutschland und Autorin mehrerer Bücher zum Thema, konstatiert:

Heute lässt sich neben einer bewussten Pflege und Weiterentwicklung der japanischen Kamishibai-Tradition mit den dafür typischen Illustrationen, Geschichten und Formaten beobachten, wie anderswo neue Erzählweisen, Illustrationsstile, individuelle Zugänge und Beteiligungsmöglichkeiten eine kreative Auseinandersetzung mit dem Medium anregen. (Brandt 2022, o.S.)

## Ausblick

In diesem Artikel habe ich versucht, Ihnen Kamishibai als ein im wahrsten Sinne des Wortes viel-seitiges Medium mit einer langen und heterogenen Geschichte vorzustellen. Seine Faszinationskraft für Jung und Alt ist unbestreitbar und ebenso seine Flexibilität. Es lässt sich an die verschiedensten kulturellen und sozialen Settings anpassen und man kann, solange man Bilder hat, jedes Thema mit ihm erzählen – Kriegspropaganda inbegriffen. Heutige Erzähler\*innen sollten sich der Geschichte bewusst sein, sich aber vom historischen Erbe nicht daran hindern lassen, ihre eigenen Formen zu entwickeln und das Kamishibai für ihr Publikum und für ihre eigenen erzählerischen Qualitäten bestmöglich einzusetzen.

Als Lese- und Literaturpädagogin, die täglich mit dem Kamishibai arbeitet, sehe ich ein großes Potenzial für diese kleine Bühne und bin gespannt auf die Entwicklungen der kommenden Jahre und Jahrzehnte. Ich wünsche mir, dass die Kunst- und Fachhochschulen für Gestaltung das Arbeiten an Kamishibaigeschichten in ihre Lehre aufnehmen und damit zur Steigerung der Illustrationsqualität beitragen. Auch die Verlage (nicht nur die Kinderbuchverlage) sollten dem Kamishibai mehr Aufmerksamkeit schenken und sich im Lektorat eingehender mit den Eigenheiten des Mediums beschäftigen. Der Markt braucht mehr und in Text und Bild hochwertigere Geschichten. Das Kamishibai hätte es verdient, aus der Kinderecke herauszukommen. Die qualitativ hochwertigen Geschichten von *callicéphale editions* in Straßburg ([www.callicephale.fr](http://www.callicephale.fr)) und *tibum* in Katowice ([www.tibum.pl](http://www.tibum.pl)) können hier Vorbilder sein. Ich kann mir sehr gut Kamishibaigeschichten im Mangastil für Jugendliche vorstellen oder Erklärkamishibai für erwachsene Menschen mit geringen Deutschkenntnissen.

Und ganz besonders fehlen uns Geschichten für alte und hochbetagte Menschen. Wir haben vom *kyōkan*-Gefühl gehört. Und aus der Neurowissenschaft wissen wir, dass beim Hören von Geschichten das Bindungshormon Oxytocin ausgestoßen wird, ganz unabhängig vom Alter der Zuhörenden (vgl. Zak 2015). Ist nicht allein dies schon ein Grund dafür, Kamishibaigeschichten zu erzählen – überall, und für alle Menschen?

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Donaldson, Julia und Axel Scheffler (Ill.): Bilderbuchkarten *Der Gruffelo*. Mit Booklet zum Umgang mit Bilderbuchkarten von Michael Fink. Weinheim: Beltz Verlag, 2018.
- Huber, Annette und Nina Meischen (Ill.): Erste Bildgeschichten für Krippenkinder: 10 Kartensätze für das Erzähltheater. München: Hase und Igel, 2020.
- Kim, Sang-Keun: Wenn du Sorgen hast, rolle einen Schneeball. Mit Booklet zum Umgang mit Bilderbuchkarten von Nanna Neßhöver. Weinheim: Beltz Verlag, 2020.
- Lehner, Monika und Antje Bohnstedt (Ill.): Im Garten mit Emma und Paul. Kamishibai Bildkartenset. München: Don Bosco, 2021.
- Matsui, Noriko: Der Koch hat heute schlechte Laune. Kamishibai mit Zuschauerbeteiligung. A. d. Jap. von Jens Kreuzer. Ludwigshafen: Aya Puster, 2005.
- Matsui, Noriko: Groß, größer, noch größer! Bilderbuchgeschichten für unser Erzähltheater. Tokio: Doshinsha, 2018.
- Michels, Tilde und Reinhard Michl (Ill.): Es klopft bei Wanja in der Nacht. Bilderbuchgeschichten für unser Erzähltheater. München: Don Bosco, 2015.

Say, Allen: Die Schüler des Comicmeisters. A. d. Amerik. von Ulli und Herbert Günther. München: Hanser, 1999.

### Medientexte

MADAMU TO NYÖBŌ [Tonfilm] (Japan 1931) Regie: Goshō, Heinosuke. Drehbuch: Fushimi, Akira und Komatsu Kitamura. Shirō Kido (DVD).

### Sekundärliteratur

Bailey, Megumi/ Enjelvin, Géraldine: Very special Ks: kamishibais, from “kokusaku” to “kyokan”, ie from war propaganda to sharing the same feelings. In: World Financial Review, 25.09.2019. Online unter URL: <https://worldfinancialreview.com/very-special-ks-kamishibais-from-kokusaku-to-kyokan-ie-from-war-propaganda-to-sharing-the-same-feelings/> (01.06.2022).

Bouvier, Nicolas: Japanische Chronik. Zürich: Lenos, 2002 (zuerst: Chronique japonaise. Paris: Editions Payot, 1989).

Brandt, Susanne: Kamishibai. In: socialnet Lexikon. Bonn, 2022. Online unter URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Kamishibai> (09.07.2022).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Berlin, 2016. Online unter URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluesel-zur-welt-ist--96266> (01.06.2022).

Colpron, Guylène/ Döfler, Mechthild: Erzählen mit dem Kamishibai. In: Grundschule Deutsch 13 (2016) H. 49. S. 36–38.

Dym, Jeffrey A.: Benshi, Japanese Silent Film Narrators, and Their Forgotten Narrative Art of Setsumei: A History of Japanese Silent Film Narration. Japanese Studies 19. Lewiston, New York [u.a.]: The Edwin Mellen Press, 2003.

Hammitzsch, Horst: Kamishibai – das japanische Bildertheater: ein Mittel zur Volkserziehung. In: Nippon – Zeitschrift für Japanologie 9 (1943), S. 97–111.

Horner, Emily: „Kamishibai“ as Propaganda in Wartime Japan. In: Storytelling, Self, Society 2 (2005) H. 1. S. 21–31.

IKAJA (The International Kamishibai Association of Japan): About us, 2022. Online unter URL: <https://www.kamishibai-ikaja.com/en/about-eng.html> (01.06.2022).

Kaczmarek, Ludger: Benshi. In: Das Lexikon der Filmbegriffe, 2021. Online unter URL: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/b:benshi-726> (01.06.2022).

Matsui, Noriko: How to perform Kamishibai. Tokio: Doshinsha, 2008.

McGowan, Tara: The Kamishibai Classroom: Engaging Multiple Literacies Through the Art of „Paper Theater“. Exeter: Libraries Unlimited, 2010.

McGowan, Tara: Performing Kamishibai: An Emerging New Literacy for a Global Audience. Hoboken: Taylor and Francis, 2015.

McGowan, Tara: Gospel and War Propaganda Take to the Streets! The Rise of “Educational Kamishibai”. In: Cotsen Children’s Library, 2019. Online unter URL: <https://blogs.princeton.edu/cotsen/2019/08/educational-kamishibai/> (01.06.2022).

McGowan, Tara: Integrating Kamishibai Performance across the Curriculum. In: About Japan. A Teacher’s Resource, 2021. Online unter URL: <https://aboutjapan.japansociety.org/integrating-kamishibai-performance-across-the-curriculum> (09.07.2022).

- Nash, Eric Peter: *Manga Kamishibai: The Art of Japanese Paper Theater*. New York: Abrams Comicart, 2009.
- Orbaugh, Sharalyn: *Propaganda Performed. Kamishibai in Japan's Fifteen-Year War*. Leiden-Boston: Brill, 2015.
- Kratzer, Don „Datadub“ (Art Director in Tokio): *What is Kamishibai?* Pechakucha, 2015. Online unter URL: <https://www.pechakucha.com/presentations/what-is-kamishibai> (01.06.2022).
- Say, Allan: *Kamishibai Man*. Boston: Houghton Mifflin, 2005.
- Schmidtpott, Katja: *Heilmittel, Genussmittel, Erfrischungsgetränk. Milchkonsum in Japan 1920–1970*. In: *Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien 12*. München: Iudicium, 2000. S. 117–156. Online unter URL: [https://www.dijtokyo.org/doc/dij-jb\\_12-schmidtpott.pdf](https://www.dijtokyo.org/doc/dij-jb_12-schmidtpott.pdf) (01.06.2022).
- Tsuno, Yuiko: *How is the Kamishibai accepted in French popular culture?* In: *The Art of Kamishibai*. Ljubljana: Slovenian Theatre Institute, 2018. S. 203–214. Online unter URL: [https://slogi.si/wp-content/uploads/2018/12/Umetnost-kamisibaja\\_The-art-of-Kamishibai-1.pdf](https://slogi.si/wp-content/uploads/2018/12/Umetnost-kamisibaja_The-art-of-Kamishibai-1.pdf) (08.07.2022).
- Zak, Paul J.: *Why Inspiring Stories Make Us React: The Neuroscience of Narrative*. In: *Cerebrum*, 2015. Online unter URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4445577/> (08.07.2022).

### **Internetseiten**

- <https://www.doshinsha.co.jp/kamishibai/about.php> (12.12.2022)
- <https://www.doshinsha.co.jp/kamishibai/school/> (12.12.2022)
- [www.buchstart.at](http://www.buchstart.at) (12.12.2022)
- [www.bilingual-picturebooks.org](http://www.bilingual-picturebooks.org) (12.12.2022)
- <https://forum-kamishibai.de> (12.12.2022)
- [www.callicephale.fr](http://www.callicephale.fr) (12.12.2022)
- [www.tibum.pl](http://www.tibum.pl) (12.12.2022)



**Teil B:**  
**Didaktische Überlegungen**  
**zu ausgewählten Kindermedien**



## Die Inszenierung von Kultur(en) in Flucht-Bilderbüchern.

### Eine intermediale Analyse in einem literaturdidaktischen Kontext

#### Abstract

In diesem Beitrag werden drei Bilderbücher zum Thema *Flucht* analysiert: *Zuhause kann überall sein* (Kobald/Blackwood 2015), *Bestimmt wird alles gut* (Boie/Birck 2016) und *Am Tag als Saída zu uns kam* (Gómez Redondo/Wimmer 2016). Leitend ist dabei die Frage, wie Figuren verschiedener Kulturen und die von ihnen bewohnten kulturellen Räume in den ausgewählten Bilderbüchern erzählt werden. Als Analyseinstrumentarium greife ich auf die narratoästhetische Bilderbuchanalyse von Tobias Kurwinkel (2017) in Kombination mit einer dominanzkulturellen Lesart zurück. Diese ermöglicht es, in die Texte eingeschriebene und internalisierte Machtstrukturen (zwischen kulturellen Räumen und ethnisch unterschiedlich markierten Figuren) zu explizieren bzw. der Konstruktion hybrider Räume und Figuren nachzuspüren. Als Ergebnis zeigt sich, dass in den ausgewählten Bilderbüchern eine Vielfalt an Figuren und Räumen präsentiert wird. Erkennbar wird ebenfalls, dass die beiden erstgenannten Bilderbücher, *Zuhause kann überall sein* und *Bestimmt wird alles gut*, teilweise eurozentrische und kulturalistische Perspektivierungen in sich tragen. Basierend auf diesen Ergebnissen der intermedialen Analyse werden abschließend Überlegungen zur Gestaltung eines Literaturunterrichts getätigt, in dem Flucht-Bilderbücher als Lerngegenstand fungieren.

#### Einführung: Flucht-Bilderbücher

Spätestens seit der großen Fluchtbewegung nach Europa im Jahre 2015 ist das Thema *Flucht* im literarisch-medialen Bereich allgegenwärtig. Flucht-Darstellungen lassen sich in Kinder- und Jugendromanen ebenso finden wie im Kindertheater (vgl. Fangauf 2021), im Computerspiel (vgl. Seidler 2021) oder im Bilderbuch. Unter Flucht-Literatur ist dementsprechend eine Gruppe „von Texten und Medien zu fassen, in der [...] Fluchtbewegungen aufgegriffen und narrativ am Beispiel individueller Fluchtschicksale von Kindern dargestellt werden“ (Jagdschian 2021, S. 9). Thematisch kreisen diese literarisch-medialen Flucht-Darstellungen um das ungewollte Verlassen der Heimat mit dem Ziel des Findens einer neuen Heimat (vgl. ebd.). Davon abzugrenzen ist die Migrationsliteratur, die sich „mit Integrationsprozessen in der neuen Gesellschaft *nach* der Flucht“ (ebd.) be-

schäftigt. In Bilderbüchern zum Thema ‚Flucht‘, die im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen, verschwimmt allerdings die Grenze zwischen Flucht- und Migrationsliteratur „zugunsten des Bemühens, möglichst viele Aspekte von Flucht und Migration in einem Buch zu vereinen.“ (Wanzek 2021, S. 24) Dieses Verschwimmen wird erkennbar durch das in Flucht-Bilderbüchern häufig zu beobachtende Handlungskontinuum, das sich im Zusammenspiel zwischen Schrift- und Bildtext konstituiert<sup>1</sup> und sich in fünf Handlungsschritte gliedern lässt: In einem ersten Schritt wird von dem Leben der Protagonist\*innen im Herkunftsland erzählt, bis zweitens der in die Heimat einbrechende Krieg als Motivation für die nun anstehende Flucht thematisiert wird. Auf die Erzählung der beschwerlichen und gefährlichen Flucht als drittem Schritt folgt das Ankommen im Aufnahmeland, das häufig mit interkulturellen Konflikten einhergeht (Schritt 4). Als fünfter und letzter Handlungsschritt wird die (Hoffnung auf) Lösung dieser Konflikte formuliert. Einzelne Flucht-Bilderbücher unterscheiden sich hinsichtlich der Thematisierung sowie des Grades der Ausgestaltung dieser Handlungsschritte voneinander.<sup>2</sup>

In der vorliegenden Untersuchung interessiert, wie Figuren verschiedener Kulturen und die von ihnen bewohnten kulturellen Räume in ausgewählten Flucht-Bilderbüchern erzählt werden und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Dazu wird auf Bilderbücher zurückgegriffen, in denen die Migrationsmomente und damit die letzten beiden Handlungsschritte – das mit interkulturellen Konflikten einhergehende Ankommen im Aufnahmeland sowie die (Hoffnung auf) Lösung der Konflikte – fokussiert werden. Aus dem großen Fundus potentiell näher zu untersuchender Bilderbücher (vgl. Wrobel/Mikota 2017) wurden für diese Untersuchung deshalb folgende drei Texte ausgewählt: *Bestimmt wird alles gut* von Kirsten Boie und Jan Birck, *Zuhause kann überall sein* von Irena Kobald und Freya Blackwood sowie *Am Tag, als Saída zu uns kam* von Susana Gómez Redondo und Sonja Wimmer.

### Flucht-Bilderbücher als kulturelle Artefakte

Flucht-Bilderbücher sind, wie Literatur und ihre Medien generell, als kulturelle Artefakte zu verstehen, „in denen sich Mentefakte und Soziefakte und damit auch Kultur auf mentaler und sozialer Ebene materialisieren, indem

---

<sup>1</sup> Ein derartiges Handlungskontinuum kann allerdings auch nur von den Bildern alleine entwickelt werden (vgl. Kurwinkel 2017, S. 14).

<sup>2</sup> So werden z.B. in *Akim rennt* (Dubois 2013) oder auch *Die Flucht* (Sanna 2016) die Handlungsschritte 1–3 fokussiert, ohne dass die Situation im Aufnahmeland näher in den Blick genommen wird. Bei diesen beiden Bilderbüchern handelt es sich um zwei Beispiele für Fluchtliteratur im engeren Sinne (s.o.).

sie sie rekonstruieren, dekonstruieren oder auch neu konstruieren.“ (Rösch 2020) Kulturelles Wissen sowie kulturelle Normen und Werte (Mentefakte) schreiben sich also ebenso wie kulturgeprägtes Verhalten und Handeln (Soziefakte) in Literatur ein, sodass diese nicht „losgelöst von historisch-politischen Machtverhältnissen“ (Kißling 2020, S. 306) ist. Welche Mente- und Soziefakte sich in welcher Art (rekonstruierend, subvertierend, neu konstruierend) in Flucht-Bilderbücher eingeschrieben haben, wird in diesem Beitrag untersucht. In Form einer Rekonstruktion kolonialer Diskurse könnten sich beispielsweise dichotomisch-hierarchisch gestaltete Kulturräume oder die Konstruktion von ethnisch unterschiedlich markierten Figuren, die in einem Machtverhältnis zueinander stehen, zu erkennen geben (vgl. Kißling 2020). Denkbar ist weiterhin, dass derartige Mente- und Soziefakte sich zwar in Flucht-Bilderbücher einschreiben, dort aber im Prozess der Dekonstruktion subvertiert werden. Ebenfalls vorstellbar ist, dass die zu untersuchenden Texte andere, z.B. interkulturell geprägte Mente- und Soziefakte in sich tragen. Unter Interkulturalität verstehen Demorgon/Kordes (2006) ein Denken und Handeln ‚dazwischen‘, das den Blick nicht nur auf Differenzen (Multikulturalismus) und Gemeinsamkeiten (Transkulturalismus) verschiedener Kulturen richtet, sondern „vor allem Überlagerungen (Interferenzen), wechselseitige Abhängigkeiten (Interdependenzen) und gegenseitige Durchdringung von Grenzen und Kontakten“ (Demorgon/Kordes 2006, S. 34) fokussiert. Interkulturalität steht somit in einem Verhältnis zu einem dritten, nicht-polarisierten Raum, in dem sich Dichotomien und Hierarchien aufgelöst finden. Diesen Raum veranschaulicht Bhabha (2000) durch die Metapher eines Treppenhauses:

Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten [...] konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt. (Bhabha 2000, S. 5)

### **Fragestellung und Analyseinstrumentarium**

Mit Bilderbüchern steht ein Medium im Fokus dieser Untersuchung, dem durch die zwei selbstständigen und konventionell als distinkt wahrgenommenen Bedeutungsträger des Bild- sowie des Schrifttextes Intermedialität konstitutiv eingeschrieben ist (vgl. Rajewsky 2002). In Form einer intermedialen Analyse, im Zuge derer ich meinen Blick sowohl auf den Schrift- als auch auf den Bildtext der drei ausgewählten Bücher legen werde,

möchte ich deshalb der Inszenierung von Kulturen nachspüren. Als Analyseinstrumentarium greife ich dabei auf die narratoästhetische Bilderbuchanalyse von Tobias Kurwinkel (2017) zurück.

Kurwinkel (2017) differenziert die Bilderbuchanalyse in eine Makro- und eine Mikroanalyse. Wird in der Makroanalyse der Kontext, in dem das jeweilige Bilderbuch platziert ist (Produktion, Distribution, Rezeption) fokussiert, so richtet sich das Augenmerk bei der Mikroanalyse auf textinterne Aspekte (vgl. Kurwinkel 2017, S. 51). Im Zuge der nun folgenden Analyse konzentriere ich mich auf die Mikroanalyse. Diese umfasst die Ebene der *histoire* (des Dargestellten), d.h. die Handlung, die Figuren, Motive und Themen sowie die Raumdarstellung. In den folgenden Ausführungen werde ich mich auf eine Analyse der für die Flucht-Literatur hoch bedeutsamen Räume und Figuren konzentrieren (vgl. Wanzek 2021, S. 14; Wrobel 2016). Zum anderen wird im Zuge der Mikroanalyse die Ebene des *discours* untersucht, d.h. die Art und Weise der Darstellung. In den Fokus rücken dabei z.B. Aspekte von Stimme und Modus (Fokalisierung) sowie – bezogen auf den Bildtext – Formen, Farben und Kompositionen. Ein besonderes Augenmerk gilt es überdies auf die Art und Weise des ‚Zusammenspiels‘ von Schrift- und Bildtext zu richten. Neben einer Symmetrie von Bild- und Schrifttext, die als eine „Doppelung [...] von (ungefähr) gleichen Informationen zu verstehen ist“ (Kurwinkel 2017, S. 160), können beide Ebenen ebenfalls in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen. Ein komplementäres Verhältnis ist dadurch charakterisiert, dass „Bild- und Schrifttext wechselseitig bestehende Leerstellen füllen“ (ebd., S. 162). Drittens können Bild- und Schrifttext ein kontrapunktisches Verhältnis zueinander eingehen, d.h. beide Ebenen enthalten unterschiedliche Informationen und die „eigentliche Botschaft [ergibt sich] im Zusammenprall beider Ebenen“ (Thiele 2011, S. 226).

Mit Blick auf das Verständnis von Literatur als ein kulturelles Artefakt ist überdies die Einführung einer weiteren Kategorie notwendig, und zwar diejenige der dominanzkulturellen Perspektive, die als eine Querschnittskategorie der Untersuchung fungiert. Der Gedanke der dominanzkulturellen Perspektive wurde von Heidi Rösch im Anschluss an Überlegungen von Birgit Rommelspacher in die literaturdidaktische Debatte eingebracht. Eine dominanzkulturelle Perspektive fokussiert „den Machtaspekt innerhalb einer Gesellschaft und zwischen Kulturen [...] und [setzt] daher [...] auf der gesellschaftlich-strukturellen Ebene an [...], die sich im Verhalten von Menschen und Gruppen ausdrückt“ (vgl. Rösch 2020). Anders als Herrschaft, die „in erster Linie auf Repression, auf Geboten und Verboten“ (Rommelspacher 1998, S. 26) basiert, stützt „Dominanz sich auf weitgehende Zustimmung [...], indem sie sich über die sozialen Strukturen und die internalisierten Normen vermittelt, weshalb sie in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische

Hierarchien reproduziert.“ (Ebd.) Insofern gilt es, anhand von Figuren- und Raumanalysen auf Bild- und Schrifttextebene zu untersuchen, ob und ggf. in welcher Art sich in den Bilderbüchern internalisierte Machtstrukturen und/oder ein dritter, machtfreier Raum, in dem Hybridisierungen möglich werden, inszeniert finden.

### Die Figuren- und Raumdarstellung in *Zuhause kann überall sein*

Das Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* wurde von der in Australien lebenden Österreicherin Irena Kobald geschrieben und von Freya Blackwood, einer Australierin, illustriert. In Deutschland ist es in übersetzter Form 2015 erschienen (engl. Original: 2014), 2016 mit dem Leipziger Lesekompass ausgezeichnet und von der UNO-Flüchtlingshilfe (vgl. [www.uno-fluechtlingshilfe.de](http://www.uno-fluechtlingshilfe.de) 2022) zur Lektüre empfohlen worden. Auch von dem auf interkulturelle Lektüre spezialisierten Baobab-Verlag wird es als ein „gut gelungenes Bilderbuch zu den Themen Fremdsein und Integration“ ([www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch) 2020) angepriesen. Das Bilderbuch beginnt folgendermaßen:

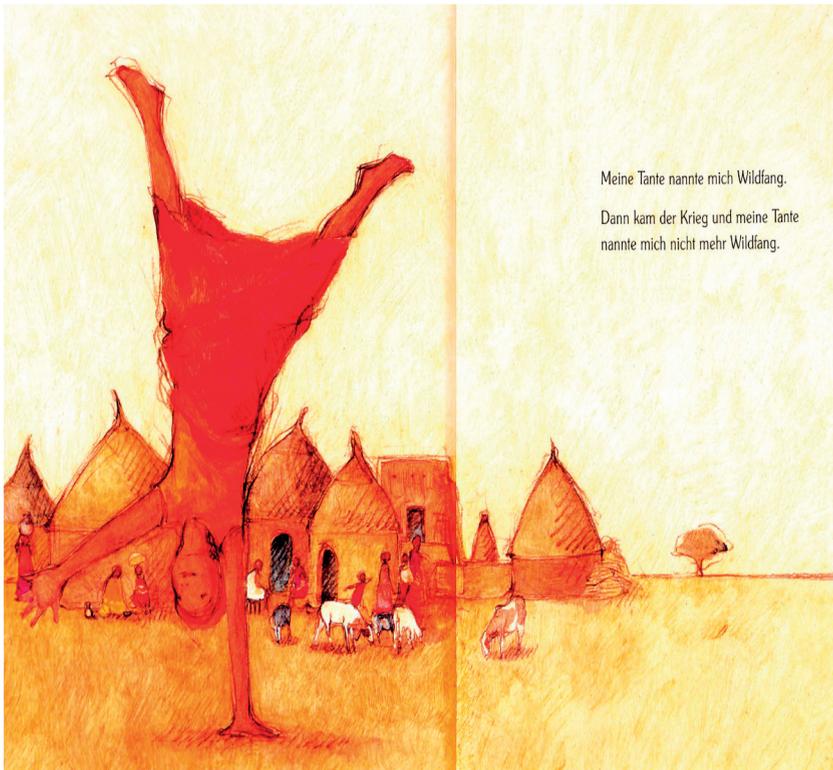


Abb. 1: Beispiel 1 aus *Zuhause kann überall sein*, S. 5f. © Knesebeck.

Im Schrifttext wird erkennbar, dass es sich um eine autodiegetische Erzählerin handelt, die intern fokalisiert wird. Diese im Bild ersichtliche Hauptfigur, die von ihrer Tante ‚Wildfang‘ genannt wird, erzählt folglich aus ihrer Sicht die Geschichte der eigenen Flucht. Die im Präteritum und damit rückblickend erzählte Geschichte beginnt in ihrem Herkunftsland, das im obigen Bild dargestellt ist. Mit Blick auf die im Hintergrund ersichtlichen Tiere – Kühe, Esel – gibt sich dieses Herkunftsland als dörflich-agrarisch geprägt zu erkennen. Die rot-gelben Farben und die nur sehr vereinzelt erkennbaren Bäume lassen überdies den Eindruck entstehen, dass es sich um ein karges, wüstenähnliches Gebiet handelt, in dem nicht viel wächst. Beachtet man zudem die Hütten im Hintergrund, scheint es sich hierbei um ein nicht-technisiertes, nicht-industrialisiertes Land zu handeln, in dem die Menschen einfach, aber glücklich leben (siehe die Mimik der Protagonistin sowie die rot-gelben Farbtöne des Bildes, die Wärme und Harmonie vermitteln).

Durch den Schrifttext, der in einem komplementären Verhältnis zu dem Bildtext steht, wird nun mitgeteilt, dass in dieses Land ein Krieg einbrach, weshalb die Protagonistin mit ihrer Tante das Land verlassen musste. Bereits die nächste Seite dieses Bilderbuches spielt im Herkunftsland, das gegenteilig zum ursprünglichen Lebensraum der Hauptfigur gekennzeichnet wird.

Gezeigt wird ein Raum mit rauchenden Schornsteinen, Hochhäusern und Kränen, d.h. eine technisierte und industrialisierte Welt. Die Protagonistin und ihre Tante sind also, so legt es der Bildtext nahe, in ein westlich geprägtes Land geflohen. Die Farben dieses Raumes sind, gegensätzlich zu dem Herkunftsland, blass-grau bzw. bräunlich gewählt. Nur die Ich-Erzählerin und ihre Tante erscheinen weiterhin in den leuchtend-roten Farben des Herkunftslandes, wodurch ihre Fremdheit bildlich dargestellt wird. Diese wird auch im zum Bildtext symmetrisch angeordneten Schrifttext formuliert: „Alles war fremd. Die Leute waren fremd. Das Essen war fremd. Die Tiere und Pflanzen waren fremd. Sogar der Wind fühlte sich fremd an.“ (Kobalda/Blackwood 2015, S. 6) Im Vergleich von Herkunfts- und Aufnahmeland gibt sich so eine polarisierende Darstellung beider Räume zu erkennen<sup>3</sup>, die auf einem asymmetrischen Vergleich basiert. Asymmetrisch ist dieser Vergleich deshalb, weil eben nicht Dörfer aus dem Herkunftsland mit Dörfern aus dem Aufnahmeland verglichen werden, sondern „Agrar- und Industriegesellschaft, Dorf und Stadt“

---

<sup>3</sup> Nicht entscheidbar ist, ob im Bildtext die Räume neutral oder aber aus der Perspektive von ‚Wildfang‘ dargestellt werden. Sollte Letzteres der Fall sein, so wäre es vor allem ‚Wildfangs‘ Wahrnehmung, die sich als polar und dichomisierend zu erkennen gibt.

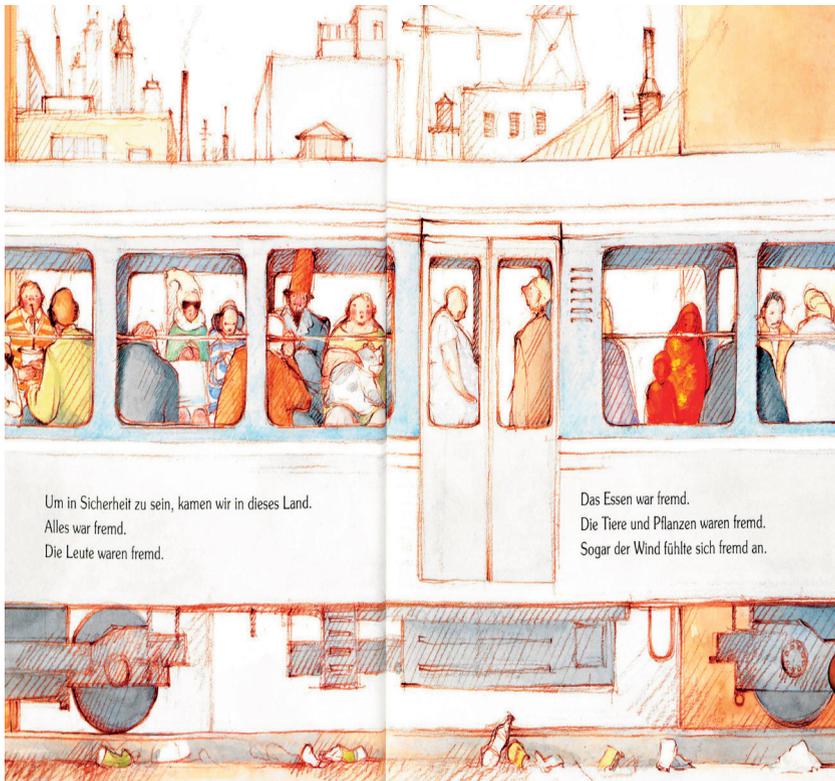


Abb. 2: Beispiel 2 aus *Zuhause kann überall sein*, S. 7f. © Knesebeck.

(Rösch 2015, S. 115) gegenübergestellt werden, wodurch das „eurozentrische Weltbild erhalten bleibt.“ (Ebd.) Erkennbar wird so eine kulturalistische Inszenierung von Räumen. Darunter versteht man eine Konstruktion, „bei der bestimmten Kulturen feste Eigenschaften zugewiesen werden und diese zur Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen verwendet werden.“ (Hofmann 2006, S. 11) Das Herkunftsland wird als ein idyllisches, aber nicht-industrialisiertes, entwicklungsbedürftiges Land erkennbar, während dem Aufnahmeland genau gegensätzliche Attribute von Fortschritt, Technik und Nicht-Idylle (Enge) zugesprochen werden. In dieser starren Binarität der Räume, die im Verdacht einer eurozentrisch dominierten und stereotypen Afrika-Darstellung steht, gibt es (scheinbar) keinen Raum für Hybridisierungen.

Das Gefühl der Fremdheit im Aufnahmeland wird für die Ich-Erzählerin durch die fremden Worte, durch die für sie nicht verständliche Sprache noch verstärkt: „Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt. Dann fühlte ich mich allein.“ (Kobalda/Blackwood 2016,

S. 7) Die Ich-Erzählerin, die als eine individualisierte Figur mit Entwicklungspotenzial konzipiert ist (vgl. Kurwinkel 2017, S. 87f.), reagiert auf dieses Erleben zunächst mit Rückzug und Passivität: Sie kuschelt sich „in eine Decke aus meinen eigenen Worten und Geräuschen“ (ebd., S. 11). Diese Decke ist warm. Sie war weich und deckte mich ganz zu. In ihr fühlte ich mich sicher.“ (Ebd.) Passiv und zurückhaltend reagiert die Protagonistin auch, als sie im Park einem einheimischen Mädchen begegnet, das versucht, mit ihr Kontakt aufzunehmen. Weil sie die Worte des fremden Mädchens nicht versteht, bleibt die Ich-Erzählerin eingeschüchtert und irritiert zurück. Bei einer weiteren Begegnung ergreift das durchweg namenlos bleibende einheimische Mädchen nochmals die Initiative und spricht die Protagonistin erneut an. Anders als ‚Wildfang‘ ist das einheimische Mädchen als eine typisierte Figur gezeichnet, d.h. „constructed round a single idea oder quality“ (Forster zit. nach Kurwinkel 2017, S. 88): An keiner Stelle des Textes wird über ihr Innenleben, ihre Motivation zur Kontaktaufnahme zu ‚Wildfang‘ berichtet oder auch nur ihre Perspektive eingenommen. Sie tritt ausschließlich als eine helfende, unterstützende Figur ohne Entwicklung in Erscheinung. In der Forschungsliteratur wird das Verhalten des typisierten Mädchens gelobt. Denn, so heißt es, sie klassifiziert „Wildfang“ nicht aufgrund von äußerlichen Merkmalen“ und sie „zögert [nicht], aufgrund eines Fremdheitsgefühls auf ‚Wildfang‘ zuzugehen. [Das] (...) Mädchen ergreift die Initiative aus der Ferne und baut allmählich eine Freundschaft auf.“ (Glotz/Schuler 2017, S. 23) Auf der Ebene der *histoire*, in der ‚Wildfang‘ als passiv semantisiert ist, nimmt das einheimische Mädchen folglich die Rolle des aktiv helfenden Kindes ein. Durch diese sowohl im Bild- als auch im Schrifttext erkennbare Polarisierung schreiben sich hier scheinbar „Systeme der [...] Belehrung“ (Bhabha 2000, S. 104) von Flüchtlingen durch einheimische Figuren und damit gespaltene und unterschiedlichen Ethnien zugeordnete Positionen von Subjekt und Objekt ein. Das damit verbundene Machtgefälle zugunsten des einheimischen Kindes lässt sich ebenfalls deutlich an der Grammatik des folgenden Satzes erkennen: „Sie [das einheimische Mädchen] ließ sie [die Wörter] mich ganz oft wiederholen“ (Kobald/Blackwood 2016, S. 23). Durch die genau gegenteilige Gestaltung des *discours* – hier ist das einheimische Kind eine von Wildfang ‚Erzählte‘ und damit ein weitgehend sprachloses Objekt – allerdings wird die konstruierte Dichotomie und Hierarchie zugleich wieder unterlaufen. Diese hierarchisch-dichotomische Mente- und Soziefakte ‚subvertierende Textbewegung‘ ist ebenfalls auf der letzten Seite des Buches erkennbar, wo die Ich-Erzählerin und das einheimische Mädchen gemeinsam im Park toben:



Ich bin immer ich!

Abb. 3: Beispiel 3 aus *Zuhause kann überall sein*, S. 31. © Knesebeck.

Die Ich-Erzählerin vollführt hier ihren den Rezipierenden bereits aus dem Herkunftsland bekannten einhändigen Handstand, während das einheimische Mädchen versucht, es ihrer Freundin nachzumachen. Damit wird nun auch in der *histoire* ein Bruch mit der erzählten Dominanz des einheimischen Mädchens sichtbar, denn jetzt, am Ende des Buches, wird sie ebenfalls zu einer Lernenden. Damit verweben sich die bereits durch das Zusammenspiel von *histoire* und *discours* in Bewegung geratenen Positionen von Subjekt und Objekt noch weiter, sodass sich ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ endgültig nicht mehr in zwei Pole trennen lässt. Letzteres ist auch erkennbar an der farblichen Gestaltung dieser Seite: Während das einheimische Mädchen zuvor in den blass-grauen Farben des Aufnahme-landes dargestellt wurde, ist seine Hose nun mit roten Strichen versehen – den Farben des Herkunftslandes der Ich-Erzählerin, zugleich auch die zentrale Farbe ihres Kleides. Diese Vermischung der Pole von Subjekt und Objekt, von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ zeigt sich auch an den zwischen den Bäumen hängenden Wimpeln und an der Kleidung anderer Parkbesucher. Erkennbar wird so ein „Denken und Handeln ‚dazwischen‘“ (Demorgon/Kordes 2006, S. 34), d.h. die Inszenierung von Interkulturalität.

### **Die Figuren- und Raumdarstellung in *Bestimmt wird alles gut***

Das Bilderbuch *Bestimmt wird alles gut*, verfasst und illustriert von Kirsten Boie und Jan Birck, wurde 2016 in Deutschland erstveröffentlicht. Im Mai 2016 erhielt dieses Buch den LesePeter und stand 2017 auf der Shortlist *Das politische Buch* der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Die durch eine\*n heterodiegetische\*n Erzähler\*in erzählte Geschichte beginnt im Herkunftsland der intern fokalizierten Protagonistin Rahaf. Diese stammt aus Homs, einer Stadt in Syrien. Dort hat sie mit ihrer Familie „in einem großen Haus gewohnt, mit vier Stockwerken. Ganz unten haben Oma und Opa gewohnt. Im ersten Stock haben Onkel Ahmed und Tante Jinin gewohnt, mit ihren fünf Kindern. [...] Rahaf und Hassan haben mit Mama und Papa und Amal und Haia ganz oben im Haus gewohnt, im dritten Stock.“ (Boie/Birck 2016, S. 4)

Im Weiteren wird sowohl im Bild- als auch im Schrifttext das Bild einer Kindheit beschrieben, die europäischen Leser\*innen vertraut sein dürfte: Hier zeigt der Bildtext, der sich symmetrisch zum Schrifttext verhält, zwei lustige, fröhliche Mädchen beim Toben, und zwar in einer Umgebung, die von Wohlstand, Zivilisation und Bildung zeugt: „Rahafs und Hassans Papa war Arzt. Er hat viele Menschen gesund gemacht. Rahaf und Hassan waren stolz auf ihren Papa.“ (Boie/Birck 2016, S. 8) Ebenso dürften die Spiele der syrischen Kinder mitsamt den darin enthaltenen Gender-Klischees europäischen Kindern durchaus vertraut sein: Rahafs Bruder Hassan spielt am liebsten Fußball mit seinen Freunden, Rahaf am



Abb. 4: Beispiel 1 aus *Bestimmt wird alles gut*, S. 6. © Klett Kinderbuch.

liebsten mit ihrer Cousine Aycha mit Puppen. Anders als in *Zuhause kann überall sein* findet in diesem Bilderbuch folglich *keine* kulturalistische Inszenierung von Räumen statt, d.h. einer Kultur werden gerade *nicht* „feste Eigenschaften zugewiesen [...] [und] zur Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen verwendet“ (Hofmann 2006: 11). Stattdessen finden sich Mente- und Soziofakte eingeschrieben, durch die Gemeinsamkeiten und damit kulturverbindende, interkulturelle Elemente erzählt werden. Durch den Verweis auf ein gemeinsames Jahrmarkt-Erlebnis mit dem Vater werden diese noch weiter ausgebaut: „Es gab eine Schiffsschaukel und eine Riesenrutsche.“ (Boie/Birck 2015, S. 8)

Aber diese Idylle einer Kindheit wird zerstört, und zwar durch den Krieg, der Rahafs Eltern zu fliehen zwingt. Mit der Familie durchqueren die Kinder nun zahlreiche Orte des Transits. Kurz vor der Ankunft mit einem Zug in Deutschland will Rahafs Mutter sich mit den beiden kleinen Geschwistern in ein Zugabteil setzen. Es kommt zur folgenden Szene: „[U]nd eine dünne alte Frau mit blonden Haaren hat ganz unfreundliche Sachen zu Mama gesagt und geschimpft in einer Sprache, die sie alle nicht verstehen konnten. Da ist Mama wieder zu Papa und Rahaf und Hassan nach draußen gekommen.“ (Ebd., S. 26f.)

Während in *Zuhause kann überall sein* die deutsch-europäische Figur des einheimischen Mädchens ausschließlich als hilfsbereit und vorurteils-

frei gekennzeichnet wurde, wird hier das stereotype Bild der unfreundlichen Deutschen aufgerufen, das aber zugleich wieder verneint wird: „So sind die Menschen hier doch nicht!“, hat Mama geflüstert.“ (Ebd.) Über ein paar Seiten hinweg bleibt unklar, ob die Einschätzung von Rahafs Mutter stimmt oder diese nicht nur einen Wunsch ausdrückt. Im weiteren Verlauf der Zugfahrt begegnet die Familie, deren Geld bei der Flucht gestohlen wurde und die deshalb keine Zugtickets besitzt, einem Schaffner. Der Vater erklärt dem Schaffner auf Englisch, dass die Familie aus Syrien stammt und kein Geld für ein Zugticket hat:

Der Schaffner hat Papa eine Hand auf den Arm gelegt und gelächelt. ‚Viel Glück!‘, hat er auf Englisch gesagt. Dann ist er in den nächsten Wagen gegangen, um da die Fahrkarten zu kontrollieren. Eine Weile haben sie noch gewartet, weil sie es gar nicht glauben konnten. Dann hat Papa gelächelt. ‚So sind die Menschen in diesem Land!‘, hat er gesagt. ‚Jetzt wird alles gut‘. (Ebd., S. 29)

Durch die beiden typisierten Figuren der alten Frau sowie des Schaffners wird eine jeweils andere Reaktion auf Rahaf und ihre Familie inszeniert und so eine Pluralität an möglichen Reaktionen eröffnet: Es gibt nicht *die* Einheimischen, auch nicht *die* Deutschen, sondern nur Menschen, die sich unterschiedlich verhalten. So wie auch in Syrien und überall auf der Welt. Anders als in *Zuhause kann überall sein* wird eine ethnische Gruppe (hier: die Deutschen) folglich nicht mit nur einem Attribut belegt, sondern durch die Einschreibung unterschiedlicher Mente- und Soziefakte, die in Form unterschiedlich handelnder Figuren präsentiert werden, wird eine Pluralität inszeniert, die kulturalistische Tendenzen vermeidet.

In Deutschland angekommen, steht Rahafs erster Schultag vor der Tür. Vor diesem hat sie große Angst, denn sie kann die deutsche Sprache noch nicht sprechen. Dies verhindert zunächst auch einen Kontakt mit ihren Mitschülerinnen:

In der Pause sind fünf Mädchen zu Rahaf gekommen und haben sie ganz viel gefragt. Die Mädchen waren nett, das konnte Rahaf sehen. Ein Mädchen hat ihr sogar einen Schokoriegel geschenkt. Aber mit den Mädchen reden konnte Rahaf ja nicht, sie konnte ja kein Deutsch. Da sind sie in der nächsten Pause nicht mehr gekommen. (Ebd., S. 38)

Strukturell ähnlich wie in *Zuhause kann überall sein* wird den einheimischen (hier: deutschen) Figuren Aktivität zugeschrieben, während Rahaf – wie auch ‚Wildfang‘ – als zurückhaltend und schüchtern charakterisiert wird: „Und wenn sie gespielt haben, konnte sie doch auch nicht so einfach mitmachen.“ (Ebd.) Auch in dieser Geschichte ändert sich die Situation erst, als ein einheimisches Mädchen, Emma, die Initiative ergreift und Rahaf einlädt, neben ihr zu sitzen:



Abb. 5: Beispiel 2 aus *Bestimmt wird alles gut*, S. 39. © Klett Kinderbuch.

Auf dem Bild erkennbar ist eine durch ihre Mimik und Körperhaltung als scheu und zurückhaltend gekennzeichnete Rahaf, die passiv und abwartend vor dem leeren Platz in der Klasse steht. Das deutsche Mädchen drückt durch seine Mimik und Gestik (der ausgestreckte Arm, der geöffnete Mund, die zu Rahaf gewandte Haltung) Aktivität und Engagement aus. Im Hintergrund sind weitere Mitschüler zu erkennen, deren Mimik eine unterschiedliche Reaktion auf die im Vordergrund und farbig gestaltete Situation ausdrückt: Freude, Grimmigkeit, Überraschung. Was genau in dieser Situation passiert, erfahren die Rezipierenden erst durch den Schrifttext, der in einem komplementären Verhältnis zu dem Bild steht:

Das Mädchen hat mit dem Finger auf seine Brust gezeigt. ‚Ich heiße Emma‘, hat das Mädchen gesagt. Rahaf hat verstanden. ‚Rahaf‘, hat sie gesagt. ‚Füller‘, hat das Mädchen gesagt und auf Rahafs Füller gezeigt. ‚Heft.‘ Da hat Rahaf an einem einzigen Tag ganz viele Wörter gelernt. An diesem Tag hat sie sich schon viel besser gefühlt, als die Schule zu Ende war. (Ebd., S. 38)

Letztendlich ist es die in ihren Motiven, ihrem Innenleben erneut nicht näher beleuchtete Emma, die Rahaf hilft und sie aus ihrer Isolation be-

freit. In der *histoire* dieses Bilderbuches wird somit wieder die typisierte einheimische Figur „zur positiven Heldin“ (Rösch 2018, S. 5), während die individualisierte Flüchtlingsfigur nicht aus eigener Kraft den Antrieb findet, im neuen Land Kontakte zu schließen. Damit offenbart sich – erneut – eine Erzählstruktur, durch die Flüchtlingsfiguren „nicht als handelnde Subjekte [dargestellt werden], sondern als Hilfsbedürftige, die durch Vertreter/innen der Dominanzkultur ‚gerettet‘ werden.“ (Rösch 2015, S. 52) Diese Struktur wird in diesem Bilderbuch durch den *discours* auch nicht gebrochen, denn hier ist es nicht Rahaf, die ihre Geschichte erzählt, sondern eine heterodiegetische Erzählerinstanz. Überdies verfolgt die ‚Rettung‘ Rahafs durch Emma das Ziel der Integration, d.h. der Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes, die einseitig durch die Flüchtlingsfigur vorzunehmen ist: Nur Rahaf ist in der Position der Lernenden, nur sie steht vor der Aufgabe, eine neue Sprache zu erlernen, sich in einer anderen Kultur zu beheimaten. Veränderungen, Lernprozesse seitens der einheimischen Figuren, die z.B. ein Interesse an Rahafs Kultur, ihrer Sprache zeigen könnten, werden – anders als in *Zuhause kann überall sein* – nicht thematisiert. Ein interkultureller Austausch, der einen ‚Raum zwischen den Kulturen‘ öffnen könnte, wird deshalb in diesem Bilderbuch nicht inszeniert. Alleine im gemeinsamen Fußball- und Tickenspielen der Kinder deutet sich ein kulturverbindendes Element an, das als eine Machtstrukturen unterlaufende Bewegung verstanden werden kann: „Da haben sie Ticken gespielt. Rahaf hat mitgespielt. Zum Tickenspielen muss man nicht Deutsch können.“ (Boie/Birck 2016, S. 40)

### **Die Figuren- und Raumdarstellung in *Am Tag, als Saída zu uns kam***

*Am Tag, als Saída zu uns kam*, verfasst von der Spanierin Susana Gómez Redondo und illustriert von der Deutschen Sonja Wimmer, wurde 2016 in Deutschland erstveröffentlicht. Auch dieses Bilderbuch wurde in der Öffentlichkeit ausgesprochen positiv aufgenommen und z.B. von der UNO-Flüchtlingshilfe ([uno-fluechtlingshilfe.de](http://uno-fluechtlingshilfe.de) 2022) als Lektüre empfohlen.

Aus der Perspektive eines einheimischen Mädchens, das in diesem Bilderbuch als autodiegetische Erzählerin fungiert, wird die Geschichte von Saída erzählt, die aus Marokko stammt. Im thematischen Fokus steht die anfängliche Sprachlosigkeit Saídas im neuen Land. Denn, so erzählt die Ich-Erzählerin, „[a]m Tag, als Saída zu uns kam, schien es mir, als hätte sie ihre Sprache verloren.“ (Gómez Redondo /Wimmer 2016, S. 3) Die Ich-Erzählerin sucht nun überall nach Saídas Worten, unter Parkbänken, in Schränken, in Papierkörben, bis ihr Vater ihr erzählt, dass Saída „ihre Sprache wahrscheinlich gar nicht verloren hatte. Vielleicht wollte sie ihre Sprache bloß nicht sprechen, weil sie anders war als unsere. In Marokko, sagte er, könntest du mit deiner auch nichts anfangen.“ (Ebd., S. 12)

Anders als in den beiden zuvor betrachteten Bilderbüchern wird hier ein Perspektivenwechsel vollzogen: Nicht nur Saída kann die Sprache eines Landes nicht sprechen, sondern auch das einheimische Kind wird damit konfrontiert, dass es in Saídas Heimat die dortige Sprache ebenfalls nicht sprechen könnte. Zudem wird Saídas Herkunftsland in eine räumliche Nähe zu dem Aufnahmeland gestellt: Als die Mutter der Ich-Erzählerin ihrer Tochter Saídas Heimat auf dem Globus zeigt, stellt diese fest: „Marokko stand darauf...und ich sah, dass es gar nicht so weit weg war.“ (Ebd.) Anders als in *Zuhause kann überall sein* entsteht somit keine Dichotomisierung der Räume und auch die ethnisch unterschiedlich markierten Figuren werden auf keiner Ebene in starre Positionen von Subjekt und Objekt geteilt. Denn das einheimische Mädchen beschließt, „dass ich Saída helfen würde, unsere Wörter zu lernen. Außerdem wollte ich sie bitten, mir ihre beizubringen. Damit ich mich verständigen konnte, wenn ich einmal nach Marokko fahren würde... Das beschloss ich am Tag, als Saída zu uns kam.“ (Ebd., S. 15)

Die besonders in *Bestimmt wird alles gut* zu beobachtende Einseitigkeit, bei der sich die Positionen von Lehrender und Belehrteter auf zwei ethnisch unterschiedlich markierte Figuren verteilen, wird hier durch eine Gegenseitigkeit ersetzt: Jede der Figuren lehrt *und* lernt eine Sprache. Dadurch entsteht ein Raum, der sich tatsächlich als ein ‚Dazwischen‘ bezeichnen lässt und in dem auch das einheimische Mädchen, das hier als eine individualisierte Figur konzipiert ist, mit einer für sie neuen Kultur in Berührung kommt:

So erfuhr ich dank Saída von anderen Ländern und anderen Sprachen. Sie zeigte mit ihren kleinen Händen auf Dinge, und ich schrieb die Wörter an die Tafel oder in den Sand im Hof oder mit Buntstiften in die Hefte. Dann wiederholte sie die Wörter leise, damit der Klang in ihrem Gedächtnis und in ihren Lippen hängen blieb. Saída übersetzte sie in ihre Sprache, die voller Ch war, und schrieb diese Buchstaben auf, die manchmal wie Blumen und manchmal wie Insekten aussehen. Dann wiederholte ich die Wörter leise, damit der Klang in meinem Gedächtnis und in meinen Lippen hängen blieb. (Ebd., S. 16)

Auf dem Bildtext ist zu erkennen, wie Saída auf dem Kopf eines Flusspferdes steht und Wörter in lateinischer sowie arabischer Schrift niederschreibt, während die Ich-Erzählerin auf dem Rücken des Flusspferdes dem Treiben Saídas zuschaut. Im Hintergrund ist dieser Raum gegenseitigen Lehrens und Lernens in ein warmes Gelb getaucht, sodass hier Harmonie und Wärme suggeriert wird. Zugleich schreiben sich auf dem Bild ungeordnet Formen (z.B. die Skizze eines Landes, eine Laterne, Schilder, Nebel) ein, und zwar mitsamt ihren Namen in deutscher und arabischer Sprache sowie in lateinischer und arabischer Schrift. Die sprachliche und bildliche Vielfalt wird durch unterschiedliche Typografien (verschiedene

Formen von Druck- und Schreibschrift), die sich ebenfalls frei im Raum bewegen, weiter untermauert. Sowohl im Schrift- als auch im Bildtext wird folglich der Moment des Übergangs inszeniert, „wo Raum und Zeit sich kreuzen und komplexe Konfigurationen von Differenz und Identität [...] erzeugen.“ (Bhabha 2000, S. 2) Zeit und Raum, oben und unten verlieren ihre Bedeutung zugunsten einer „erkundende[n], rastlose[n] Bewegung, die im französischen Verständnis der Wörter *au-delà* so gut zum Ausdruck kommt – hier und dort, überall, fort/da, hin und her, vor und zurück.“ (Ebd.)



Abb. 6: Beispiel 1 aus *Am Tag, als Saïda zu uns kam*, S. 21.  
© Peter Hammer Verlag.

Dass es für die beiden Protagonistinnen keinen fixen Ankerpunkt mehr gibt, keine Schwerkraft, die sie zu einer Ordnung im Raum zwingt, ist deutlich an dem oberen Bild erkennbar: Während die Ich-Erzählerin auf den Händen geht, so balanciert Saïda kopfüber auf einer Wäscheleine der Sprachenvielfalt. Auch Himmel (siehe den blau unterlegten Teil des Bil-

des) und Erde scheinen sich umgedreht zu haben und verschwimmen ineinander. Ähnlich vermischt sich auch die Lese- und Schreibrichtung der deutschen und der arabischen Schrift: Der Satz „Und es gefiel mir, dass Saída am Ende der Zeile zu lesen begann“ ist in seinem letzten Teil nur lesbar durch einen Wechsel der für europäische Sprachen konventionellen Leserichtung. Diese Erprobungen in einem dritten Raum, den die beiden Figuren hier vornehmen, führt dazu, dass beide Mädchen am Ende des Textes ihre ‚festen‘ Identitäten zugunsten einer hybriden aufgegeben haben:

Ich finde es immer noch lustig, wenn meine Zunge sich beim H verhakt, das wie ein Ch klingt. Saída lacht, wenn ich ihr sage, dass ihre E wie I klingen. Dann verordnet sie mir einen Kinderreim und ich lade sie im Gegenzug zu einer Geschichte im Schein von Aladins Lampe ein. Danach gehen wir zu ihr nach Hause und essen Couscous. Bei mir gibt es Linsensuppe. (Gómez Redondo/Wimmer 2016, S. 31)

Europäisch konnotierte Kinderreime werden der Ich-Erzählerin nun von Saída empfohlen, während die europäisch situierte Ich-Erzählerin arabisch Geschichten aus 1001 Nacht erzählt. Zugleich behalten beide Figuren einen Teil ihrer ‚ursprünglichen‘ Identität bei: Bei Saída gibt es Couscous zu essen, bei der Ich-Erzählerin Linsensuppe. Kulturell zuvor ‚fremde‘ Elemente vermischen sich folglich mit kulturell ‚eigenen‘. Auch das Bild, das sich zum Schrifttext symmetrisch verhält, zeigt uns die neu gewonnene kulturelle Hybridität beider Mädchen (Abb. 7).

Als eine Form der Inszenierung kultureller Hybridität ist erkennbar, dass nun die Ich-Erzählerin – und nicht Saída – den orientalisch konnotierten Turban trägt. Hierzu schreibt Farriba Schulz:

Visualisiert im Märchenzelt, als der kleine Muck verkleidet, den heißen Tee aus einer Kanne neben sich dampfend, die auch Aladins Wunderlampe sein könnte. Geschichten erzählend wie Scheherazade, schlüpft die deutschsprachige Ich-Erzählerin in eine Figur, die einer romantisierten Vorstellung des Orients entsprungen sein könnte. [...] Vordergründig mag hier ein stereotypes Bild visualisiert sein. Besieht man die Situation jedoch genauer, liegt dem Bilderbuch eine dynamische Figurenkonzeption zu Grunde. (Schulz 2017, S. 26)

Dynamisch ist die Figurenkonzeption gerade deshalb, weil sich für *beide* Protagonistinnen der Diskurs von ‚Heimat vs. Fremde‘ verschiebt, d.h. ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ ist folglich nicht mehr in kulturalistischer Manier mit festen Figuren verbunden und anstelle der in *Bestimmt wird alles gut* angestrebten Integration der Flüchtlingsfigur findet hier ein auf Gegenseitigkeit beruhender ‚kultureller Austausch‘ statt, der in einer futuristisch-phantastischen Vision einer grenzenlosen Welt endet:

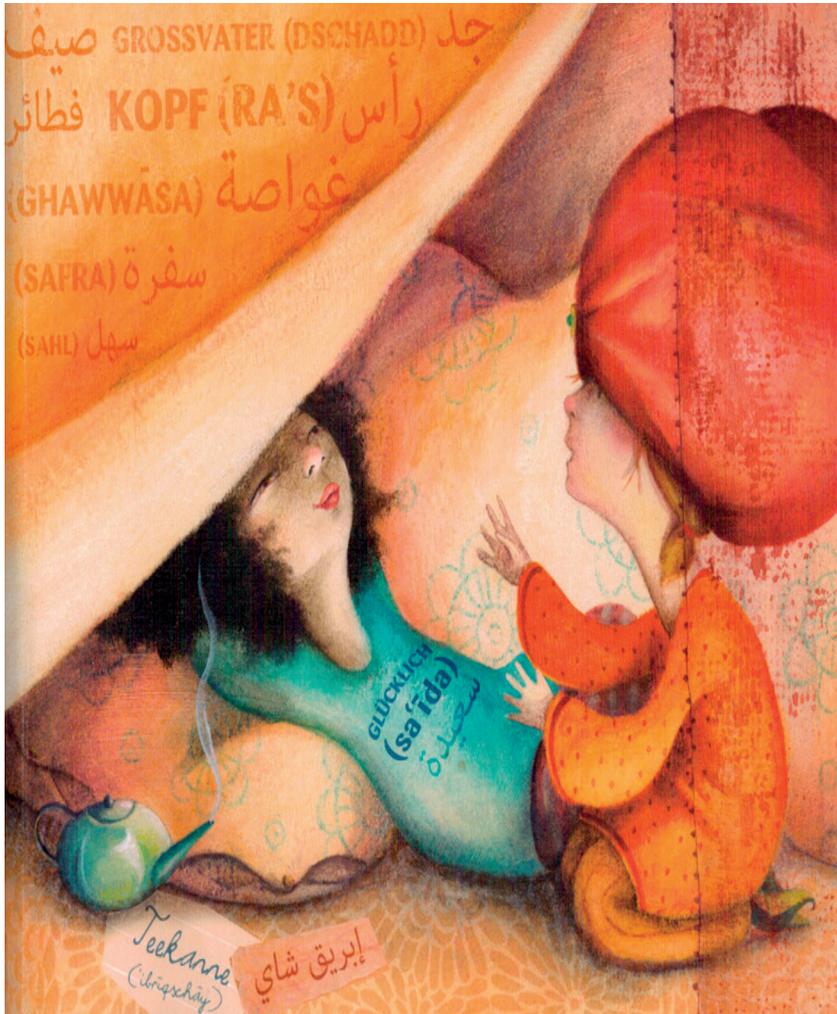


Abb. 7: Beispiel 2 aus *Am Tag, als Saïda zu uns kam*, S. 34.  
© Peter Hammer Verlag.

Irgendwann werden Saïda und ich mit dem Schiff oder auf einem fliegenden Teppich in ihre Heimat mit den Palmen, Kamelen und Wüsten reisen. Auf dem Weg nach Afrika werden wir noch mehr Wörter suchen, die die Menschen zum Lachen und zum Sprechen bringen, ihnen das Haar lösen und helfen, Freundschaften zu schließen. Und ich glaube, dass Saïda und ich dann das Wort Grenze über Bord werfen. (Gómez Redondo/Wimmer 2016, S. 33)

## Zusammenfassender Vergleich

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Frage, wie Figuren verschiedener Kulturen und die von ihnen bewohnten kulturellen Räume in ausgewählten Bilderbüchern zu dem Thema ‚Flucht‘ erzählt werden. Insgesamt ist erkennbar, dass sich *vielfältige* kulturelle Mente- und Soziefakte in die Texte eingeschrieben haben. So begegnet man im Vergleich der drei Bilderbücher durchaus unterschiedlich inszenierten Räumen, die manchmal hybride, manchmal dichotomisch-hierarchische und/oder kulturalistische Merkmale in sich tragen. Auch hinsichtlich der Figurenkonzeption gibt sich diese Vielfalt zu erkennen. Darüber hinaus konnte aufgezeigt werden, dass sich *identische* Mente- und Soziefakte (z.B. die Dominanz europäischer Figuren) in jeweils anderer Form (rekonstruierend, subvertierend) in unterschiedliche Texte eingeschrieben haben. Aber auch *innerhalb eines Bilderbuchs* können die eingeschriebenen Mente- und Soziefakte bzw. die Formen des Umgangs mit ihnen durchaus variieren (siehe z.B. die Figuren- und Raumkonstruktion in *Zuhause kann überall sein* oder in *Bestimmt wird alles gut*).

Hinsichtlich der Fokalisierung (Modus) zeigte sich, dass es in zwei der drei hier untersuchten Bilderbücher die Flüchtlingsfigur ist, durch deren Augen Rezipierende das Geschehen sehen. In *Zuhause kann überall sein* fungiert sie zudem noch als die homodiegetische Erzählinstanz. Überdies ist es in allen Texten die jeweilige Flüchtlingsfigur, die grundsätzlich als eine individualisierte Figur gezeichnet ist. Insgesamt findet sich so eine nicht nur innerhalb der interkulturellen Literaturdidaktik weit verbreitete Forderung nach einem Hör- und Sichtbarmachen von marginalisierten Perspektiven in den hier untersuchten Flucht-Bilderbüchern eingelöst (vgl. z.B. Rösch 2018, S. 3). Dagegen stellen die Perspektiven und vor allem die Stimmen der einheimischen Kinder, die in früherer Flucht- bzw. Migrationsliteratur meist dominierten (siehe z.B. *Selim und Susanne, Neben mir ist noch Platz*), in den hier untersuchten Bilderbüchern häufig eine Leerstelle dar. Das geht einher mit der Tendenz zur typenhaft-schematischen Darstellung dieser Figuren. Das Gefühl von Fremdheit, das zuvor meist die einheimischen Kinder gegenüber ethnisch anders markierten Figuren besaßen, wird nun in Figuren aus anderen Kulturen verlagert: Jetzt sind es die Flüchtlingsfiguren, die eine kulturelle Andersheit und ‚Fremdheit‘ wahrnehmen und sich deshalb einsam, hilflos und ohnmächtig fühlen. Damit ist der Weg frei zur Gestaltung einheimischer Figuren, die zu rettenden Held\*innen werden.<sup>4</sup> Verbindet man diese sowohl im

---

<sup>4</sup> Dieser Eindruck bestätigt sich durch die Sichtung weiterer Flucht-Bilderbücher, in denen ebenfalls europäisch konnotierte Figuren zu Retter\*innen der Flüchtlingsfiguren werden (z.B. in *Amani, sieh nicht zurück*). Allerdings zeigen sich auch

Schrift- als auch im Bildtext erkennbare Inszenierung auf Ebene der *histoire* mit den Kategorien von Stimme und Modus, zeigt sich folglich die Inszenierung von Flüchtlingsfiguren, *die sich selbst als jemand erzählen und/oder sehen, dem geholfen werden muss*. Besonders wenn ein Werk dieses Modell nicht subvertiert (siehe die Analyse zu *Bestimmt wird alles gut*) bzw. subversive Spuren von den Rezipierenden überhaupt erst erkannt werden müssen (siehe die Analyse von *Zuhause kann überall sein*), kann damit Belehrung, Aktivität, Dominanz seitens europäisch inszenierter Figuren gerechtfertigt werden.

### Flucht-Bilderbücher im Kontext von Literaturunterricht

Welche Ziele können bzw. sollen im Literaturunterricht mit dem Einsatz von Flucht-Bilderbüchern verfolgt werden? „In didaktischer Hinsicht ist Fluchtliteratur an grundlegende Zielrichtungen des literarischen Lernens anzubinden“, formuliert Wrobel (2016, S. 5) und macht so deutlich, dass mit dem Einsatz dieser Literatur sowohl eher subjektbezogene (z.B. soziales Lernen, Erwerb von Weltwissen) als auch eher gegenstandsbezogene Ziele (z.B. Auseinandersetzung mit Figuren, Räumen, Perspektiven) verfolgt werden können (vgl. ebd.). Dabei wird die Persönlichkeitsbildung der Lernenden als übergeordnetes Ziel angestrebt (vgl. Wrobel 2016, S. 5). Als ein überfachlich anzuregendes und im Literaturunterricht auszubildendes Lernziel soll weiterhin die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Darunter versteht die KMK (2013) u.a. die Fähigkeit „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander zu setzen [...]“ bzw. „eigene kulturgebundene [...] Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen [zu] reflektieren.“ (KMK 2013, S. 4) Lernende sollen so dazu befähigt werden, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus ein[zut]reten.“ (KMK 2013, S. 4) Im letzten Abschnitt dieses Beitrages möchte ich auf der Grundlage der bisher gewonnenen Erkenntnisse der Frage nachgehen, ob bzw. unter welchen Prämissen der Einsatz der drei untersuchten Flucht-Bilderbücher im Literaturunterricht einen Beitrag zur Entfaltung interkultureller Kompetenz leisten kann.

Die obige Erkenntnis, dass sich in zwei analysierten Flucht-Bilderbüchern sowohl auf Ebene des Bild- als auch des Schrifttextes Räume und/oder Figuren(konstellationen) zeigen, die dichotom-hierarchisch bzw. kulturalistisch geprägt sind, wirft ganz grundsätzlich die Frage auf, ob sich diese Bilderbücher überhaupt als Lerngegenstände für einen Literaturunterricht, in dem u.a. interkulturelle Kompetenz gefördert werden soll, eignen. Gegen den Einsatz dieser Texte könnte argumentiert werden, dass

---

Figurenkonzeptionen, die Flüchtlingsfiguren die Fähigkeit zusprechen, sich selbst ‚zu retten‘, vgl. z.B. *Nuri und der Geschichtenteppich* von Andrea Karimé.

beispielsweise die kulturalistische Setzung von Räumen des Herkunfts- und des Aufnahmelandes in *Zuhause kann überall sein* dazu führen könnte, dass der Text „als Bestätigung eigener kultureller Vorurteile“ (Wintersteiner 2006, S. 138) gelesen wird und sich letztendlich bei den Schüler\*innen ein Weltwissen entwickelt, das den afrikanischen Kontinent mit dörflich-agrarischen, einfachen und unzivilisierten Strukturen in Verbindung bringt. Denkbar ist weiterhin, dass Schüler\*innen der Mehrheitsgesellschaft durch die Lektüre von *Zuhause kann überall sein* sowie *Bestimmt wird alles gut* Empathie mit Geflüchteten ausbilden und die helfenden einheimischen Figuren als positive Vorbilder für eigenes Verhalten begreifen, *ohne aber die damit verbundenen Machtstrukturen kritisch zu reflektieren*. Wäre es deshalb nicht sinnvoller, in einem Literaturunterricht, in dem auch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert werden soll, nur Flucht-Bilderbücher einzusetzen, die durchgängig Interkulturalität inszenieren? Mit Norbert Kruse kann diese Frage verneint werden. Denn, so betont Kruse, eine

bewährpädagogische Literaturdidaktik, die vor problematischen Texten und fragwürdigen Textstellen zurückschreckt, kann nicht die Leitlinie sein. Gerade für einen antirassistischen Literaturunterricht gilt, dass er [...] Kindern Diskursfähigkeit zutraut, statt sie aus Diskursen herauszuhalten. (Kruse 2020, S. 51)

Dieser Position möchte ich ausdrücklich zustimmen und hervorheben, dass es „keine interkulturelle wertlose KJL [gibt] und auch an schlechten Beispielen [...] gelernt werden“ (Riemhöfer 2017, S. 32) kann. Anders, positiver formuliert: In einem Literaturunterricht, der interkulturelle Kompetenz fördern will, werden gerade (Bilder)Bücher benötigt, die aus interkultureller Sicht problematische Mente- und Soziefakte in sich tragen. Denn erst durch die Sichtbarmachung und die Beschäftigung mit diesem kulturellen Wissen, diesen Werten und Normen werden Reflexionen über eigene Bilder von Anderen bzw. eigene kulturgebundene Deutungsmuster möglich. Dabei bietet es sich an, durchgängig interkulturell ausgerichtete Bücher wie *Am Tag als Saïda zu uns kam* als Vergleich einzusetzen, um den Lernenden so die Möglichkeit zu geben, die hierarchisch-dichotomischen Elemente anderer Lektüren deutlich zu erkennen. Überdies können durch den vergleichenden Einsatz interkulturell ausgerichteter Bücher alternative Modelle von Kulturen präsentiert und durchdacht werden.

Damit die im Sinne des Erwerbs interkultureller Kompetenz anzustrebende kritische Reflexion eigener kultureller Bilder im Literaturunterricht gelingt, müssen zwei Aspekte beachtet werden:

Erstens müssen Lehrkräfte im Zuge der Planung von Unterricht die Lerngegenstände hinsichtlich ihrer kulturellen Verfasstheit kritisch gegenlesen, d.h. vor der Durchführung des Unterrichts muss durch die Lehr-

kräfte überprüft und analysiert werden, welche kulturellen Mente- und Soziefakte sich in welcher Form (konstruierend, subvertierend) in den jeweiligen Text eingeschrieben finden. Notwendig ist deshalb eine sorgfältige und tief in den potenziellen Lerngegenstand hineingehende Analyse desselben durch die Lehrkraft. Zugleich müssen Lehrpersonen die durch diese Gegenstandsanalyse gewonnenen Ergebnisse zu dem didaktisch-methodischen Arrangement (z.B. zu den angestrebten Lernzielen) in Beziehung setzen können. Mit Blick auf ein mögliches Lernziel der Entwicklung von und kritische Reflexion dieser Entwicklung von Empathie mit Geflüchteten durch Vertreter\*innen der Mehrheitsgesellschaft ist z.B. ein Unterrichtsarrangement notwendig, in dem Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben wird, ihre

Wahrnehmung [zu] beobachten und [zu] formulieren, welche Textsignale bzw. Schilderungen sie zu einer emotional besetzten Reaktion veranlasst [haben]. In diesem Sinne ist Emotionswahrnehmung eine eher ‚kognitiv orientierte Fähigkeit‘, mit der sich Lesende über die Steuerung ihrer Emotionen durch einen Text bewusst werden, diese explizieren und auf textbezogene Ursachen hin befragen. Dies wiederum ist ein Beitrag zu einer selbstreflektierenden Haltung. (Wrobel 2016, S. 7)

Und gerade letztere, die selbstreflektierende Haltung, die mit einer hinterfragenden Haltung gegenüber literarischen Texten und den ihnen inhärenten Wissensbeständen einhergehen sollte, ist zwingend notwendig, um in den Klassenzimmern interkulturelle Kompetenz und damit gelebte Räume von Interkulturalität herzustellen.

Zweitens: In den weiter oben durchgeführten Analysen wurde deutlich, dass sich Mente- und Soziefakte sowohl auf Ebene des Schrift- als auch des Bildtextes finden. Beide Ebenen müssen folglich im Literaturunterricht beachtet werden und das insbesondere auch in ihrem Zusammenspiel. Zudem konnte weiter oben beobachtet werden, dass Inhalt (*histoire*) und Darstellung (*discours*) einander unterstützen, aber einander auch subversiv unterlaufen können. Eine rein inhaltliche Besprechung der Texte im Literaturunterricht, ohne den Blick auf die Kategorien von Stimme und Fokalisierung zu werfen, bietet sich von daher ebenfalls nicht an. Insgesamt ist es deshalb aus literaturdidaktischer Sicht ausgesprochen wichtig, bereits mit Grundschüler\*innen eine die verschiedenen Ebenen und Bereiche des literarischen Textes umfassende und sorgfältige Analyse des Gegenstandes einzuüben. Neben subjektbezogenen Zielen sind im Literaturunterricht deshalb immer auch gegenstandsbezogene Ziele anzustreben, was aus den hier aufgezeigten Gründen in einem besonderen Maße für einen interkulturell ausgerichteten Literaturunterricht gilt.

Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass die hier formulierten Überlegungen sich auf Phasen von Literaturunterricht beziehen, die didaktisch-methodisch gestaltet sind. Werden die hier besprochenen Flucht-

Bilderbücher im Rahmen einer freien Lektüre eingesetzt (z.B. in Phasen freier Lesezeiten), d.h. ohne weitere, die Reflexion anregende Besprechung, besteht die Gefahr der Festsetzung von aus interkultureller Sicht problematischen Bildern durchaus. Hier erscheint es deshalb wichtig, Lernenden eine Begegnung mit mehreren und unterschiedlichen Bilderbüchern zum Thema ‚Flucht‘ zu ermöglichen, um die in diesem Beitrag herausgearbeitete Vielfalt an Räumen und Figuren(konstellationen) wahrnehmbar zu machen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Boie, Kirsten und Jan Birck (Ill.): Bestimmt wird alles gut. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2016.
- Dubois, Claude K.: Akim rennt. Frankfurt a.M.: Moritz, 2013.
- Holle, Katrin und Laura Pierquin (Ill.): Amani, sieh nicht zurück. Nittendorf: Neu DENKEN Media, 2016.
- Karimé, Andrea und Annette von Bodecker-Büttner (Ill.): Nuri und der Geschichtentepich. Wien: Picus Verlag, 2006.
- Kirchberg, Ursula: Selim und Susanne. München: Ellermann, 1982.
- Kobald, Irena und Freya Blackwood (Ill.): Zuhause kann überall sein. München: Knesebeck, 2015.
- Maar, Paul und Verena Ballhaus (Ill.): Neben mir ist noch Platz. München: dtv, 2016.
- Gómez Redondo, Susana und Sonja Wimmer (Ill.): Am Tag als Saída zu uns kam. Wuppertal: Peter Hammer, 2016.
- Ruurs, Margriert und Nizar Ali Badr (Ill.): Ramas Flucht. Hildesheim: Gerstenberg, 2017.
- Sanna, Francesca: Die Flucht. Zürich: NordSüd, 2016.

### Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lese-räume 2 (2015) H. 2. S. 6–15.
- Baobab Books. Am Tag als Saída zu uns kam. Online unter URL:  
[https://www.baobabbooks.ch/kolibri/datenbank/?tx\\_sfbooks\\_book%5Bbook%5D=346&tx\\_sfbooks\\_book%5Baction%5D=show&tx\\_sfbooks\\_book%5Bcontroller%5D=Book&cHash=6cbdf7217d5596b81c5bfe7b5981a6a9](https://www.baobabbooks.ch/kolibri/datenbank/?tx_sfbooks_book%5Bbook%5D=346&tx_sfbooks_book%5Baction%5D=show&tx_sfbooks_book%5Bcontroller%5D=Book&cHash=6cbdf7217d5596b81c5bfe7b5981a6a9)  
(20.05.2022).
- Baobab Books. Zuhause kann überall sein. Online unter URL:  
[https://www.baobabbooks.ch/kolibri/datenbank/?tx\\_sfbooks\\_book%5Bbook%5D=317&tx\\_sfbooks\\_book%5Baction%5D=show&tx\\_sfbooks\\_book%5Bcontroller%5D=Book&cHash=9d4731c7e808fed6a740d5c3acae1560](https://www.baobabbooks.ch/kolibri/datenbank/?tx_sfbooks_book%5Bbook%5D=317&tx_sfbooks_book%5Baction%5D=show&tx_sfbooks_book%5Bcontroller%5D=Book&cHash=9d4731c7e808fed6a740d5c3acae1560)  
(20.05.2022).
- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter: Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle –

- Perspektiven. Hrsg. von Christian Dawidowski und Dieter Wrobel. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 2006. S. 1–17.
- Demorgon, Jacques/ Hagen, Kordes: Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Hrsg. von Hans Nicklas, Burkhard Müller und Hagen Kordes. Frankfurt/New York: Campus, 2006. S. 27–36.
- Fangauf, Henning: Die Rechte der Kinder und Jugendlichen einfordern. Fluchtgeschichten im Theater für junges Publikum. In: „Ich vermisse mein Zuhause...“. *Fluchtgeschichten* in Kinder- und Jugendmedien 73 (2021) H. 2. S. 35–45.
- Glötz, Claudia/ Schuler, Rebecca: Irene Kobald und Freya Blackwood: *Zuhause kann überall sein* (2015/OA 2014). In: Flucht-Literatur. Band 1. Hrsg. von Dieter Wrobel und Jana Mikota. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 2017. S. 17–23.
- Hofmann, Michael: Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink, 2006.
- Jagdschian, Larissa Carolin: Darstellungsformen der Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur. In: „Ich vermisse mein Zuhause...“. *Fluchtgeschichten* in Kinder- und Jugendmedien 73 (2021) H. 2. S. 3–13.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität*. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis, 2020.
- KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. Online unter URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (01.03.2022).
- Kruse, Norbert: Jim und Pippi: Erzieht Kinderliteratur zum Rassismus? In: Die Grundschulzeitschrift (2020) H. 323. S. 49–51.
- Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Narr Francke, 2017.
- Rajewski, Irina O.: Intermedialität. Tübingen: Francke, 2002.
- Riemhofer, Andra: Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr. Baden-Baden: Tectum, 2017.
- Rösch, Heidi: Rassistisches, rassistuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). In: „Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Hrsg. von Heidi Hahn, Beate Laudenberg und Heidi Rösch. Weinheim: Beltz, 2015. S. 48–65.
- Rösch, Heidi: Alles wird gut!? – Flucht als Thema in aktuellen Bilderbüchern für den Elementar- und Primarbereich. In: leseforum.ch (2018) H. 2. S. 2–25. Online unter URL: [https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018\\_2\\_de\\_roesch.pdf](https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/626/2018_2_de_roesch.pdf) (01.03.2022).
- Rösch, Heidi: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: KinderundJugendmedien.de. 2020. Online unter URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5053-interkulturelle-literaturdidaktik> (01.03.2022).
- Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1998.

- Schulz, FARRIBA/ GÓMEZ REDONDO, Susana und Sonja Wimmer: *Am Tag als Saída zu uns kam* (2016/OA 2012). In: *Flucht-Literatur*. Band 1. Hrsg. von Dieter Wrobel und Jana Mikota. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 2017. S. 24–30.
- Seidler, Andreas: *Flucht als Computerspiel*. In: *kj&m 73* (2021) H. 2. S. 46–53.
- Thiele, Jens: *Das Bilderbuch*. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Ein Handbuch. Hrsg. von Günther Lange. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 2011.
- UNO-Flüchtlingshilfe: *Am Tag als Saída zu uns kam*. Online unter URL: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/buchempfehlungen/buecher-ab-5-jahren/buchempfehlung-am-tag-als-saida-zu-uns-kam> (02.07.2022).
- Wanzek, Alina: *Flucht und Migration im Bilderbuch*. Themen, Motive und Darstellungsformen. In: *kj&m 73* (2021) H. 2. S. 14–25.
- Wintersteine, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung*. Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: StudienVerlag, 2006.
- Wrobel, Dieter/ Mikota, Jana: *Flucht-Literatur*. Texte für den Unterricht. Band 1: Primarstufe und Sekundarstufe. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 2017.
- Wrobel, Dieter: *Flucht-Texte – Flucht-Orte*. In: *Praxis Deutsch 43* (2016) H. 257. S. 4–13.



## Erstleselektur: (Mediale) Grenzen überschreiten

### Abstract

(Mediale) Grenzüberschreitungen spielen in Erstleselektur sowohl mit Blick auf den Gegenstand als auch die Rezipierenden eine große Rolle und sind in vielfältiger Form in Erstlesebüchern beobachtbar. Im Beitrag werden einige solcher Grenzüberschreitungen thematisiert: Text und Illustration, Grenzen zwischen Texten sowie medienübergreifende Grenzen. Als vierter Aspekt wird die Grenze zwischen Kind und Buch im Sinne eines rezeptionsästhetischen Zugangs thematisiert. Neben einer gegenstandsorientierten Darstellung werden Überlegungen zum didaktischen Potenzial angestellt.

### Erstlesebücher – eine Gattung, die Grenzen überschreitet?

Wer ein typisches Erstlesebuch in die Hand nimmt, wird verschiedene ‚Grenzen‘ und ‚Grenzüberschreitungen‘ wahrnehmen: Text und Illustration; Erzähltext(e) und Paratexte wie pädagogisierende Hinweise auf Cover und Rückseite, didaktische Hinweise, Leserätsel; über das Buch hinausgehende Hinweise auf eine Reihe oder Serie, in die das Buch eingeordnet wird. Nicht alle Elemente sind dabei an die vermeintlich intendierte Gruppe der Kinder im Erstlesealter gerichtet, sondern auch an diejenigen, die die Bücher kaufen: z.B. Eltern, Onkel, Tanten, Großeltern und Pädagog:innen.

Jentgens sieht Erstlesebücher „zwischen Fibel und ABC-Buch auf der einen Seite sowie dem illustrierten Kinderbuch auf der anderen Seite.“ (Jentgens 2019, S. 4) Nach Gudrun Stenzel sind Erstlesebücher „Bücher, die in Layout, Umfang, Syntax und Semantik auf die Fähigkeiten der Kinder während des Lesenlernens Rücksicht nehmen“ (Stenzel 2009, S. 1). In Anlehnung an Ewers (2012a) korpusbasierte Bestimmung von Kinder- und Jugendliteratur kann man Erstleselektur verstehen

- a) als faktische Erstleselektur. Gemeint ist das Korpus der von Kindern im Erstlesealter tatsächlich gelesenen Literatur, z.B. Kinderzeitschriften, Bilderbücher, Internettex-te, Verpackungsaufschriften, Speisekarten, Erstlesebücher;
- b) als intendierte Erstleselektur. Dieses Korpus umfasst Texte, die Kinder im Erstlesekontext „lesen sollen – und zwar nach Vorstellung der Gesellschaft, nach Auffassung von Autoren, Verlegern, Kritikern, Buchhändlern, Bibliothekaren, Geistlichen, Lehrern, Eltern, Erziehern

etc.“ (Ewers 2012a, S. 15). Dies können z.B. Erstlesebücher, Lesebuchtex-te, Arbeits- und Übungshefte, Kinderseiten im Internet sein.<sup>1</sup>

Beide Korpora haben große Überschneidungsbereiche. Für die Auswahl der Beispiele in diesem Beitrag wurden Bücher ausgewählt, die mit einer Ausnahme der intendierten Erstleseliteratur zugerechnet werden können.

Mit Blick auf die Vielfalt an Erscheinungsformen innerhalb der ‚Gat-tung‘ (vgl. Nefzer 2015) Erstleseliteratur sollen in diesem Beitrag einige grenzüberschreitende Elemente betrachtet werden, die auch didaktisch relevant sind. Ausgewählt wurden vier Grenzbereiche: Text und Bild, Text und Text, Intermedialität bzw. Medienverbund sowie die Überschreitung der Grenze zwischen Buch und Kind. Zu jedem Grenzbereich wird an exemplarisch ausgewählten Beispielen gezeigt, wie die jeweilige Grenz-überschreitung angelegt ist und inwiefern sich aus der Grenzüberschrei-tung didaktisches Potenzial ergibt.

### **(Mediale) Grenzen überschreiten: Text und Illustration**

Zur Erstleseliteratur gehören Illustrationen in vielfältiger Weise: Neben dem Cover sind fast alle Erstlesebücher durchgängig illustriert. Während sich im Bilderbuch in den letzten Jahrzehnten gerade im Bereich der Il-lustration innovative und eigenständige Erzählkonzepte entwickelt haben, sind Illustrationen in der Erstleseliteratur meist dem Text deutlich unter-geordnet. Nach Rajewsky handelt es sich dabei um ein Phänomen der Intermedialität (vgl. Rajewsky 2019, S. 55), das heißt, dass „mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien *im Spiel* [Her-vorhebung i.O.]“ (ebd.) sind. Einige Formen der Einbindung von Illustrationen sollen hier vorgestellt werden.

In einem Teil der Erstleseliteratur wird mit Lesepiktogrammen (Vig-netten) gearbeitet: Nomen werden im Text durch kleine Bilder ersetzt, die die Bedeutung darstellen (vgl. Abb. 1). Intention dieser Vignettentexte ist ein erstes Mitlesenkönnen, wenn Erwachsene den Kindern vorlesen: Wäh-rend des Vorlesens „benennt das Kind, was die Vignetten zeigen, und ‚liest‘ quasi mit.“ (Nefzer 2015, S. 24) Wespel sieht darin eine frühe Un-terstützung der Wahrnehmung von Schrift (vgl. Wespel 1998, S. 82f.). Diese Bücher sind also in erste Linie für ein gemeinsames Lesen mit kom-petenten Leser\*innen angelegt und richten sich daher auch eher an Kinder im vorschulischen Alter. Beobachtungen in einer eigenen Studie (vgl. dazu Jantzen 2019) legen den Schluss nahe, dass die Piktogramme für selbst lesende Kinder am Beginn des Leselernprozesses – Ritter/Hoppe (2018)

---

<sup>1</sup> Ausführlicher dazu vgl. Jantzen i.V.



Abb. 1: Vignettentext aus *Der geheimnisvolle Zauberhut* (Hennig 2020, S. 14f.).

sprechen hier von der Phase der „Buchstabenverbinder“ und „Wörterfinder“ – eine Hürde darstellen, da sie sich beim Lautieren auf die Graphemebene konzentrieren und die Vignetten nicht als Lesetext verstehen. Der Medienwechsel von Schrifttext zu Bildtext muss also bewusst wahrgenommen und in den Lesefluss integriert werden. Bei etwas geübteren Lesenden kann der Leseprozess jedoch auch entlastet werden und die Leseflüssigkeit steigern. Bezogen auf das Thema dieses Beitrags ist die Beobachtung interessant, dass der Medienwechsel im Verlauf des Leselernprozesses unterschiedliche Funktionen haben kann.

Zum Erstlesebuch gehören Illustrationen. Conrady (1997) schreibt ihnen eine wichtige Funktion zu:

Illustrationen müssen das ganze Buch begleiten. Bilder sollten nicht nur illustrieren oder gar lediglich die Druckseite auflockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Sie orientieren sich jeweils am inhaltlichen Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen. (Conrady 1997, S. 9)

In vielen auch aktuellen Erstlesebüchern spielen die Illustrationen eine untergeordnete Rolle; ästhetisch angelehnt an Schulbuchillustrationen werden sie darauf begrenzt, parallel zum Text wesentliche Verstehensmomente darzustellen. Lesedidaktisch scheint das zunächst sinnvoll: Durch die Bilder soll das Verstehen des Gelesenen überprüft werden oder in der umgekehrten Richtung können vor dem Lesen Hypothesen in Bezug auf

das im Text Erzählte gebildet werden. Die Illustrationen in Abb. 1 zeigen, wie die Bilder möglichst viele Elemente parallel zum Text darstellen. Versteht man Erstleseliteratur vor allem als Leseübungsmaterial, sind solche Illustrationen eine didaktische Unterstützung des Leseprozesses. Wird jedoch die ästhetische Funktion von Literatur – und zwar auch unter literaturdidaktischer Perspektive – bedacht, können solche Illustrationen in Erstleseliteratur nicht überzeugen: Es fehlt ihnen an Eigenständigkeit, Deutungsoffenheit und Originalität.

Dem steht nach Sarah Wildeisen eine zunehmende ästhetische und narrative Emanzipation der Illustrationen „von ihrer Rolle als nachgeordnetes Beiwerk“ gegenüber (Wildeisen 2015, S. 18). Drei der Möglichkeiten, wie Illustrationen in Erstleseliteratur mehr Gewicht bekommen können, sollen hier dargestellt werden. Die Erstlesebücher von Katja Gehrmann, *Stadtbär* (2019) und *Stadtbär im Wald* (2021) haben zwar das typische Din-A5-Format der Erstlesebücher, die Doppelseiten füllenden farbenprächtigen Bilder (vgl. Abb. 2) lassen das Buch jedoch wie ein Bilderbuch erscheinen. Die Illustrationen gehen nicht nur weit über das hinaus, was im Schrifttext erzählt wird, sondern die Farben spiegeln auch Stimmungen des Erzählten wider. In Abb. 2 sind es die warmen Farben, die eine wohlige Ferien-Abendstimmung verbreiten und dadurch die Zufriedenheit der Menschen untermauern.

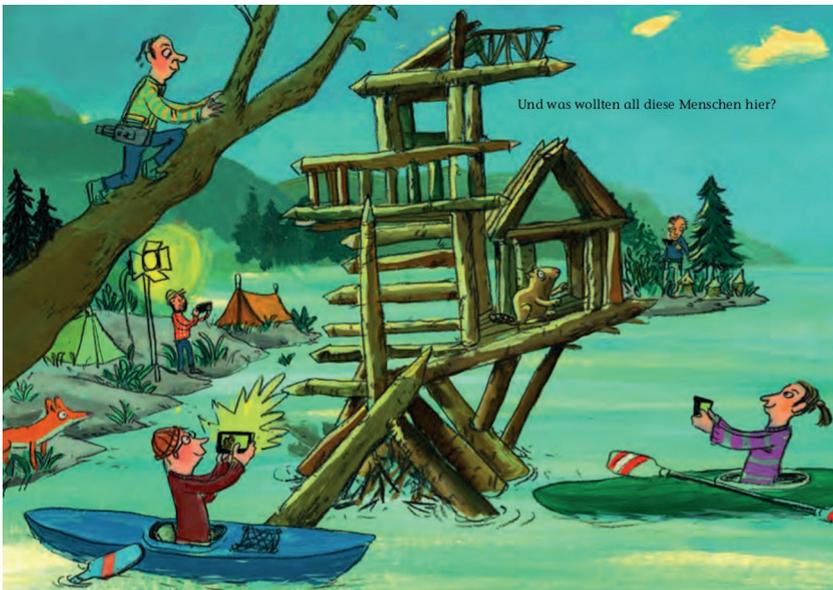
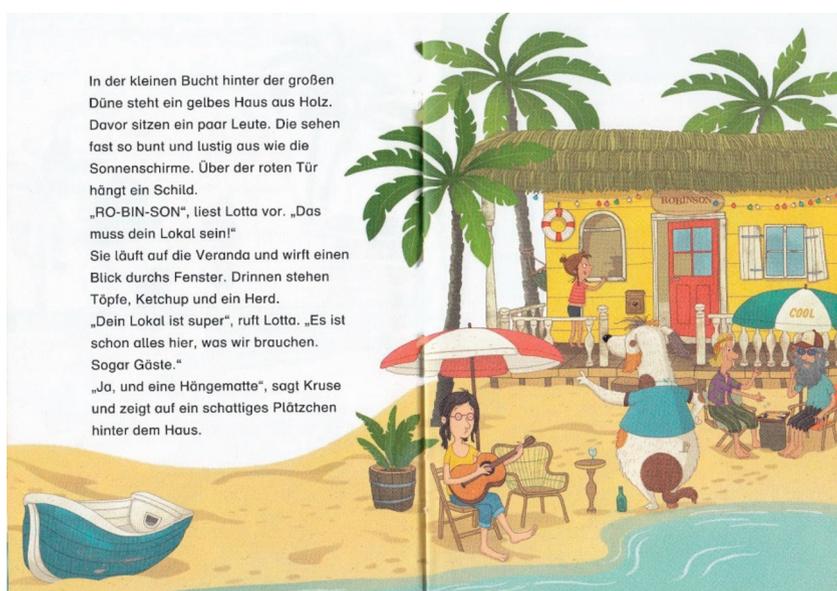


Abb. 2: Künstlerische Illustration aus *Stadtbär im Wald* (Gehrmann 2021, o.S.).

Anders interagieren Schrifttext und Illustration in *Lotta Rikotta und der geheime Strand* von Stephanie Schneider und SaBine Büchner (2021). Bild und Schrifttext erzählen einerseits Aspekte parallel; auf der Doppelseite in Abb. 3 ist z.B. die Aussage „In der kleinen Bucht hinter der großen Düne steht ein gelbes Haus aus Holz.“ sowohl über den Schrifttext als auch das Bild erfassbar. Der Schrifttext und das Bild enthalten jedoch auch eigene Narrationsanteile. So können wir etwa nur dem Schrifttext entnehmen, dass Lotta durch das Fenster Ketchup und einen Herd sieht. Die Bildnarration erweitert die Schrifttextaussage „Sogar Gäste“ durch sehr detaillierte Informationen über diese Gäste: Es sind drei, eine Frau, die Gitarre spielt und zwei Männer, die Backgammon spielen. Interessant ist zudem, dass in das Bild hinein Schrifttext gesetzt wird, der zusätzliche Leseanreize bietet, etwa die Beschriftung des Sonnenschirms mit „COOL“.



**Abb. 3:** Narratives Zusammenspiel von Text und Illustration.  
Aus: *Lotta Rikotta und der geheime Strand* (Schneider/Büchner 2021, S. 12f.).

Didaktisch sind solche Erzählverfahren bedeutsam. Bevor Kinder den schriftbezogenen Leseprozess erlernen, kennen sie schon vielfältige und komplexe Narrationen aus Situationen des Vorlesens, von Hörmedien und Filmnarrationen. „Mit dem Erwerb der Lesefertigkeiten [...] besteht das große Problem, dass die vorschulischen und außerschulischen Literaturerfahrungen weit über die ästhetische Qualität hinausreichen, die die Kinder in den ersten Lesetexten der schulischen Lesefibeln und oft auch der Erstleselektur erleben.“ (Ritter 2019, S. 2) Damit besteht die Gefahr, dass

die Texte bei den Kindern als unbedeutend und langweilig wahrgenommen werden. Da parallel zum Erwerb technischer Lesefähigkeiten auch die Entwicklung von (auf den Lesetext gerichteter) Lesemotivation und literarischer Kompetenzen bedeutsam sind (vgl. Rosebrock 2022, S. 8f.), werden Darstellungsweisen notwendig, die das narrative Potenzial des Schrifttextes erweitern. „Dass der Erstlesetext die Komplexität der vorangegangenen, vorgelesenen Literatur nicht hat und haben kann, darf darum nicht zum Rückfallerlebnis werden.“ (Lypp 1998, S. 13) Um die Narration als Zusammenspiel von Schrifttext und Bild zu erfassen, müssen Kinder zunächst darauf aufmerksam werden, dass nicht nur der Schrifttext erzählt, sondern auch die Bilder einen Anteil am Erzählten haben.

Diese Erfahrung können bzw. müssen Kinder beim Comic automatisch machen. Die erzählte Welt in Comics kann nur rezipiert werden, wenn Bild- und Textnarration gemeinsam erfasst werden. Eindrucksvoll wird in *Die Wächter von Tal. Der Winterkristall* (Zapf 2020, vgl. Abb. 4) eine eigene fantastische Welt geschaffen, die einige gängige Fantasy-Erzählelemente aufnimmt. Die fantastische Welt – in Abb. 4 etwa die Figuration – wird hauptsächlich über die Bilder erschaffen und auch wesentliche Handlungselemente werden in die Bilder bzw. Bildfolgen gesetzt. Der Schrifttext wird für die Redeanteile der Figuren genutzt. Etwa 350 Kinder aus Schulen in Hamburg Wilhelmsburg (ein Stadtteil mit nied-



Abb. 4: Ausschnitt aus dem Erstlesecomic *Die Wächter von Tal. Der Winterkristall* (Zapf 2020, S. 8f.).

rigem Sozialindex) haben das Buch mit dem Preuschhofpreis für Kinderliteratur 2021 ausgezeichnet. Dass viele Kinder ein solches Erzählangebot nutzen und offensichtlich auch mit der verschränkten Erzählweise von Schrifttext und Bild gut zurechtkommen, zeigen Aussagen von Kindern, die die Auswahl für den Preis begründen. So schreibt beispielsweise Parker: „... weil es comicartig war und spannend. Eigentlich mag ich keine Bücher, aber das war cool!“ (Bücherhalle 2021, o.S.)

In Comics wird die Handlung in der Regel über die Bilder entwickelt, der Schrifttext übernimmt den Dialog, ist also auf Redewiedergabe (Sprech- und Denkblasen) und Geräusche (Soundwords) begrenzt. Damit wird der Textleseanteil an der Narration begrenzt und das Zusammenspiel von Schrifttext- und Bildnarration ermöglicht eine komplexere Gesamtnarration. Dies ist lesedidaktisch bedeutsam, kann es sich doch einerseits positiv auf die Lesemotivation auswirken, andererseits die Kluft zwischen lesetechnischen und literarischen Kompetenzen verkleinern. Von daher ist es erstaunlich, dass Comics in der Erstleselektur nach wie vor einen geringen Anteil ausmachen.

An vier Beispielen wurden unterschiedliche Formen des Zusammenspiels von Schrifttext und Bild gezeigt; sie stehen beispielhaft für weitere intermodale Erzählformen, in denen die Grenze Schrifttext-Bild eine Rolle spielt. Didaktisch ist das relevant: Bilder sind dann nicht nur schmückendes, motivierendes Beiwerk, sondern können eigene Anteile an der Narration haben und eigene ästhetische Räume schaffen, die bisweilen auch im Widerspruch zum Schrifttext stehen können. Es wäre wünschenswert, dass in Veröffentlichungen über Erstleselektur Illustrationen (und deren Innovationsgehalt) stärker beachtet würden – sei es in Rezensionen, didaktischen Überlegungen oder gegenstandsbezogenen Untersuchungen. In ihrem Beitrag *Kunst oder Krücke* zeigt Sarah Wildeisen (2015) an einigen Beispielen, wie solch innovatives Text-Bild-Erzählen in Erstleselektur bereits genutzt wird.

### **Grenzen überschreiten: Text und Text**

Während das Zusammenspiel von Schrifttext und Bild innerhalb eines Buches nach Rajewsky (2019, S. 54f.) als intermediales Erzählen verstanden werden kann, handelt es sich bei den in diesem Abschnitt bearbeiteten Phänomenen um Intramedialität, denn es geht um Formen, in denen unterschiedliche Textformen innerhalb eines Erstlesebuches zusammenwirken. Bönnighausen (2010, S. 505f.) benennt das Zusammenwirken unterschiedlicher Wahrnehmungsformen als einen didaktisch relevanten Aspekt von Intermedialität. Während auf den ersten Blick beim Zusammenspiel von Schrifttext und Illustration die unterschiedlichen Wahrnehmungsformen unmittelbar nachvollziehbar sind, scheint dies bei unterschiedlichen Textformen innerhalb eines Buches fernzuliegen. Die Wahrnehmung

ist an die Perspektive der Rezipierenden gebunden, im Fall von Erstleseliteratur also an die Perspektive von Kindern, die im (Erst-)Leselernprozess sind. Aus dieser Perspektive können Texte oder Textteile in kleinen Schrifttypen, in Schreibschrift oder in anderen Schriftsystemen eine ähnliche Grenzüberschreitung darstellen, wie sie zwischen Schrifttext- und Bildnarration besteht. Dargestellt werden die Phänomene *Mehrsprachige Erstlesebücher*, Konzepte für das *Tandemlesen* sowie *Rätsel- und Magazin-teile* in Erstlesebüchern.

### *Mehrsprachige Erstlesebücher*

Mehrsprachige Erstlesebücher sind auf dem aktuellen Markt selten zu finden. Einige wenige Verlage (z.B. Edition bi:libri, amiguitos) haben einzelne Angebote. Als Beispiel sei zunächst das Buch *Das kleine Wunder* von Lena Hesse (2017) angeführt (vgl. Abb. 5).



**Abb. 5:** Parallel-mehrsprachiges Erzählen in *Das kleine Wunder* (Hesse 2017, S. 16f.).

Das Buch erscheint in mehreren Ausgaben, immer zweisprachig deutsch mit einer anderen Sprache (Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch). Es kann zunächst wie ein einsprachig deutsches Erstlesebuch gelesen werden, wobei die Bilder einen hohen eigenen Erzählanteil haben (vgl. Abb. 5). Die andere Sprache erzählt jeweils parallel dazu in einer anderen Schriftfarbe und ist dem deut-

schen Text räumlich untergeordnet. Bei Sprachen in lateinischer Schrift ist es nicht für alle Kinder einfach, im Leselernprozess die Sprachen zu differenzieren. Vielmehr gilt es hier, die Grenze zwischen den Sprachen zu entdecken. In der oben angeführten deutsch-arabischen Fassung fällt das Erkennen der Textgrenzen hingegen durch die unterschiedlichen Buchstaben, aber auch die unterschiedliche Bündigkeit des Schriftsatzes leicht. Während der deutsche Text von Kindern, die auf Deutsch Lesen lernen, erlesen werden und mit Sinn gefüllt werden kann, ist der arabische Text für Kinder, die kein Arabisch (lesen) können, ein abstraktes Gebilde, das zwar wahrscheinlich als „schriftlich“ wahrgenommen wird, aber nicht „entziffert“ werden kann. Anders wird die Wahrnehmung bei Kindern sein, die zweischriftig deutsch-arabisch aufwachsen.

Ein anderes Konzept sind gemischt mehrsprachige Erstlesebücher. Sie sind in der Regel für das Fremdsprachlernen (vor allem Englisch und Französisch) konzipiert. Die inzwischen fünfbändige Reihe *Sherlock Junior* von THiLO und Nikolai Renger integriert englische Aussagen, indem die Hauptfigur einige Passagen der wörtlichen Rede – in roter Schrift hervorgehoben – in Englisch tätigt. In aller Regel folgt im Anschluss ein Satz, der die englische Aussage paraphrasiert:

Oben in der Wohnung sieht Watson etwas Seltsames: Sherlock macht einen Kopfstand.

„It’s good for the brain“, erklärt er. „I have to do it because I’ve nothing to think about.“

Watson ist sich nicht sicher. Kopfstand soll gut fürs Gehirn sein? Sherlock will damit ausgleichen, dass er zurzeit nichts hat, worüber er nachdenken kann ... (THiLO/Regner 2019, S. 7).

Inhaltlich entstehen durch die Wiederholung der Aussagen Redundanzen und auch aus fremdsprachdidaktischer Perspektive kann die Doppelung des Inhalts kritisch diskutiert werden: Einige Kinder, die das Prinzip verstanden haben, werden sich nicht mehr die Mühe machen, Sherlocks englischsprachige Äußerungen zu lesen.

Aus didaktischer Perspektive scheint Mehrsprachigkeit in Erstleseliteratur zunächst in nur wenigen Fällen sinnvoll, da Erstlesende vermeintlich mit dem deutschsprachigen Leseprozess stark gefordert sind. Diese Sicht verkennt jedoch, dass zum einen auch für diejenigen Kinder Bücher zur Verfügung stehen sollten, die (auch) in einer anderen Sprache schriftsprachlich sozialisiert werden oder wurden. Zum anderen können mehrsprachige Elemente oder mehrsprachige Erstlesebücher allen Kindern die sprachliche Diversität vor Augen führen, die in der Welt vieler Kinder auch im Einwanderungsland Deutschland eine selbstverständliche Erfahrung ist. Der Blick auf andere Sprachen enthält viel Potenzial für alle Kinder (vgl. dazu z.B. Kruse 2017), indem an abstrakten Sprach-Beobachtungen der Blick auf die deutsche Sprache vertieft werden kann. Vergleicht man

beispielsweise den arabischen Text in Abb. 5 mit dem deutschen Text, kann man im deutschen Text 15 Wörter zählen, im arabischen nur 14. Das gibt Anlass, über den Wortbegriff nachzudenken. Die Bedeutung von Kinderliteratur im Fremdsprachunterricht ist weitgehend unbestritten (vgl. z.B. Caspari/Steininger 2016). Sowohl parallele als auch gemischte Mehrsprachigkeit kann dabei auch in Erstleseliteratur genutzt werden.

### *Textgrenzen: Erst ich ein Stück, dann du*

Einige Verlage haben in den letzten Jahren ein Konzept entwickelt, das innerhalb einer Gesamterzählung Textsequenzen mit unterschiedlichen Leseschwierigkeitsgraden ausweist. Solche „Tandemtexte“ (Ritter/Hoppe 2018, S. 9) ermöglichen zum einen ein gemeinsames Lesen mit Erwachsenen (Eltern, Lesementor\*innen), aber auch in Lesetandems in der Schule, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lesekompetenzen zu zweit den Text lesen. Die „Lesegrenze“ wird in der Regel durch unterschiedliche Schriftgrößen (vgl. Abb. 6) und manchmal auch durch farbliche Unterscheidungen deutlich. Hinzu kommen sprachliche Unterscheidungen, z.B. in Bezug auf die Satzlänge, die Schwierigkeit des Lesewortschatzes, zum Teil durch silbische Hervorhebungen. Einige Verlage versuchen auch mit anderen Mitteln die leseleichteren Textteile zu gestalten. In *Dusty. Gut gebellt, kleiner Hund!* von Jan Andersen (2021) werden durch Unterstriche Wörter hervorgehoben, die beim Vorlesen betont werden können (vgl. Abb. 6). Die Intention dabei mag sein, ein sinnerfassendes Lesen auf Satzebene zu unterstützen. Ob und ggf. in welchem Stadium des Leselernprozesses solche Hilfen unterstützend sind, ist jedoch noch nicht empirisch abgesichert.

Das didaktische Potenzial der Tandemtexte liegt auf der Hand. Sowohl in der Leseförderung als auch in heterogenen Lerngruppen bietet sich das Lesen in Tandems mit diesen Büchern an. So kann auch für die Kinder mit noch eher geringen Lesekompetenzen eine insgesamt komplexe Geschichte erlebbar werden. Allerdings könnte das Prinzip auch auf andere Bücher übertragen werden, ohne dass die Lesegrenze sichtbar wird. Die jeweiligen Leseabschnitte können dann frei eingeteilt werden, bei komplexeren Wörtern kann die lesekompetentere Person ggf. aushelfen.

### *Magazin und Leserätsel*

Erstaunlich viele Erstlesebücher haben Leserätsel, kleinere Aufgaben oder einen ganzen Magazinteil, der vielfältige Aufgabenformate enthält. Die Ergänzungsformate einiger Reihen sollen hier kurz vorgestellt werden:

## Papas Geheimnis

Anna kann es nicht fassen. „Du hattest als Kind einen Hund, aber ich darf keinen bekommen?“, ruft sie empört. „Das ist unfair! Unfair und gemein!“ „Es war ja gar nicht mein Hund“, versucht Annas Papa, sich zu verteidigen. „Es war der Hund von Opa Heinz.“ „Aber Opa Heinz war dein Vater und ...“



Anna überlegt kurz. „Okay“, sagt sie dann. „So können wir es auch machen. Du holst dir einfach einen Hund. Dann ist es dein Hund, kein Problem. Und wenn du arbeitest, kümmer dich um deinen Hund. Zusammen mit Luisa. Dann nerv dich auch nicht mehr rum, versprochen.“

Annas Papa wirft einen hilflosen Blick zu Annas Mama. Und Luisa strahlt übers ganze Gesicht, als würde der Hund schon neben ihnen sitzen. Ole schneidet eine Grimasse, die ihn aussehen lässt wie ein Frosch. Ein schielender Frosch!

„Also wo deine Tochter recht hat, hat sie recht“, erklärt Onkel Rudi. „Vielleicht solltest du dir wirklich überlegen, ob dir ein Hund nicht guttun würde. Ein bisschen Bewegung würde dir auch nicht schaden.“

„Ich glaube, wir reden lieber mal über etwas anderes“, sagt Tante Ulla schnell. „Schmeckt euch denn mein Apfelkuchen? Wer will noch ein Stück?“

Abb. 6: Tandemlesetext aus *Dusty. Gut gebellt, kleiner Hund* (Andersen 2021, S. 40f.).

- Der Duden-Verlag hat in seiner Reihe *Leseprofi* am Ende jedes Kapitels eine „Profifrage“, die in der Regel als Multiple-Choice-Aufgabe Leseverstehensaspekte abfragt und mit einem beigelegten Lösungsschlüssel überprüft werden kann (z.B. Mai/Lenz 2021: *Das Geheimnis im Schuppen*).
- Ähnlich ist es in der Reihe *Bücherhelden* des Kosmos Verlags. Jeweils am Ende eines Kapitels gibt es eine kleine Aufgabe oder ein Rätsel.
- In der Reihe *Der Bücherbär* des Arena-Verlags gibt es am Ende des Buches mehrere Seiten mit Leserätseln, die hauptsächlich Leseverstehen überprüfen, zum Teil aber auch zum Weiterdenken anregen. In *Beste Freunde und ein tolles Abenteuer* (Seltmann/Rath 2021) z.B. gibt es die Aufgabe: „Am Ende ihres Abenteuers sind Gerd und Hilde zufrieden. Warum ist Gerd zufrieden und warum Hilde? Was meinst du?“ (Ebd. S. 42)
- Der Carlsen-Verlag hat in einigen der Erstlesebücher in der Reihe *Gemeinsam lesen* am Ende Mitmachseiten, z.B. mit ergänzenden Sachinformationen, Rätseln, Spielen und Bastelideen.
- In der Reihe *Leselöwen* des Loewe-Verlags gibt es einen teilweise mehrere Seiten umfassenden Bereich mit Fragen und Antworten zum Leseverstehen des Textes und einigen ergänzenden Sachinformationen. Ein Lösungswort ergibt ein Passwort, mit dem man auf der Internetseite der Reihe weitere Spiele und Rätsel bearbeiten kann.
- In der Reihe *Lesestarter* des Oetinger Verlags gibt es in vielen Büchern einen 16-seitigen Magazinteil (von 48 oder 60 Seiten im Gesamtumfang!). Neben Rätseln zum Buch finden sich auch Spiele oder Bastelanleitungen, die mehr oder weniger eng auf den Inhalt des Buches bezogen sind.

In einschlägigen Fachtexten zur Erstleseliteratur wird nur selten auf die Rätsel- und Magazinangebote eingegangen. Ein genauerer Blick darauf, welche Formen von (didaktischen) Ergänzungen, Aufgaben und Informationstexten in Erstleseliteratur vorkommen, wie sie von Kindern genutzt werden und ob sie bzw. welche lesefördernde Funktion sie ggf. haben, ist ein Forschungsdesiderat. Verlage nennen teilweise lesefördernde Funktionen, ohne dass dies belegt ist (beispielsweise beim *Duden-Verlag*). Reine Leseverstehensaufgaben mögen mit einer Adressierung an die Käuferschicht Eltern und weitere Erwachsene, die die Bücher dann Kindern schenken, signalisieren, dass hier nicht nur gelesen wird, sondern dass damit auch vermeintlich lesefördernde Aufgaben verbunden sind.

In einer kleinen eigenen Erhebung *Schülerperspektiven auf Literatur für Erstlesende* wurden in Interviews Kinder unter anderem zu den Paratexten befragt (vgl. Jantzen 2019). Einige Kinder ignorierten die Rätsel im Leseprozess, andere haben sie sogar explizit abgelehnt, wie die Erstklässlerin Abilene: „Also ich hab das auch nicht gelesen, das da hinten. Aber was für Rätsel sind das denn überhaupt? Dingsdabumsda [...] Ich dachte, das wäre nur Quatschiquatsch.“ Für andere Kinder waren die Rätsel ein willkommenerer Leseanreiz. So nennt die Zweitklässlerin Rita auf die Frage nach ihrer Lieblingsstelle in dem von ihr gelesenen Buch die Rätselseiten und begründet dies damit, dass sie sie mehrmals gelesen habe und die Lösung selbstständig überprüft werden könne. Sie bemerkt aber auch, dass das Lösen der Rätsel möglich sei, ohne dass man das Buch gelesen haben muss.

In diesem Abschnitt wurden Textgrenzüberschreitungen untersucht und an drei Beispielen sichtbar gemacht. Ähnlich wie bei den Bildern und Illustrationen können Textgrenzen sich gegenseitig ergänzende Elemente innerhalb eines Buches oder sogar auf einer Seite voneinander abgrenzen, wie bei integrierter Mehrsprachigkeit oder beim Konzept *Erst ich ein Stück, dann du*. Die unterschiedlichen Textsegmente sind dann ähnlich wie bei Schrifttext-Bild-Kombinationen, die wie ein geflochtener Zopf (vgl. Thiele 2012, S. 225) erzählen: die beiden narrativen Ebenen greifen ineinander und übernehmen abwechselnd das Erzählen. Darüber hinaus wird durch parallele Mehrsprachigkeit entweder der eine oder der andere Text gelesen; es sind also Alternativangebote, die auch zur vergleichenden Sprachbetrachtung herausfordern. Ein Großteil der Leserätsel und Magazinteile hingegen hat keine Bedeutung für die Narration, sondern nur eine didaktische Funktion. Die Grenze trennt den Lese- vom Arbeitsprozess. Zudem wird die Textform gewechselt: Der literarische, erzählende Text wird durch Sachtexte, Anleitungstexte oder Rätselformate ergänzt. Ob sie im Sinne einer Leseförderung tatsächlich wirksam werden, müsste noch untersucht werden.

## Grenzen überschreiten: Jenseits des Buches

Erstlesebücher können als Einzelwerk für sich stehen. Vielfach gibt es aber Verweise auf andere Bücher oder Medien, die über das einzelne Buch hinausweisen. In der Einleitung wurde schon dargestellt, dass Erstleseliteratur oftmals in Erstlesereihen (z.B. *Lesestarter* bei Oetinger, *Leserabe* bei Ravensburger oder *Der Bücherbär* bei Arena) oder als Serie erscheinen (z.B. *Die Heubodenbande* von Ann-Katrin Heger und Dominik Rupp). Erstlesebücher können jedoch auch Teil eines Medienverbunds sein, klassische Erzählstoffe adaptieren oder intertextuelle und interpikturale Verweise enthalten. In der Analyse können diese Grenzüberschreitungen sichtbar gemacht werden, ob sie beim Lesen wirksam werden, hängt jedoch vom Kontextwissen der Lesenden ab. In diesem Abschnitt soll auf die genannten drei Phänomene eingegangen werden.

### *Medienverbund*

Ein typisches Beispiel für einen Medienverbund mit Erstleseliteratur ist *Die Schule der magischen Tiere* von Margit Auer und Nina Dullek. Ursprünglich als Kinderbuchreihe angelegt, sind bisher 13 Kinderbuchbände in der Hauptreihe erschienen, sieben Bände in einer parallel angelegten Reihe (*Die Schule der magischen Tiere – Endlich Ferien*). Und seit 2020 erscheint ergänzend die Erstlesereihe *Die Schule der magischen Tiere ermittelt* mit bisher vier Titeln (z.B. Auer/Dullek 2020). Zu allen Bänden – auch zu den Erstlesebüchern – gibt es Hörbücher. 2021 und 2022 kamen zudem zwei Kinofilme hinzu. Außerdem gibt es Theateradaptionen sowie eine Internetpräsenz auf den Seiten des Carlsen Verlags (<https://www.carlsen.de/die-schule-der-magischen-tiere/>) mit Quiz und Informationen, Whats-App-Bildern usw.

Ausgangspunkt ist die erfolgreiche Kinderbuchserie, die durch Erstlesebuchformate frühzeitig Leser\*innen an sich binden kann. Dieses Phänomen zeigt sich vielfach: So gibt es beispielsweise zu der Jugendbuchreihe *Alea Aquarius* eine Erstlesereihe (Stewner u.a. 2018), aber auch Kirsten Boie hat im Anschluss an die drei Kinderbuchbände von *Thabo und Emma* drei Bände in einer Erstlesebuchreihe herausgegeben, die auch als E-Book und Hörbuch erschienen sind (z.B. Boie/Bohn 2020). Auffällig ist hier, dass einer der Protagonisten aus der Kinderbuchreihe herausgekürzt und zudem die Erzählperspektive radikal verändert wird: In der Kinderbuchreihe erzählt Thabo in einem sehr individuellen Erzählstil etwas umständlich, aber spannend und interessant das Geschehen. In der Erstlesereihe bleibt die Fokalisierung zwar auf Thabo, jedoch wird in der 3. Person erzählt und es gibt keine Individualität der Erzählstimme.

Auch innerhalb des großen Medienverbunds von *Bibi & Tina* gibt es einige Erstlesebücher von unterschiedlichen Autor\*innen, z.B. *Die Gespensterjagd* von Vincent Andreas (2020). In der E-Bookausgabe ist es möglich, sich den Text in unterschiedlichen Geschwindigkeiten vorlesen zu lassen, wobei das jeweils gelesene Wort markiert wird. Didaktisch ist ein solches Arrangement interessant, da durch die Visualisierung und die Anpassung der Lesegeschwindigkeit tatsächlich ein Mitlesen ermöglicht wird. Was didaktisch gut gedacht ist, ist leider schlecht gemacht: Gelesen wird von einer automatischen Stimme, die jedes Wort einzeln liest und damit nicht in eine Satzmelodie einpasst.

Ein weiterer eher kommerziell ausgerichteter Medienverbund mit Erstlesebuchergänzung ist *Ninjago*. Die mit 14 Staffeln seit 2011 laufende Action-Animations-Fernsehserie wird von der Spielzeugfirma Lego produziert. Legofiguren agieren in den Filmen und es gibt Lego-Themensets, Ausmalbücher, Internetspiele, eine vielseitige Internetpräsentation und zwei Erstlesereihen, die im DK Verlag (Reihe *Superleser*, March u.a. 2016) und im Ameet Verlag erscheinen. Die Erstlesebücher (z.B. *Ninjago. Die Insel der Geheimnisse* von Steve Behling, 2021) sind eng an Filmepisoden angelehnt und für Erstlesebücher relativ anspruchsvoll, da der Lesewortschatz und das Layout wenig an Erstlesende angepasst sind.

Didaktisch sind solche Medienverbünde in unterschiedlicher Perspektive interessant. Serieneffekte können dazu beitragen, aus den Film- oder Spielwelten heraus Kinder zum Lesen zu motivieren. So sieht Andrea Bertschi-Kaufmann in Buchserien und Medienverbänden ein hohes Potenzial für die Entwicklung von Lesemotivation und auch der Lesekompetenz (vgl. Bertschi-Kaufmann 2018). Sie ermöglichen eine intensive Verstrickung in plurimediale Erzählwelten und damit ein Hineinwachsen in vielfältige Formen der Narration. Möglich wird ein Umsteigen zwischen unterschiedlichen medialen Welten: vom Film oder digitalen Spiel zum Erstlesebuch, vom Erstlesebuch ins Kinderbuch oder auf die Internetpräsenz der Serie mit vielen funktionalen Leseanreizen.

Gibt es neben den Erstlesebüchern auch Kinder- und Jugendbücher aus einer Reihe, eignet sich dies für ein Leseprojekt in heterogenen und jahrgangsgemischten Lerngruppen, da die Gesamtnarration der Reihe als gemeinsamer Gegenstand verhandelbar wird, während die Kinder unterschiedliche Bücher auf dem für sie angemessenen Leseniveau lesen können.

Liegen Hörbücher vor, können sie zusammen mit dem Buch Teil von Lese-Hör-Kisten werden (vgl. Hüttis-Graff 2012). Schließlich können mit Hilfe unterschiedlicher medialer Formen im Sinne einer Medienverbunddidaktik inter- und transmediale Lektüren entwickelt werden (vgl. Kumschlies/Kurwinkel 2019; Kruse 2020).

## *Adaption klassischer Erzählstoffe*

Da Literatur immer zwischen anderen Texten (ent-)steht, gibt es auch in Erstleseliteratur ausgeprägte Bezüge zu anderen Narrationen oder Text- und Bildwelten. Adaptionen verfolgen meist die Intention einer sprachlichen und narrativen Vereinfachung. Während vielfach Referenztexte durch den Buchtitel sichtbar werden, sind etwa bei klassischen Sagen die Referenzmedien nicht immer eindeutig zuweisbar. In Anlehnung an den Begriff ‚intermediale Transposition‘ von Werner Wolf (2019, S. 35–37) könnte man hier von einer ‚intramedialen Transposition‘ sprechen.

In der Reihe *Klassiker – einfach lesen* erschien z.B. *Die Schatzinsel* von Stevenson, neu erzählt von Ilse Binting mit Bildern von Markus Zöllner (EA 2006, neu erschienen 2021). Im G&G Verlag erschien 2021 in der Reihe *Lesezug-Klassiker* Jules Vernes *20.000 Meilen unter dem Meer* (Reyer 2021) und der Hase-und-Igel-Verlag hat *Die Abenteuer des Odysseus* in einer Textbearbeitung von Manfred Mai mit Bildern von Petra Dorkenwald seit 2019 im Programm der *Lesehasen-Bücherei*. In der neuen Reihe *Kleine Lese-Helden* des Thienemann Verlags sind jüngst sowohl *Die kleine Hexe* als auch *Der Räuber Hotzenplotz* von Otfried Preußler in einer von Judith Ruyters vereinfachten und gekürzten Fassung erschienen (Illustrationen: Thorsten Saleinen).

Durch solche Erstleseausgaben werden literaturhistorisch bedeutsame literarische Stoffe Kindern sehr früh zugänglich. Ihre Funktion ist allerdings fraglich, denn in der Regel sind die Kürzungen und (sprachlichen) Vereinfachungen problematisch. So verliert beispielsweise die vereinfachte Fassung von *Der Räuber Hotzenplotz* den preußlerschen Erzählton und wesentliche Handlungsschritte fallen weg. Beides ist jedoch auch schwachen Lesenden in Form der Originalhörspiele wunderbar zugänglich. Dies gilt auch für die anderen Klassiker. Es erscheint löblich, dass Kindern mit diesen Erstleseausgaben eine frühe Enkulturation in klassische Erzählwelten ermöglicht wird – dem steht jedoch gegenüber, dass die Simplifizierungen von Handlung und Sprache eher nicht geeignet sind, um Lesemotivation und Lesekompetenz zu steigern. Ebenso ist fraglich, ob die Ausgaben geeignet sind, um z.B. bei einer Klassenlektüre zu differenzieren, weil nur vermeintlich das Gleiche gelesen wird, wenn *Der Räuber Hotzenplotz* in beiden Fassungen als differenzierte Lektüre gelesen wird. Allerdings besteht auch in Bezug auf diese Frage noch ein Forschungsdesiderat.

## *Intertextuelle und -pikturale Bezüge*

Auch in Erstleseliteratur gibt es das Spiel mit Bezügen, die auf Bekanntes in Text und Bild außerhalb des jeweils vorliegenden Buches verweisen. Nicht immer muss dabei der Verweis von Kindern im Erstlesealter er-

kannt werden – die Herstellung des Bezugs ist keine Voraussetzung für das Verstehen des Textes. Ich möchte das Prinzip an drei Beispielen zeigen.

„Als Gregor Sampson eines Morgens aufwacht, entdeckt er, dass er ein riesengroßer Käfer ist.“ (David/Durand 2019, S. 6f.) Unverkennbar ist hier, in *Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer* von Lawrence David und Delphine Durand der Anfang von Kafkas *Verwandlung* aufgenommen, aber auch variiert: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt.“ (Kafka 1915/2011)

In dem Erstlesebuch macht Gregor die Erfahrung, dass sein Käfersein von der Familie und in der Schule ignoriert wird. Nur sein Freund Michael nimmt ihn als Käfer wahr und schließlich am Abend auch seine Familie. Als er am nächsten Tag aufwacht, ist Gregor kein Käfer mehr, sondern wieder ein Junge. Auf Textebene könnte das Buch auch so gelesen werden, dass nur Gregor sich selbst als Käfer versteht, dass es also um eine innere Wahrnehmung geht. So bleiben starke Parallelen zu Kafkas Text, auch in der Deutungstiefe. Die Bilder von Delphine Durand zeigen Gregor eindrücklich und konsequent als Käfer.

Das Erstlesebuch kann mit viel Gewinn unabhängig davon gelesen werden, ob Bezüge zu Kafkas *Verwandlung* hergestellt werden oder nicht. Damit ist es ein gelungenes Kinderbuch, das als Erstlesebuch lesetechnisch nicht ganz einfach ist und auf der narrativen Ebene Kinder herausfordert. Jedoch anders als bei den Klassikeradaptionen, die den Anspruch erheben, Einblick in die klassischen Erzählungen zu geben, ist es hier das Spiel mit Kafkas Text, das im Unterricht genutzt werden kann. Weniger, um einen Textvergleich mit Kafkas Original vorzunehmen (was durchaus möglich wäre, etwa wenn Kafkas Text von der Lehrerin nacherzählt würde). Vielmehr könnten Grundmotive der Weltliteratur zum Gegenstand von Diskursen von Kindern im Erstlesealter werden.

Auch die Illustrationen in ErstleSELiteratur können Raum bieten, um auf etwas außerhalb des Bildes, der Narration, des Buches zu verweisen.

So lebt in *Zombert und die Zahnfee Pupsinella* (Pannen 2019) der Zombie Zombert auf einem Friedhof mit zahlreichen beschrifteten Grabsteinen (vgl. Abb. 7). Die Inschriften verweisen allesamt auf bekannte Figuren aus Literatur und Film. So sind dort begraben:

- Sauron aus *Herr der Ringe*, Melkors Heerführer im 1. Zeitalter;
- Godzilla, jap. Filmmonster aus den 1950er Jahren;
- Boris Karloff, Schauspieler von Frankenstein, Spitzname: The Master of Horror;
- J. Sparrow aus *FLUCH DER KARIBIK*;
- Krümelmonster aus der *SESAMSTRASSE*;
- Dornröschen als Märchenfigur.

Pannen nimmt damit ein breites Spektrum bekannter literarischer Figuren in seine Gesamtnarration auf, die zunächst für das Erzählte keine Relevanz haben. Sie erweitern allerdings die Narration um den Aspekt, dass Zombert in einer langen Tradition steht, die sich einerseits auf das Genre der Horror- und Schauerliteratur bezieht, andererseits auch auf das Märchenhafte. Lese-didaktisch bieten die Inschriften einen zusätzlichen Leseanreiz (auch von nicht-normierten Schriften), aber auch einige Kinder im Erstlesealter können zu der einen oder anderen Figur einen eigenen Bezug herstellen.<sup>2</sup>



Abb. 7: Beschriftete Grabsteine als zusätzlicher Leseanreiz in *Zombert und die Zahnfee Pupsinella* (Pannen 2019, S. 3 und S. 25).

Während bei *Zombert* die Schriftelemente in den Illustrationen die Verweisebene darstellen, gibt es auch Verweise, die aus der Bildebene heraus entstehen. Ein Beispiel dafür ist eine Rätselaufgabe im Buch *Der geheimnisvolle Zauberhut* (Hennig 2020), bei der nach Märchenfiguren gesucht werden kann (vgl. Abb. 8). Das Wimmelbild verweist zunächst auf Märchenfiguren in einer allgemeinen Form (beispielsweise Nixe), die aber von den Kindern mit konkreten Märchenfiguren in Verbindung gebracht werden können (z.B. Arielle; Vampir -> Dracula). Die eigentliche Aufgaben-

<sup>2</sup> Sicherlich wird hier auch das aus Bilderbüchern bekannte Mehrfachadressierungsphänomen entfaltet, sodass sich die Grabinschriften auch an mitlesende Eltern richten (vgl. dazu Ewers 2012b).



Abb. 8: Suchbild in *Der geheimnisvolle Zauberhut* (Hennig 2020, S. 18f.).

stellung („Wie viele Zwerge kannst du entdecken?“) ist dysfunktional, wird aber kaum die breite Entdeckerfreude der Kinder hemmen, sodass viele Märchenfiguren im Bild entdeckt werden. Intra- und Intertextuelle Verweisebenen ermöglichen eine Enkulturation in literarische Welten (vgl. Jantzen 2021, S. 168f.). In aller Regel ist das Erkennen des Verweises für das Verstehen der eigentlichen Narration nicht notwendig. Insofern stellen diese Verweise ein erweiterndes Angebot dar, das vielfach differenziert auf Vorerfahrungen der Kinder zurückgreift und auf das (Wieder-)Erkennen und Entdecken verweist, das für vertieftes Lesen bedeutsam ist. Zugleich haben solche Verweise etwas Spielerisches, Rätselhaftes, das sich lesemotivierend auswirken kann.

### Diessets der Mediengrenze: Die Kinder

(Medien-)Grenzen erscheinen gegenstandsbezogen, und in einer literaturwissenschaftlichen Betrachtung sind meist die verschiedenen medialen Formen einer Narration im Fokus der Aufmerksamkeit. Dem stehen wirkungsbezogene literaturtheoretische Ansätze, z.B. in der Tradition von Iser's *Der Akt des Lesens* (1994, EA 1976) gegenüber sowie ein kognitionspsychologischer Textbegriff, wie ihn z.B. Markus Nussbaumer (1993) darstellt. Göte Klingberg hat 1973 herausgearbeitet, dass in der Kinder- und Jugendliteratur-Forschung neben gegenstandsbezogenen Ansätzen auch die Empfängerseite in den Fokus rücken muss. Unter anderem trägt

er der Forschung das „Studium von Verständnis und Kenntniseffekten“ an (Klingberg 1973, S. 22).

Auch aus didaktischer Perspektive stehen die Kinder und ihr Lernen im Fokus. Lesen wird dabei als konstruktiver Prozess verstanden, d.h. Lesen ist eine aktive Handlung (vgl. z.B. Richter/Schnotz 2018; Reuss 2020). Texte ergeben aus kognitiver Sicht nur im Kopf der Lesenden tatsächlich Sinn (vgl. z.B. Nussbaumer 1993) und entstehen somit im Leseprozess als Konstruktion der Erstlesenden. Die Frage nach dem Text ist damit immer auch eine Frage des Verstehens. Dass dabei gerade auch bei Leselernenden ganz unterschiedliche Verstehensweisen von Texten entstehen können als die von den Autor\*innen intendierten, wurde beispielsweise bei Heins/Jantzen 2019 (S. 13–21) gezeigt und diskutiert. Aus der Perspektive der Kinder sind es die kognitiven Repräsentationen der gelesenen Texte oder auch ihre Verstehensweisen, die den gelesenen Text ausmachen – und damit verschiebt sich die Grenze: Aus Leser\*innensicht sind ihre Texte nicht jenseits, sondern diessseits einer Grenze in Bezug zu dem Text im Buch. Didaktisch gilt es, mit diesen Texten umzugehen, sie in Gesprächen oder durch Anschlussaufgaben bzw. -handlungen verhandelbar zu machen. Lesen(lernen) wird damit zu einer Erweiterung literaler Praktiken und ist gleichzeitig Teil der Entfaltung literarischer Sozialisation (vgl. Dehn 2018, S. 51).

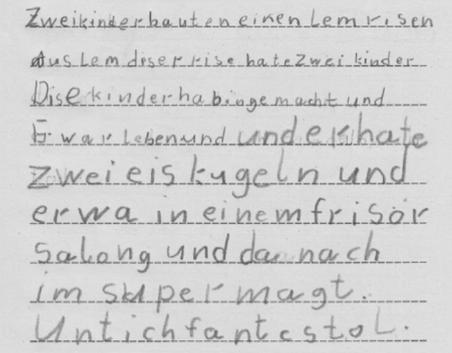
In Bezug auf intermediale Phänomene spricht Rajewsky davon, dass durch die unterschiedlichen Medien „eine gewisse Reibung“ zwischen den involvierten Medien entsteht (Rajewsky 2019, S. 55). Ähnliches kann angenommen werden, wenn in der „Interaktion“ (Iser 1994, S. 257) zwischen Text und lesendem Kind das individuelle Verstehen des Kindes entsteht. Auf den Deutschunterricht der Grundschule bezogen sind daher methodische Verfahren bedeutsam, die neben dem (individuellen) Lesen den Dialog und Austausch ermöglichen. So werden „Reibungen“ zwischen gedrucktem Text und dem kognitiven Text des Kindes (nach Nussbaumer 1993, *Text 2*) sicht- und verhandelbar. Im Akt des Lesens wird also die Grenze zwischen dem gedruckten Text und dem kognitiven Text des Kindes überschritten.

Erstleeseliteratur bietet – nach Leseerfahrungen im Rahmen schulischer Leselehrgänge – einen sehr frühen Zugang, um Lesen als Interaktion, als das wechselseitige Einwirken einer „vom Text gelenkten Aktivität“ (Iser 1994, S. 257) mit dem Verarbeitungsprozess des Textes zu erfahren. Der Akt des Lesens in Iserns Sinne lässt sich nicht beobachten. „Reibungen“ zwischen dem gedruckten Text und dem Text des Kindes können jedoch ansatzweise sichtbar werden, wenn Produkte der Kinder (mündliche Beiträge oder schriftliche Texte) mit dem gedruckten Text in Beziehung gesetzt werden.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Bei einem solchen Vorgehen muss bedacht werden, dass sowohl im gesprochenen Text und erst recht im geschriebenen Text wiederum Transformationen entstehen, die sich aus der jeweiligen Medialität ergeben.

In enger Verbindung mit dem Textschreiben können schon Ende Klasse 1 oder in Klasse 2 erste Lesetagebücher dazu anregen, Gedanken beim Lesen schriftlich zu formulieren. So zeigt beispielsweise der Eintrag von Hadrian (Abb. 9) sein Verständnis des Buches *Lehmriese lebt!* (Kuhl 2015<sup>4</sup>)

 <p>Zweikinder bauten einen Lehmriesen aus Lehm. Dieser Riese hatte zwei Kinder. Die Kinder haben ihn gemacht und er war Leben. Und er hatte zwei Eiskugeln und er war in einem Frisör- salon und danach im Supermarkt. Und ich fand es toll.</p>	<p>Zwei Kinder bauten einen Lehmriesen aus Lehm. Dieser Riese hatte zwei Kinder. Die Kinder haben ihn gemacht und er war Leben. Und er hatte zwei Eiskugeln und er war in einem Frisör- salon und danach im Supermarkt. Und ich fand es toll.</p>
--	---

**Abb. 9:** Aus dem Lesetagebuch von Hadrian, Kl. 2 zu *Lehmriese lebt* (Kuhl 2015).

Ein Vergleich von Hadrians Text mit dem von Anke Kuhl zeigt einerseits Parallelen, so benennt Hadrian ähnliche Handlungsschritte und Figuren wie Kuhl (Zwei Kinder bauen einen Lehmriesen -> der isst Eis und war in einem Frisörsalon und einem Supermarkt). Andererseits unterscheiden sich die Texte: Bei Kuhl hat der Lehmriese keine Kinder, bekommt kein Kugel-, sondern eher ein Softeis. Es könnte sein, dass Hadrian seinen Text seinem Erfahrungskontext anpasst.

---

<sup>4</sup> Dies ist das einzige Buchbeispiel in diesem Text, das nicht eindeutig der intendierten Erstleseliteratur zugerechnet werden kann – es gehört allerdings zweifellos zur faktischen Erstleseliteratur, da in unterschiedlichen didaktischen Settings ein positiver Zugang zu dem Buch von vielen Kindern in Klasse 1 und 2 beobachtet werden konnte.

<p>Ich finde das Buch Cool und Spannend Erstmal als ich in das Buch rein- geschaut habe. Fand ich das langweilig aber als ich weitergelesen habe wurde es spannender das Spannende war das die Katze Ärger bekommen hat.</p>	<p>Ich finde das Buch cool und spannend. Erstmal, als ich in das Buch rein- geschaut habe, fand ich das langweilig, aber als ich weitergelesen habe, wurde es spannender. Das Spannende war, dass die Katze Ärger bekommen hat.</p>
--	---

Abb. 10: Aus dem Lesetagebuch von Mike, Kl. 2 zu *Die Rückkehr der Killerkatze* (Fine/Scheffler 2017).

Mike reflektiert in seinem Text (Abb. 10) seinen Leseprozess, geht also unmittelbar auf den ‚Akt des Lesens‘ ein. Die Interaktion mit dem Text wird in Bewertungen sichtbar („fand ich das langweilig“, „wurde es spannender“) und auch die ‚gewisse Reibung‘ zwischen dem gedruckten Buchtext und dem Text von Mike wird sichtbar.

## Epilog

In diesem Beitrag wurde an ausgewählten Beispielen gezeigt, wie in Erstleseliteratur (mediale) Grenzüberschreitungen eine Rolle spielen und dass das Korpus der Erstleseliteratur diesbezüglich vielfältig angelegt ist. Die meisten der untersuchten Grenzüberschreitungen sind nicht spezifisch für das Korpus der Erstleseliteratur, sondern finden sich auch in anderen literarischen Korpora. Dadurch können Kinder schon in einer frühen Phase des Lesens Erfahrungen mit typischen oder besonderen Formen intra- oder intermedialen Erzählens machen. Erstleseliteratur ist damit mehr als didaktisches Material für Leseübungen oder ein Mittel für die Entfaltung von Lesemotivation. Durch Erstleseliteratur können Kinder früh Texte als *Literatur* erfahren. Denn neben der (Weiter-)Entwicklung literaler Praktiken dient Erstleseliteratur einer Entwicklung literarischer Kompetenz und dient der Enkulturation in eine Buchkultur, die auch als Zusammenspiel unterschiedlicher medialer Erscheinungsformen und Verweise zu verstehen ist.

Sowohl aus der didaktischen als auch der kindlichen Perspektive ist weniger bedeutsam, ob Grenzen, wie sie im Beitrag untersucht werden, medienüberschreitend oder medienimmanent sind; entscheidend ist, wel-

che didaktischen Potenziale sich durch das Überschreiten (medialer) Grenzen ergeben. Sie liegen vor allem im Bereich der Lesemotivation, etwa wenn im Erstlesebuchbereich an bekannte und beliebte Medienverbände angedockt wird. Zudem ermöglichen viele Grenzüberschreitungen eine Verkleinerung der Kluft zwischen den begrenzten lesetechnischen Kompetenzen und deutlich weitergehenden literarischen und literalen Vorerfahrungen der Kinder. Damit kann Erstleseliteratur eine frühe eigenständige kulturelle Teilhabe ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Andersen, Jan: Dusty – Gut gebellt, kleiner Hund! München: cbj, 2021.
- Andreas, Vincent: Die Gespensterjagd. eBook. Stuttgart: Klett, 2020.
- Auer, Margit und Nina Dullek (Ill.): Die Schule der magischen Tiere. Der grüne Glibber-Brief. Hamburg: Carlsen, 2020.
- Auer, Margit und Nina Dullek (Ill.): Die Schule der magischen Tiere (Serie). Hamburg: Carlsen, 13 Bände seit 2013.
- Auer, Margit und Nina Dullek (Ill.): Die Schule der magischen Tiere – Endlich Ferien (Serien). Hamburg: Carlsen, 7 Bände seit 2016.
- Auer, Margit und Nina Dullek (Ill.): Die Schule der magischen Tiere ermittelt (Serie). Hamburg: Carlsen, 4 Bände seit 2020.
- Behling, Sven: Ninjago. Die Insel der Geheimnisse. München: Ameet, 2021.
- Behling, Sven: Ninjago: Für Leseanfänger (Serie). München: Ameet, ca. 22 Bände seit 2016.
- Boie, Kirsten und Maja Bohn (Ill.): Thabo und Emma. Ein böser Verdacht. Hamburg: Oetinger, 2020.
- Boie, Kirsten und Maja Bohn (Ill.): Thabo und Emma (Serie). Hamburg: Oetinger, 3 Bände seit 2019.
- David, Lawrence und Delphine Durand (Ill.): Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer. A.d. Amerik. von Wolfram Sadowski. Weinheim u.a.: Beltz & Gelberg, 2019.
- Fine, Anne und Axel Scheffler (Ill.): Die Rückkehr der Killerkatze. Frankfurt a.M.: Moritz, 2017.
- Gehrmann, Katja: Stadtbär. Frankfurt a.M.: Moritz, 2019.
- Gehrmann, Katja: Stadtbär im Wald. Frankfurt a.M.: Moritz, 2021.
- Heger, Ann-Katrin und Dominik Rupp (Ill.): Die Heubodenbande (Serie). Bindlach: Loewe, 3 Bände seit 2019.
- Hennig, Dirk: Der geheimnisvolle Zauberhut. Frankfurt a.M.: Duden, 2020.
- Hesse, Lena: Das kleine Wunder. Deutsch – Arabisch. Übers. ins Arab. von Adil Achiq. München: Edition bi:libri, 2017.
- Kafka, Franz: Die Verwandlung. 1915/2011. Online unter URL: [https://de.wikisource.org/wiki/Die\\_Verwandlung\\_%28Franz\\_Kafka%29](https://de.wikisource.org/wiki/Die_Verwandlung_%28Franz_Kafka%29) (Aufruf: 22.03.2022).
- Kuhl, Anke: Lehmriese lebt! Berlin: Reprodukt, 2015.
- Mai, Manfred und Petra Dorkenwald (Ill.): Die Abenteuer des Odysseus: Schulausgabe. München: Hase und Igel, 2019.

- Mai, Manfred und Martin Lenz: Das Geheimnis im Schuppen. Frankfurt a.M.: Duden, 2021.
- March, Julia u.a. (verschiedene Autor:innen): Superleser. Ninjago. Sachgeschichten für Erstleser (Serie). München: Dorling Kindersley, 8 Bände seit 2016.
- Pannen, Kai: Zombert und die Zahnfee Pupsinella. München: Tulipan, 2019.
- Preußler, Otfried/ Ruyter, Judith und Thorsten Saleina (Ill.): Der Räuber Hotzenplotz. Stuttgart: Thienemann, 2022.
- Preußler, Otfried/ Ruyter, Judith und Thorsten Saleina (Ill.): Die kleine Hexe. Stuttgart: Thienemann, 2022.
- Reyer, Sophie/ Verne, Jules und Cornelia Seelmann (Ill.): 20.000 Meilen unter dem Meer. Wien: G&G, 2021.
- Schneider, Stephanie und SaBine Büchner (Ill.): Lotta Rikotta und der geheime Strand. München: Tulipan, 2021.
- Seltmann, Christian/ Rath, Tessa: Beste Freunde und ein tolles Abenteuer. Würzburg: Arena, 2021.
- Stevenson, Robert Louis/ Bintig, Ilse und Markus Zöllner (Ill.): Die Schatzinsel. Neu erzählt von Ilse Bintig. Würzburg: Arena, 2021.
- Stewner, Tanja/ Hennig, Simone und Claudia Carls (Ill.): Alea Aquarius (Erstleserie). Hamburg: Oetinger, 4 Bände seit 2018.
- THiLO und Nikolai Renger (Ill.): Sherlock Junior und die Raben vom Tower of London. Frankfurt a. M.: Duden. 2019.
- Wolke, Rainer u.a. (wechselnde Autor:innen): Lesen lernen mit Bibi und Tina (Serie). Stuttgart: Ernst Klett, 40 Bände seit 2014.
- Zapf: Die Wächter von Tal. Der Winterkristall. Hamburg: Oetinger, 2020.

### Medientexte

- THABO UND EMMA. EIN BÖSER VERDACHT. [Hörspiel] (Hamburg 2019) Autorin: Boie, Kirsten. Erzähler: Menrad, Karl. Musiker: Maske, Ulrich. Jumbo.

### Sekundärliteratur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen. In: leseforum.ch 1/2018. Online unter URL: <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/616/2018-1-bertschi-kaufmann.pdf> (20.03.2022).
- Bönnighausen, Marion: Intermedialer Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer, Axel und Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. S. 503–514.
- Bücherhalle 2021: Zapf gewinnt den Preuschhof-Preis 2021. Online unter URL: <https://www.buecherhallen.de/wilhelmsburg-blog-artikel/zapf-gewinnt-den-preuschhof-preis-2021.html?file=files/downloads/pdf/rubrik-standorte/preuschhof-preis-2021-gewinner-zapf-pressemeldung.pdf> (15.03.2022).
- Caspari, Daniela/ Steininger, Ivo: Einfachheit in kinder- und jugendliterarischen Texten aus fremdsprachdidaktischer Sicht. In: Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer und Emer O’Sullivan. Wien: Praesens, 2016. S. 33–49.

- Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken. Texte für Kinder. In: Sonderband Erstlese-  
reihen. Bücher für die ersten Lesejahre. Hrsg. von Brigitte Müller-Beyriss  
und Anke Hendrix. Pulheim-Brauweiler: LAG Jugend und Literatur NRW  
e.V., 1997. S. 8–12.
- Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht.  
3. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2018.
- Ewers, Hans Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in  
Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2. bearb. und akt.  
Aufl. Paderborn: Fink, 2012a.
- Ewers, Hans Heino: Mehrfachadressierung. 2012b In: kinderundjugendmedien.de.  
Erstveröffentlichung: 01.08.2012. (Zuletzt aktualisiert am: 06.10.2021). On-  
line unter URL: [https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-  
und-termini/412-mehrfachadressierung](https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/412-mehrfachadressierung) (20.03.2022).
- Heins, Jochen/ Jantzen, Christoph: Einführung und Perspektiven. In: Kinderlite-  
ratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht der  
Grundschule. Hrsg. dies. München: kopaed, 2019. S. 7–23.
- Hüttis-Graff, Petra: Die Lese-Hör-Kiste. Handreichung, 2012. Online unter URL:  
[https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/huettis-  
graff/files/huettis-graff-2012-lese-hoer-kiste-handreichung.pdf](https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/huettis-graff/files/huettis-graff-2012-lese-hoer-kiste-handreichung.pdf) (09.05.2021).
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 4. Aufl. Mün-  
chen: Fink, 1994.
- Jantzen, Christoph: Lesedidaktisch wertvoll, literarisch aber schund? Bücher für  
den Leseanfang auf dem Prüfstand. In: Kinderliteratur unterrichten. Vielfäl-  
tige Perspektiven auf den Literaturunterricht der Grundschule. Hrsg. von Jo-  
chen Heins und Christoph Jantzen. München: kopaed, 2019. S. 43–69.
- Jantzen, Christoph: Erstleseliteratur als Erfahrungsraum für Elementare Schrift-  
kultur. In: Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge  
zu Schrift und Schriftlichkeit. Hrsg. von Lis Schüler. Hannover: Klett/ Kall-  
meyer, 2021. S. 163–176.
- Jantzen, Christoph: Erstleseliteratur. i.V., Erscheint in: [www.kinderundjugend  
medien.de](http://www.kinderundjugendmedien.de)
- Jentgens, Stephanie: Von der allmählichen Emanzipation einer verachteten Buch-  
form. Das Erstlesebuch. In: *kj&m* 71 (2019) H. 4. S. 3–10.
- Klingberg, Göte: Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung. Wien  
u.a.: Hermann Böhlaus Nachf., 1973.
- Kruse, Iris: Intermediale Lektüre. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur.  
Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J.B. Metzler,  
2020. S. 408–411.
- Kruse, Norbert: Mehrsprachigkeit. Das Repertoire von Sprachen und Schriften  
nutzen und ausbauen. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 64 (2017) H. 1.  
S. 4–7.
- Kumschlies, Kirsten/ Kurwinkel, Tobias: Transmediale Lektüre. Medienverbünde  
im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *kj&m* 71 (2019) H. 4. S. 78–85.
- Lypp, Maria: Verfremdung als Erstleseerfahrung. In: Literatur für Einsteiger.  
Leseförderung durch Erstleseliteratur. 9. Beiheft Beiträge Jugendliteratur und  
Medien. Hrsg. von Malte Dahrendorf. Weinheim: Juventa, 1998. S. 13–21.
- Nefzer, Ina: Eine Gattung, viele Gesichter. In: *JuLit* 41 (2015) H. 2. S. 24–30.

- Nussbaumer, Markus: Textbegriff und Textanalyse. In: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Hrsg. von Peter Eisenberg und Peter Klotz. Stuttgart: Klett, 1993. S. 63–84.
- Rajewsky, Irina: Literaturbezogene Intermedialität. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 49–76.
- Reuss, Sarah: Das Lesen als Handlung. Eine Ästhetik. Bielefeld: transkript, 2020.
- Richter, Tobias/ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5. überarb. und erw. Aufl. Hrsg. von Susanne Buch, Detlef Rost und Jörn Sparfeldt. Weinheim: Beltz, 2018. S. 826–837.
- Ritter, Alexandra/ Hoppe, Irene 2018: Erstlektüren bewusst auswählen. Ein Überblick über Konzepte und Textmodelle. In: Grundschule Deutsch 15 (2018) H. 60. S. 7–10.
- Ritter, Michael: Editorial. In: *kjl&m* 71 (2019) H. 4. S. 2.
- Rosebrock, Cornelia: Lesen: Kultur und Kompetenz. Literale Eigenständigkeit entwickeln. In: *Die Grundschulzeitschrift* 36 (2022) H. 333. S. 6–12.
- Stenzel, Gudrun: Erstlesebücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon.* Hrsg. von Kurt Franz und Franz-Josef Payrhuber. Meitingen: Corian, 2009. 35. Erg.-Lfg. S. 1–35.
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch.* 2., korrigierte und ergänzte Aufl. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012. S. 217–230.
- Wespel, Manfred: Von Stufe zu Stufe. Die Konzeption einer Erstlesereihe. In: *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur.* 9. Beiheft Beiträge Jugendliteratur und Medien. Hrsg. von Malte Dahrendorf. Weinheim: Juventa, 1998. S. 80–88.
- Wilweisen, Sarah: Kunst oder Krücke? In: *JuLit* 41 (2015) H. 2. S. 18–23.
- Wolf, Werner: Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik.* Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 23–48.



**Herbst 89: Umbrucherzählungen für Kinder  
in intermedialer Perspektive:  
*Fritzi – Eine Wendewundergeschichte* in der Grundschule**

**Abstract**

Schon seit Beginn der 1990er Jahre verschreibt sich eine Fülle von Kindermedien der Aufgabe, jungen Rezipient\*innen vom Leben in der DDR und der ‚Wende‘ als Zeit des Umbruchs zu erzählen. Der Beitrag stellt ausgewählte Texte und mediale Adaptionen zum Mauerfall in intermedial vergleichender und didaktischer Perspektive vor. Mit Fokus auf die Fragestellung, wie sich anhand von Umbrucherzählungen literarische und historische Lernprozesse evozieren lassen, werden unterrichtspraktische Überlegungen zur Didaktisierung der zeitgeschichtlichen Narrationen im Unterricht der Grundschule angestellt. Diese beziehen kindliche Rezeptionen des Zeichentrickfilms FRITZI – EINE WENDEWUNDERGESCHICHTE (Kukula 2019) ein. Zunächst erfolgt eine Bestandsaufnahme zu Mauerfall-Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Wandel der Zeit, um anschließend mit Blick auf den FRITZI-Film einen intermedialen Fokus zu setzen. Didaktische und unterrichtspraktische Perspektiven runden die Überlegungen im Hinblick auf das Potenzial des Films im Literaturunterricht der Grundschule ab.

**Eingrenzung des Gegenstands: Kinder- und Jugendliteratur erzählt von der DDR, dem Mauerfall und der Wende**

Unmittelbar nach dem Mauerfall im Herbst 1989 begann das kinder- und jugendliterarische Schreiben zur Wende.<sup>1</sup> Der Umbruch 1989/1990 markiert auch eine entscheidende Zäsur in der allgemeinen Literaturgeschichtsschreibung. Meist beginnt hier die literaturwissenschaftliche Rede von der Gegenwartsliteratur (so Braun 2010 und Herrmann/Horstkotte 2016).

Auch in der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) lässt sich hier ein Wendepunkt setzen, insofern als sich, vormals getrennt in die

---

<sup>1</sup> Die Problematik und die Ambivalenz, die mit dem Begriff ‚Wende‘ einhergeht, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Einen Einblick in die aktuelle Diskussion um den Terminus liefert z.B. das Forschungsprojekt *Die lange Geschichte der Wende* (Brückweh 2020). Vgl. auch die Stellungnahme des Deutschen Bundestages 2019, einsehbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/677932/da844372419109a378e7060523ec4477/WD-1-024-19-pdf-data.pdf>.

KJL der sowjetischen Besatzungszone und dann DDR sowie KJL der BRD, nunmehr eine gesamtdeutsche KJL herausbildet. Dabei ‚schluckte‘ der westdeutsche Buchmarkt jenen der DDR analog zu den politischen und sozialen Entwicklungen, was sich nicht zuletzt in dem Umstand spiegelt, dass keiner der DDR-Kinderbuchverlage lange überlebte (vgl. Links 2016).

Die KJL als Symbolsystem reagiert, so hat es erstmalig Ute Dettmar herausgestellt, in Wellen zu den jeweiligen Gedenktagen, die die Erinnerung an die friedliche Revolution medial und breitenwirksam inszenieren (vgl. Dettmar 2016, S. 51). So markierten die Jahre 1999, 2009 und 2019 die einschneidenden Dekaden und zentralen Gedenkjahre, in denen eine Reihe von Texten erschienen, in denen Autor\*innen aus Ost- und Westdeutschland Kindern und Jugendlichen von Mauerfall und Wiedervereinigung erzählen.

Als KJL zu Mauerfall und Wende werden im kinderliteraturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskurs gemeinhin jene Texte deklariert, die sich auf die Ereignisse ab September 1989, also die Zeit der Montagsdemonstrationen, bis zur offiziellen Auflösung der DDR am 3.10.1990 beziehen. Impliziert sind zudem jene Texte, die, folgt man der Definition Petra Jostings, „auf die unmittelbare Wende Bezug nehmen und sich mit Fragen der Fremdheit und Annäherung zwischen Ost und West, Entfremdungserfahrungen unter den ehemaligen DDR-Bürgern, Wertewandel etc. beschäftigen“ (Josting 2008, S. 39). Diese Einordnung partiell modifizierend lassen sich die Texte mit Blick auf die verhandelten Inhalte bzw. auf die erzählte Zeit folgendermaßen gliedern:

1. Herbst 89-Geschichten, in denen die Ereignisse im Herbst 1989 im Zentrum stehen (z.B. *Fritzi war dabei* von Hanna Schott 2009, *Mauerblümchen* von Holly-Jane Rahlens 2009, *Wir sehen uns im Westen* von Dorit Linke 2019). > Erzählte Zeit: Novembernacht, verdichtet auf den 09.11.1989.
2. DDR-Geschichten, in denen das Leben und der Alltag in der DDR vor der Wende fokussiert werden (z. B. *Lilly unter den Linden* von Anne C. Voorhoeve 2004, *Gertrude grenzenlos* von Judith Burger 2018, *Im Labyrinth der Lügen* von Ute Krause 2015, *Mauerpost* von Maike Dugaro und Anne-Ev Ustorff 2019). > Erzählte Zeit: 1980er Jahre.
3. Jahrhundert-Geschichten, die einen großen historischen Bogen spannen und die Geschichte von den Weltkriegen über den Mauerbau bis zum Mauerfall rekonstruieren (z. B. *Die Lisa* sowie *Hundert Jahre und ein Sommer* von Klaus Kordon, beide 2002, *Grenzgänger* von Alina Sax 2019). > Erzählte Zeit: ab 1900 bis 2000.
4. Nachwende-Geschichten, die vorrangig das Leben in Ost und/oder West nach der Wiedervereinigung beleuchten (z.B. *Ein Sommer, ein Anfang* von Herbert Günther 1995, *Bye-Bye, Berlin* von Petra Kasch 2009, *Mordskameradschaft* von Carlo Ross 1996, *Mauerspechte* von Reinhard Griebner 2014, *Scherbenhelden* von Johannes Herwig 2020). > Erzählte Zeit: 1990er Jahre.

5. Flucht-Geschichten, welche die Flucht aus der DDR kurz vor dem Mauerfall ins Zentrum stellen und vom Leben in der DDR in Rückblenden erzählen (z.B. *Jenseits der blauen Grenze* von Dorit Linke 2014, *Tonspur* von Olaf Hintze und Susanne Krones 2014). > Erzählte Zeit: 1980er Jahre.<sup>2</sup>

In diachroner Perspektive ist anzumerken, dass sich das kinderliterarische Erzählen vom Leben in der DDR, Mauerfall und Wende zunehmend ausdifferenziert. Überwogen bei den frühen Texten noch starke Stereotypisierungen, die Carsten Gansel mit den Kategorien Täter-Opfer-Topos, Widerstandstopos und dem Feindbild Lehrer/Eltern (Gansel 2010, S. 36–40) gefasst hat, so scheint es jüngeren Büchern mehr darum zu gehen, Kindern von heute aus dem Alltag in der DDR zu erzählen. Aktuelle Neuerscheinungen setzen sehr stark auf die Textgruppe 2, also die sog. DDR-Geschichten. Beispiele hierfür sind *Gertrude grenzenlos* von Judith Burger aus dem Jahr 2018, *Alles nur aus Zuckersand* von Dirk Kummer aus dem Jahr 2019, *Pullerpause im Tal der Abnungslosen* von Franziska Gehm aus dem Jahr 2016 und *Zorro Vela* von Norbert Zähringer aus dem Jahr 2019. Erkennbar wandeln sich die Erinnerungsdiskurse und Geschichtsbilder, was damit zusammenhängen mag, dass hier eine neue ostdeutsche Autor\*innengeneration verantwortlich zeichnet.

Waren es zu den früheren Jahrestagen 1999 und 2009 noch häufig westdeutsche Autor\*innen, die das kinder- und jugendliterarische Erzählen von DDR, Mauerfall und Wende prägten, so sind Dirk Kummer (Jahrgang 1966), Judith Burger (Jahrgang 1972) und Franziska Gehm (Jahrgang 1974) der genannten Kinderromane *Alles nur aus Zuckersand*, *Gertrude grenzenlos* und *Pullerpause im Tal der Abnungslosen* in der ehemaligen DDR geboren und gehören der sogenannten dritten Generation Ost an, die den Mauerfall als Kinder bzw. Jugendliche erlebt haben und die, so formuliert es Ute Dettmar, „von den Beschränkungen und Repressionen, die das (weitere) Leben in der DDR mit sich hätte bringen können, noch nicht entscheidend betroffen waren“ (Dettmar 2016, S. 45). Damit setzen die Autor\*innen auf einen inter- und intragenerationellen Dialog und wenden sich an jene Generation, die nach den Ereignissen des Jahres 1989 geboren wurde und die DDR gar nicht oder nur aus Erzählungen kennt.

Im Fokus dieses Beitrags aber steht die KJL im Medienverbund. Hier ist zunächst zu vermerken: Die Publikationslage ist dünn. Zum Thema Mauerfall und Wende gibt es kaum Medienverbünde und auch erstaunlich wenig Filme, was in der Allgemeinliteratur anders ist – man denke nur an die enorme Popularität von Filmen wie *GOOD BYE, LENIN!* (Becker 2003) und *AM KÜRZEREN ENDE DER SONNENALLEE* (Haußmann 1999), Serien wie *WEIßENSEE* (Fromm 2010) oder filmische Buchadaptionen von Loests

---

<sup>2</sup> Diese Gliederung wurde erstmals publiziert in Kumschlies 2018.

NIKOLAIKIRCHE (Beyer 1995), Tellkamps DER TURM (Schwochow 2012) oder Seilers KRUSO (Stuber 2018), die als breitenwirksame Fernseh- bzw. Kinoereignisse Furore machten. Klammert man Jugendfilme wie ZWISCHEN UNS DIE MAUER (Lechner 2019) und ALS WIR TRÄUMTEN (Dresen 2015) aus und schaut nur auf diejenigen, die sich explizit an Kinder richten, fällt der Befund sehr dünn aus. Neben dem 2013 erschienenen Film SPUTNIK (Dietrich 2013) gibt es nur den Kinderfilm ZUCKERSAND (Kummer 2017) aus dem Jahr 2017 und als einzigen stärker rezipierten Film die Zeichentrickadaption von FRITZI. EINE WENDEWUNDERGESCHICHTE (Brunns/Kukula 2019), die aus diesem Grunde auch im Zentrum des Beitrags steht.

### **Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte**

Das populäre Kinderbuch *Fritzi war dabei*, das im Jahr 2019 als Zeichentrickadaption ins Kino kam, ist an der Grenze zum Bilderbuch anzusiedeln, da die Illustrationen von Gerda Raidt viel Raum einnehmen. Sie füllen vielfach eine ganze Seite, im Falle der Montagsdemonstrationen sogar zwei Doppelseiten. Es ist insofern bemerkenswert, als dass es einer der ersten Titel war, der sich explizit an Kinder wandte – Texte für Jugendliche gab es schon früher in viel höherer Zahl. Wegen seines nüchtern-dokumentarischen Stils und seiner strikten Orientierung an historischer Faktizität lässt sich der Text als erzählendes Sachbuch klassifizieren (vgl. Eder 2012, S. 110).

Die Handlung setzt am 1. September 1989 ein, beim Schulstart nach den Sommerferien: Die Kinder sind stolz, dass sie von nun an Thälmann-Pioniere sein dürfen. Zum Erstaunen der Ich-Erzählerin Fritzi aber fehlt ihre Mitschülerin Sophie, was die Lehrerin bissig mit den Worten kommentiert: „Ihre Eltern halten es für besser, ihr Kind in einer Turnhalle übernachten zu lassen und einer ungewissen Zukunft auszusetzen, als seine Teilnahme an einem geregelten Schulunterricht zu ermöglichen“ (Schott 2009, S. 12f.). Die Lehrerin Fräulein Leisegang fällt einer stereotypen Negativzeichnung zum Opfer. Die Illustrationen zeigen sie durchgängig als wütende, verbitterte Frau mit zusammengekniffenem, heruntergezogenem Mund und spitzer Nase, womit sie zu einer jener Figuren avanciert, bei denen, mit Gansel gesprochen, „schuldhaftes Verhalten konzentriert, um nicht zu sagen: bei denen es entsorgt wird“ (Gansel 2010, S. 39).



Abb. 1: Cover Schott 2009: *Fritzi war dabei*. © Klett Kinderbuch 2009.

Zuhause erfährt Fritzi, dass auch eine Geigenschülerin des Vaters nicht zum Unterricht erschienen ist, ebenso fehlten Kindergartenfreunde ihres jüngeren Bruders Hanno sowie der Chef der Mutter, ein Oberarzt im Krankenhaus. Von nun an erlebt die Protagonistin, die überwiegend eine neutral-beobachtende Perspektive einnimmt, wie immer mehr Menschen nach Ungarn fahren, um von dort aus über Österreich nach Westdeutschland zu reisen. Sie wird Zeugin der Montagsdemonstrationen, an denen sich auch die Mutter aktiv beteiligt, was in der Folge dann auch Fritzi tut, indem sie Plakate mit dem Slogan „Ein Land ohne Mauer – da ist keiner sauer“ (Schott 2009, S. 48) malt. Der Vater hingegen hält sich zurück und wartet ab. Eine Rebellion möchte er nicht riskieren, ein Vaterbild, das ganz typisch für die KJL zu Mauerfall und Wende ist. Es sind in fast allen Narrationen die Mutterfiguren, die den Aufbruch wagen und dem Umbruch aufgeschlossen gegenüberstehen, die Väter hingegen reagieren resigniert, abwehrend oder gar überfordert und aggressiv (vgl. dazu Kumschlies 2022).

Erst als am 9. November die Mauer fällt, wagt Fritzis Vater den Grenzübertritt und fährt mit den Kindern in den frühen Morgenstunden zur Großmutter nach München. Dort staunt sie nicht nur über die riesige Auswahl an Barbiepuppen, sondern auch über die Sauberkeit des Flusses Isar. Dem Mädchen kommt alles wie ein Wunder vor, einem zentralen Motiv des Romans, und so schläft sie, völlig überwältigt, mit der neuen Barbiepuppe im Arm im Wohnzimmer der Großmutter ein.

Carolin Führer hat in einer Raum-Analyse, die sich auf das Leipzig-Bild von *Fritzi war dabei* bezieht, stimmig herausgestellt, dass im Buch von Hanna Schott „erinnerungskulturelle Topoi der Leipziger Revolution sowohl illustratorisch als auch textlich eingearbeitet worden sind, z.B. dass die Leipziger an den Fenstersimsen Kerzen als Symbol der Friedfertigkeit aufstellten“ (Führer 2016, S. 258). Für Führer sind „diese Doppelungen von Bild und Text in rezeptiver Perspektive sicher lese(r)freundlich und verständnisfördernd, in ästhetischer Hinsicht jedoch wenig befriedigend.“ (Ebd.) Die Protagonistin Fritzi erscheint in dieser Lesart als „Teil der historischen Meistererzählung zur DDR“ (ebd.). Als Begründung führt Führer an, dass sich gleich im ersten Kapitel alle Attribute der Pionierorganisation finden: „Halstuch, Pioniergruß, Fahnenappell, sozialistisches Liedgut und Gedichte (vgl. Schott 2009, S. 6ff.) – sowie der friedlichen Revolution – beispielsweise wenn der ‚Igel‘ vor das Mikrofon tritt und verkündet: ‚Keine Gewalt! Daran wollen wir uns halten, egal, was uns draußen begegnet.‘“ (Ebd. 2009, S. 36f.)“ (Führer 2016, S. 259).

Der Zeichentrickadaption von *Fritzi war dabei*, die 2019 in die deutschen Kinos kam, wurde in Rezensionen eine ebensolche Stereotypisierung in der Darstellung der DDR vorgeworfen. Bei der deutsch-tschechischen Gemeinschaftsproduktion, die 2020 den Preis der Deutschen Filmkritik erhielt, handelt es sich um einen fotorealistischen Zeichentrickfilm, der in 2D animiert ist. Laut Regisseur Kukula ist dies ein „Animationsstil, der in Deutschland eigentlich keine Tradition hat, diesen Stil kennt man eher aus Frankreich, den Benelux-Staaten oder Japan. Wir haben diesen Stil aber gewählt, weil wir denken, dass er zu unserer Geschichte unmittelbar passt“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2019, S. 6). Als Hauptzielgruppe sind Kinder zwischen 8 und 12 Jahren deklariert. Der Film orientiert sich nur lose an der Buchvorlage, denn die Handlung ist hier stark dramatisiert und die Figuren gewinnen weit mehr Kontur als im Buch. Zum einen ist Fritzi im Film deutlich älter als im Buch. Sie ist keine Viertklässlerin mehr, sondern etwa 12 Jahre alt und besucht die 7. Klasse. Ihre Freundin Sophie, die im Buch lediglich als Mitschülerin auftaucht, die nach den Sommerferien plötzlich nicht mehr in der Klasse ist, ist hier als Fritzis engste Freundin etabliert, mit der sie viel verbindet. Im Film verabschiedet sich Sophie von Fritzi in den Ungarn-

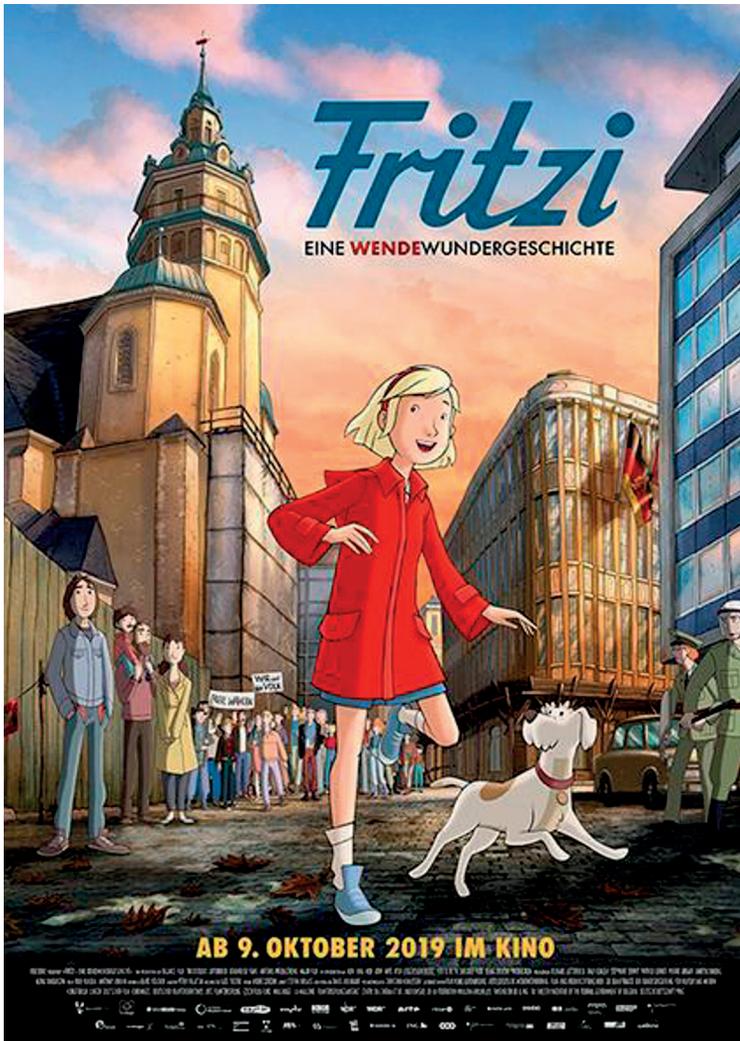


Abb. 2: Filmplakat *Fritzi. Eine Wendewundergeschichte* © <https://www.wendewundergeschichte.de/Fritzi/Plakat/>.

Urlaub, aus dem sie – so ahnt es die versierte Rezipient\*in – nie zurückkehren wird. Die Film-Sophie besitzt einen Hund namens Sputnik, den sie der Obhut der Freundin anvertraut. Während dieser im Buch gar nicht existiert, nimmt der Hund und somit das Motiv der Tierfreundschaft hier eine tragende Rolle ein, denn er wird zum handlungsauslösenden Moment, insofern, als Fritzi sich in den Kopf setzt, ihrer Freundin den Hund in den Westen zu bringen und es zu einem tränenreichen Showdown kommt, bei dem sich Hund und Sophie wieder vereinen.

Die Handlung setzt auch viel früher ein als im Buch, nämlich bereits in den Sommerferien. Hier wird ein DDR-Bild entworfen, das die pure Kindheitsidylle vorführt. Fritzi findet es schön in der DDR. Wir sehen sie und Sophie beim Schwimmen, sie lachen, spielen mit dem Hund und sehen sie beim Radfahren im Sonnenuntergang. Als zentrales Motiv für die Idyllisierung fungiert hier das Baumhaus, ein klassisches lokales kinderliterarisches Motiv, das für kindliche Spielfreude, Leichtigkeit und Unabhängigkeit von den Erwachsenen steht (vergleichbar mit *Das magische Baumhaus* von Mary Pope Osborne und *Die Wilden Hühner* von Cornelia Funke).

Der Bruch bzw. die Auflösung der DDR-Idylle ist hier plakativ durch den jäh einsetzenden Regen markiert. Aufgerufen werden typische West-Topoi wie Cola und Bananen, die den Westen bzw. die BRD auf diese Konsumgüter reduzieren. Man sieht hier, wie stark der Film mit auralen Elementen im Sinne von Kurwinkel und Schmerheim arbeitet (vgl. Kurwinkel/Schmerheim 2013, S. 124–138), also, wie sehr Ton und Musik eine rezeptionsleitende Funktion einnehmen und Bild- und Tonebene miteinander verschränkt sind: Schon am Anfang wird durch die innerdiegetische Mundharmonikamusik, die in einem Wechsel mit Lachen und fröhlichem Hundegebell zu hören ist, wie durch das Baumhaus auf der motivischen Ebene, der Eindruck von kindlicher Leichtigkeit und Spielfreude erzeugt. Die idyllische Darstellung von Fritzis Leben in der DDR wird durch den Song LEUTE, WELCH EIN TAG der DDR-Band Karat einmal mehr unterstrichen. Diese ist gekoppelt mit der Kameraführung, die abwechselt zwischen Detailaufnahmen, die Fritzis Nahraum zeigen, und Totalen, die einen Blick auf das sommerliche Leipzig einnehmen. Die so erzeugte fröhlich-unbeschwerte Grundstimmung wird aber auch unmittelbar in der Figurenrede Fritzis explizit: „Aber hier ist es doch auch gut!“ (0:03:58).

Eine weitere Figur neben Sophie, die der Film deutlich ausbaut, ist Bela, der im Buch wieder nur ein Mitschüler ist, dessen Eltern die DDR verlassen. Im Film nun avanciert er zu einem subversiven Jugendlichen, der als der Neue in die Klasse kommt und als Einziger kein Pioniertuch trägt. Er ist derjenige, der Fritzi zu den Demonstrationen mit in die Leipziger Nikolaikirche nimmt, während sich zwischen den beiden jugendlichen Figuren eine Liebesbeziehung andeutet.

Handlungsleitend ist für die Film-Fritzi der Wunsch, Sophie ihren Hund zurückzubringen, nachdem sie erfahren hat, dass sie mit ihrer Mutter in die BRD geflüchtet ist. Darum versucht sie auf einer Klassenreise, die es im Buch nicht gibt, im Thüringer Wald einen unerlaubten Grenzübergang, bei dem sie von der Stasi verhaftet wird. Die Darstellung der Stasi-Männer konturiert diese als eindimensionale Typen, die als Antagonisten ohne Konturen und Persönlichkeitsfacetten auftreten und lediglich die Funktion haben, ein negativ-autoritäres Bild vom DDR-Staat zu repräsentieren. Das hat zur Folge, dass sie wie böartige Dämonen wirken,

womit die Verkürzung historischer Faktizität einhergeht, denn: „Dass die DDR über vierzig Jahre von einem Großteil der Bevölkerung zumindest mitgetragen wurde, gerät ebenso aus dem Blick wie die Tatsache, dass der dissidentische Widerstand in seiner ersten Phase reformkommunistisch war“ (Gansel 2010, S. 38).

Die Änderungen gegenüber der Buchvorlage begründet die Drehbuchautorin Beate Völcker folgendermaßen:

Zunächst habe ich Fritzi älter gemacht. Im Roman ist sie zehn Jahre alt, im Film zwölf. Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen war es nötig, dass sie als Filmfigur unabhängiger von ihren Eltern agieren und auch alleine auf eine Demonstration gehen kann. Zum anderen ist sie am Anfang ein Kind, das relativ wenig weiß über die politischen Verhältnisse in seinem Land, am Ende aber ein ganz gutes Verständnis davon gewonnen hat, wo es lebt. Um das glaubwürdig zu erzählen, braucht es eine gewisse kognitive Reife. Dann habe ich sie mit einem eigenen Ziel versehen, das sie unmittelbar in den Konflikt mit den gesellschaftspolitischen Verhältnissen in ihrem Land bringt. Wir erzählen das dadurch, dass Fritzis beste Freundin Sophie, die im Buch nur eine kleine Nebenrolle spielt, nach den Sommerferien nicht mehr in die Schule zurückkommt. Sophies Mutter ist mit ihrer Tochter in den Westen geflüchtet. Aber Sophies Hund Sputnik ist in Fritzis Obhut geblieben, weil auf dem Campingplatz in Ungarn angeblich keine Hunde erlaubt waren. Fritzi empfindet das als einen ganz großen Verrat der Erwachsenen. Sie ist überzeugt, dass Sophie nichts davon wusste. Und vor allem weiß sie, wie sehr Sophie ihren Hund vermisst, und setzt nun alles daran, dass Sputnik zurück zu Sophie kann. Fritzi nutzt eine Klassenfahrt zu einer Jugendherberge in der Nähe der Grenze, um Sputnik von dort aus zu Sophie zu bringen. Das scheitert. Sie wird an der Grenze aufgegriffen. Aber das ist der Moment, in dem Fritzi begreift, dass sie de facto in einem Gefängnis lebt. (Bundeszentrale für politische Bildung 2019, S. 8f.)

Vor diesem Hintergrund entwickelt sich eine melodramatische Zuspitzung, die zum Ende hin ihren Höhepunkt erreicht. Fritzi hat mit Bela die Montagsdemonstrationen besucht, die als klassischer Teil der historischen Meistererzählung (im Sinne einer historischen Großdeutung, die für einen Zeitraum oder eine spezifische Erzählperspektive dominant sind) zur DDR inszeniert sind. Stereotypisierungen in Form von vereinfachender Klischeebildung werden hier insofern besonders augenscheinlich, als unter den Demonstrierenden ein Punker in Nahaufnahme gezeigt wird, mit Fritzi spricht und als extremer (und bunter) Kontrast zu den grauen Stasi-Männern inszeniert ist und so der Eindruck entsteht, es hätten vor allem Punker an den Demonstrationen teilgenommen, deren Subversivität rein äußerlich markiert ist.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Dass sich an den Montagsdemonstrationen nicht nur aktive Widerständler\*innen und Regimekritiker\*innen beteiligten, zeigen eindrucksvoll die in der Dokumentar-



Abb. 3: Filmszene Montagsdemonstration, © Balance Film GmbH.

Wie im Buch sind hier erinnerungskulturelle Topoi der Leipziger Revolution inszeniert, z.B. dass die Leipziger an den Fenstersimsen Kerzen platzieren, obwohl diese, so Ralph Jessen, zum Erinnerungsort Montagsdemonstrationen „am historischen 9. Oktober so gut wie keine Rolle“ (Jessen 2009, S. 477) spielten. Ebendas ist aber in der filmischen Adaption förmlich auf die Spitze getrieben. Gerade die Erinnerungsorte, verstanden im Sinne Pierre Noras (2005) als solche Orte, an denen sich kollektive Erinnerung in besonderem Maße kondensieren, verkörpern und kristallisieren, hier die Nikolaikirche und der Grenzübergang, stellt der Film markant heraus. Diese Orte, so Führer unter Rückgriff auf Nora, „verfügen über eine besonders aufgeladene, symbolische Bedeutung, die für die (Ost-)Deutschen bzw. speziell für das (noch fluide) DDR-Gedächtnis eine identitätsstiftende Funktion haben“ (Führer 2016, S. 253) und die der Film einmal mehr im kollektiven Gedächtnis verankert.

Aufgerufen sind hier die typisierten Erinnerungsfiguren, die das Diktaturnarrativ nähren, und die einst von Gansel in die Diskussion eingebrachten Topoi, den Täter\*innen-Opfer-Topos, den Widerstandstopos

---

literatur zusammengestellten Biographien (vgl. Lindner/Grüneberger 1992, vgl. Königsdorf 1990).

und das Feindbild Lehrer\*innen-Eltern aufrufen und erneuern. Beispiele sind die Darstellung der Lehrerin, die im Film nicht mehr Leisegang heißt, sondern Liesegang, der Widerstand der Bevölkerung in den Montagsdemonstrationen, die wir aus der Totalen sehen und die DDR-Bevölkerung einseitig als „Opfer einer kriminellen Führung“ (Gansel 2010, S. 38) darstellt sowie ein melodramatisches in Szene gesetztes Ende.

Wir sehen hier einerseits die typischen Bilder des Umbruchs, die, mit Astrid Erll gesprochen, die kollektive Refiguration darstellen und eine eigene Historizität des Visuellen im Sinne einer „Televisualisierung von Geschichte“ (Erll 2017, S. 186) entwerfen. Diese Bilder zeigt auch der Abspann des Films. Dass solche medialen Bilder (neben den Alltagsgesprächen in der Familie) auf das Geschichtsbewusstsein einwirken, haben Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall in ihren empirischen Studien gezeigt (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2002). Hier sind sie reduziert auf das individuelle Familienglück, die Wiedervereinigung der kindlichen Freundinnen und die Rückführung des Hundes. Wie es nach dem Mauerfall weitergeht, erzählt der Film nicht, sondern er bleibt konzentriert auf die beschränkte kindliche Perspektive, die sich über die Beziehung zum Hund definiert: Bela schenkt Fritzzi zum Abschluss einen Welpen. Dennoch versucht der Film, insbesondere auch durch den fotorealistischen Zeichenstil, aber auch durch die innerdiegetische Einbindung faktischer Nachrichten, ein Gefühl von Authentizität zu erzeugen. Regisseur Kukula sagt im Interview:

Und ich möchte ganz gerne, dass die Kinozuschauer/innen, insbesondere natürlich die, die es selbst erlebt haben, sagen können: ‚Ja, genauso war es. Die haben es auf den Punkt getroffen.‘ (Bundeszentrale für politische Bildung 2019, S. 5)

Dennoch lässt sich abschließend festhalten, dass durch die Etablierung des Abenteuermodells, die Zentralsetzung des Tierfreundschaftsmotivs und des Baumhaus-Motivs und die Dramatisierung der Handlung eine massenwirksame Produktion entsteht, die auf kindliche Rezeptions- und Unterhaltungsinteressen und das Segment ‚Family Entertainment‘ abgestellt sind. Er spricht sowohl kindliche als auch erwachsene Zuschauer\*innen an und setzt in großen Teilen auf kommerzielle Ästhetisierung im Sinne eines „Cinemas of attractions, welches das Visuelle auf Kosten des Narrativen als Akt des Zeigens und Vorführens inszeniert“ (Kurwinkel 2017, S. 109). Ebendas ist auch in Filmkritiken moniert worden.

In der Berliner Morgenpost beschreibt Ralf Krämer den Film als eher „niedlich als realistisch“ (Krämer 2019). Die Zuschauer\*innen seien besser beraten, „nicht jedes Wort auf die Goldwaage zu legen und jede Handlung zu hinterfragen“ (ebd.). Die bisweilen gezwungen wirkende kindliche Perspektive mache sich zu angreifbar, zu didaktisch wirke das

einmontierte Realfilm-Archivmaterial. Es bleibe der „Eindruck eines recht reißbrettartig hingeworfenen Jubiläumsbeitrags und schön anzusehende, sorgfältig gestaltete Bilder einer gerade mal 30 Jahre zurückliegenden, aber geradezu unwirklich fern wirkenden Zeit“ (ebd.). Weiter heißt es:

Mit Hilfe ihres Mitschülers Bela, der mit seinen längeren Haaren schon optisch aus dem konformistischen Klassenverband heraussticht, plant Fritzi die Grenzanlagen zu überwinden. Dieser Plan scheitert zwar, dennoch mutet das ganze Unterfangen arg naiv und unbedarft an und lässt den Überwachungs- und Repressionsapparat der DDR allzu albern wirken. Zumal sich das Regie-Duo Ralf Kukula und Matthias Bruhn – der eine aus dem Westen, der andere aus dem Osten – dabei etwas zu sehr in filmischen DDR-Stereotypen ergehen: Fritzis Lehrerin ist bis zum Ende ungebrochen regimetreu, Stasi-Agenten tragen tatsächlich Schlapphut, während auf der anderen Seite Punker an den Montagsdemos teilnehmen. Auch wenn ‚Fritzi – Eine Wendewundergeschichte‘ bewusst aus kindlicher Perspektive erzählen will, mutet dieser Blick auf die DDR arg schematisch, naiv und wenig glaubwürdig an, wozu auch die Sprecher beitragen, die sich eher wie moderne Jugendliche aus dem Jahre 2019 anhören. (Ebd.)

Dennoch schließt der Film insofern eine Lücke, als es bislang kaum audiovisuelle Narrationen gibt, die primär mediensozialisierten und weniger buchaffinen Kindern von der DDR und ihrem Ende erzählen.

Im Folgenden sei ein kurzer Blick auf kindliche Rezeptionen zum Film geworfen.

### **Bewertungen/Rezeptionen von Kindern**

Folgt man den Studien des Forschungsverbundes SED-Staat (vgl. zusammenfassend Schroeder 2020, S. 154–161), welche die Unkenntnis heutiger Schüler\*innen zur deutsch-deutschen Geschichte belegen, liegt die Relevanz des Themas unmittelbar auf der Hand. Allerdings ist fraglich, ob das Vorwissen von Kindern zum Thema tatsächlich so gering ist. So schrieb zum Beispiel nach Betrachten des Covers der Graphic Novel *drüben!* von Simon Schwartz (2009) die Fünftklässlerin Marit in einem studentischen Projekt an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg ohne jegliche Instruktion auf die Frage hin „Wovon könnte die Graphic Novel handeln? Schreibe deine Ideen dazu auf!“:

„Die Graphic Novel könnte von der Zeit handeln, als die Mauer zwischen Ost- und Westdeutschland noch stand und sie bald abgerissen wird. Die Menschen wollen vielleicht rüber auf die andere Seite der Mauer“.

Marit zeigt damit, dass sie über ein historisches Wissen verfügt, das man von einem Kind der 5. Klasse vielleicht nicht unbedingt erwarten würde – und sie setzt dieses historische Fachwissen hier in Beziehung zu einem literarisch-graphischen Text.

Die Studierenden erlebten Schüler\*innen, die sehr wohl historisches Wissen zum Mauerfall mitbrachten. Der kurze Text von Marit belegt dies eindrucksvoll. Das verweist in dieselbe Richtung wie die Befunde von Monika Pape, die in ihrer Studie zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern zeigte, „dass von ihr zum Ende der 1990er-Jahre befragte Schülerinnen und Schüler vierter Klassen teilweise Themen wie die DDR und die Berliner Mauer von selber ansprachen.“ (Pape nach Peuke/Becher 2016, S. 50f.).

Ähnlich zeigte es sich in einem kurzen Interview mit zwei Viertklässlerinnen nach dem Anschauen des FRITZI-Films, das im privaten Rahmen geführt wurde.<sup>4</sup>

Einerseits brachten die Mädchen Vorwissen aus familiären Gesprächen mit, andererseits hatten sie auch im Sachunterricht über die Teilung Deutschlands gesprochen. Insgesamt bewerteten sie den Film positiv, u. a. mit der Begründung, man lerne „wie böse die Stasi gewesen sei“, monierten aber „die komische Darstellung der Lehrerin und der Stasi-Mitarbeiter“, wie die folgenden Gesprächsauszüge dokumentieren:

- 1 I: und was FANDdest du WITZIG?  
2 =du hast eben noch gesagt  
3 du fandest was eh [was ganz WITZIG?  
4 Sp2: [ähm  
5 also zum beispiel wie die halt AUSSahen,  
6 also dieser mann von der STAsi,  
7 die der fritzi verFOLGt hat  
8 Oder: ähm (.) diese LEHRERIN, ((lacht))  
9 weil die ähm war hier halt so n bisschen so  
((Sp2 zeigt auf ihren Kopf))  
10 BIRnenKO:PF. ((lachend))  
11 also hier war sie so dünn;((Sp2 zeigt auf ihren  
Hals))  
12 und äh der po war halt so dick-  
13 =und äh die sah halt witzig aus-  
14 =und (.) manchmal auch wie die geREDET haben.

---

<sup>4</sup> Ich danke Magdalena Schmitt für die Anfertigung des Gesprächstranskripts und den beiden Grundschülerinnen für das Interview. Das Transkript folgt den Regeln des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems nach Selting et. al (vgl. medien-sprache.net). Eine größere Studie, welche die Rezeption des Films vergleichend in Ost und West im institutionellen Rahmen der Schule untersucht, ist derzeit in Kooperation mit Susanne Drogi (Universität Halle-Wittenberg) in Vorbereitung.

15 Sp1: GRAD die ja die ja.  
16 Sp2: =ja;

Hier wird deutlich, dass die von der Kritik monierte stereotype Darstellung der Lehrerin und der Stasi-Mitarbeiter durchaus schon kindlichen Rezipient\*innen auffällt und von diesen benannt wird. Unreflektiert hingegen wird hingegen das durch den Film suggerierte ‚Feindbild der Stasi‘:

1 I WÜRDET ihr den film WEITERempFEHLEN?  
2 Sp3: joa: [also.  
3 Sp1: [oder?  
4 Sp3: ich find ihn eigentlich ganz GUT so für kin-  
der  
5 Sp2: ja also-  
6 wenn man verSTEHEN will,  
7 wie das halt WA:R und so-  
8 also oKAY das war jetzt nicht so,  
9 dass der hund da so RÜber gelaufen is und  
so;  
10 A:ber (.)  
11 ähm wenn man halt verSTEHEN will (-)  
12 eh wie (.) BÖSE: die stasi war-  
13 Und (-) ähm-  
14 dass da so große demonstra-TIONen waren und  
so-  
15 =da da wenn man das verSTEHEN will dann;  
16 kann man den gut gucken.

Auf die Frage, ob sie den Film weiterempfehlen würde, antwortet die Grundschülerin, man würde durch den Film verstehen, „wie böse die Stasi war“ (12) und folgt damit der vereinfachten Klischeebildung des Films, die im Sinne des „Diktaturgedächtnisses“ angelegt ist, welches mit dem Historiker Martin Sabrow „als negatives Kontrastbild vor der Folie rechtsstaatlicher Normen und Freiheitstraditionen, denen der Kommunismus an der Macht buchstäblich von seiner ersten bis zur letzten Stunde Hohn sprach“ (2009, S. 18) zu verstehen ist und vom Arrangementgedächtnis und vom Fortschrittsgedächtnis abzugrenzen ist.

Gleichsam qualifiziert das Mädchen die Geschichte um den Hund als ahistorisch ab und verweist damit auf ein bereits ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein, das sie an späterer Stelle des Interviews sowohl mit Gesprä-

chen in der Familie als auch der Thematisierung im Sachunterricht begründet:

1 I und eine LETZte frage,  
2 WOher WUSStet ihr was,  
3 von der überhaupt (.) von dem,  
4 ihr WUSStet das ja schon n bisschen,  
5 mit der dass es die DDR ga:b.  
6 und dass;  
7 e:h (.)  
8 dass es sie heute nich mehr gi:bt.  
9 und dass sich dann da was verÄNDERT hat;  
10 =WOher WUSStet ihr DAS?  
11 Sp3 also ich hab den film ja schon einmal geGUCKT.  
12 u:nd (.) ja:;  
13 zu HA:USE hab ich das halt-  
14 so n BISSchen; ((hebt unterarm))  
15 (--)  
16 sag ich mal;  
17 (.) bei MANchen SACHen,  
18 =wir ich hatte den halt schon MA:L geguckt;  
19 und DANN (--)  
20 JA:;  
21 hat mama mir halt auch sachen dazu erKLÄRT,  
22 und in der SCHUle eigentlich. ((Sp3 dreht sich  
zu Sp2))  
23 Sp1 HATTet ihr das in der SCHUle?  
24 Sp2 =[JA: al  
25 Sp3 =[JA also da ähm war's  
26 Sp2 [bei Deutschland  
27 Sp3 [BEI DEUTSCHland,  
28 da WURde dann da haben wir in der ERSten stun-  
de über die ge  
29 [über die bundesrepublik deutsch.  
30 Sp2 [ja als die also als wir  
31 das ERSte MAL (--)  
32 eh das thema hatten (.) DEUTSCHland,

33 da haben wir auch darüber gesPROCHEN,  
 34 eh was:;  
 35 (--)  
 36 eh dass das FRÜHer halt n (-- ) ZWEI geteilt  
 war;  
 37 und also wir haben jetzt  
 38 NICHT so ausFÜHRLICH darüber gesprochen,  
 39 aber halt- ( )  
 40 Sp3 ((nickt))  
 41 Sp1 aber n BISSchen?  
 42 Sp3 [eh ja  
 43 Sp2 [mhm ((nickt))

Deutlich wird, dass schon Grundschul Kinder historisches Wissen zur deutschen Teilung, der DDR-Geschichte und dem Mauerfall mitbringen (können), wodurch sich Anschlussstellen für die Verbindung von historischem und literarischem Lernen in der Primarstufe eröffnen, indem sich an die Filmrezeption die Reflexion der Darstellung bindet.

Tilman von Brand bestimmt historisches Lernen nicht als „die Generierung deklarativen Wissens (Faktenwissens) historischer Qualität, sondern“ (2016, S. 5) vielmehr als „Sinnbildungsprozess, in welchem vergangene Ereignisse in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden.“ (Ebd.) Er schreibt:

Historisches Lernen durch und mit fiktionale/r Literatur findet dabei in zweierlei Weise statt: Zum einen müssen prozedurales Wissen (Wissen um Herangehensweisen) und Geschichtsbewusstsein aktiviert werden, um historische Dimensionen eines Textes zu verstehen. Zum anderen lassen sich Informationen aus literarischen Texten nutzen, um das historische Wissen sowie das Geschichtsbewusstsein zu erweitern, indem neu gewonnene (Er-) Kenntnisse in bereits vorhandene Register integriert bzw. selbige oder deren Inhalte auch korrigiert werden. Es vollzieht sich folglich durch Aktivierung vorhandener und die Generierung neuer (Er-) Kenntnisse als individuelle Konstituierung historischer Sinnzusammenhänge. (Ebd. 2016, S. 5f.)

Historisches Lernen ist schon in der Grundschule wichtig, so betont es auch die Geschichtsdidaktik. Darum ist eine der fünf grundlegenden Perspektiven des Sachunterrichts die historische (vgl. von Reeken 2020, S. 32). Studien zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern aus der Sachunterrichtsdidaktik belegen nachdrücklich, dass „Kinder sehr an historischen Themen interessiert sind und über ein gewisses Vorwissen verfügen und konkrete Vorstellungen haben“ (Ritter/Zehe 2016, S. 265). Dabei kann wohl als unumstritten gelten, dass historisches Lernen an narrativen

Texten eine wichtige Schnittstelle von Literatur- und Sachunterricht ist, wobei die Reflexion des Verhältnisses von Fiktion und historischer Faktizität ein zentraler Punkt ist. Gerade vor diesem Hintergrund kann die Beschäftigung mit dem Medienverbund *Fritzi war dabei* ein lohnendes Projekt in Klasse 4 sein.

Zu bedenken aber ist mit Tilman von Brand: „Die Initiierung historischen Lernens ist eigentlich nicht Aufgabe des Deutschunterrichts“ (von Brand 2016, S. 4), aber sie ist doch konstitutiver Bestandteil im Umgang mit Literatur, denn: „Geschichtsbewusstsein und literarische Sinnbildung beim Lesen eines Textes beeinflussen sich fortwährend wechselseitig“ (ebd.), so von Brand. Unter Geschichtsbewusstsein versteht man mit dem Geschichtsdidaktiker Dietmar von Reeken in Anlehnung an Létourneau „die Kompetenz des menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, einem Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (von Reeken 2020, S. 9).

Auch in der Geschichtsdidaktik sind fiktionale literarische Texte, insbesondere jene aus der KJL, ein wichtiger Bestandteil für das historische Lernen. Hierzu zitiert von Brand den Historiker und Geschichtsdidaktiker Pandel:

Die Jugend- und Bilderbücher stellen zwar eine fiktive Wirklichkeit dar, diese ist aber in der Lage, die komplexe, vielschichtige, ausgedehnte und anfangs undurchschaubare historische Realität zu präfigurieren und zu erschließen. Die Fiktion selbst wird zum historischen Schlüssel, der beim Aufbau einer empirischen erfahrungsgesättigten und erinnerungsstarken historischen Einsicht und Erkenntnis hilft. (Pandel 1993, zitiert nach von Brand 2016, S. 6)

Ähnlich argumentiert auch Monika Rox-Helmer in ihrer umfangreichen Studie zum historischen Jugendroman als geschichtskultureller Gattung und kennzeichnet den Umgang mit Fiktionen als zentralen Aspekt der geschichtskulturellen Kompetenz (Rox-Helmer 2019, S. 408), was für die Rezeption fiktionaler Texte mit historischen Themen spricht. Denn: „Historisches Wissen besitzt eine narrative Struktur.“ (Pandel 2017, S. 23)

Gunhild Keuler hat im Rahmen ihrer Dissertation Lehrkräfte der Sekundarstufen befragt, inwiefern sie das Thema ‚Wende‘ als relevant für den Deutschunterricht erachten. „Das Ergebnis zeigt, dass die Befragten der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Wende‘ Chancen historischen Lernens zuweisen, die über den eigentlichen Deutschunterricht hinausgehen.“ (Keuler 2017, S. 159) Sicherlich ist dieser Befund für die Primarstufe zu relativieren – Chancen für intermediales, literarisches und historisches Lernen aber ergeben sich durch die Medienverbundrezeption von *Fritzi* deutlich, wengleich die Curricula dieses nicht unmittelbar einfordern. Anzudenken wäre in unterrichtspraktischer Hinsicht ein intermedialer

Vergleich von Buch und Film, welcher in den Sekundarstufen klassisch ist, in der Literaturdidaktik der Grundschule aber nur marginal vorkommt.

Anschlussfähig ist eine intermediale Figuren- und Motivanalyse, die sich im Rahmen des Konzepts einer transmedialen Lektüre realisiert (vgl. Kumschlies/Kurwinkel 2019). Die Kinder übernehmen Patenschaften für je eine Figur: Fritz, Bela, die Lehrerin, Fritz' Mutter, Fritz' Vater. Danach untersuchen sie die Konzeption der Figur in Buch und Film vergleichend anhand eines ‚Medienforscherplans‘: Sie nehmen die Figur mithilfe eines vorstrukturierten Arbeitsblatts, das sowohl auf die Figurencharakterisierung (*histoire*) als auch auf deren Konzeption bzw. mediale Inszenierung (*discours*) abzielt, in den Blick:

*histoire*: Mit wem ist die Figur befreundet? Hat sie vielleicht Feinde? Welche besonderen Eigenschaften kennzeichnen sie? Verändert sich die Figur während der Handlung, entwickelt sie sich? Was macht sie während der Handlung?

*discours*: Wie sieht die Figur aus? Wie ist ihr Körperbau beschaffen? Was trägt die Figur für Kleidung?

Anhand dieser Fragen erstellen die Kinder Figurenplakate, die sie sich in Partner\*innengruppen nachfolgend wechselseitig vorstellen.

Auf dieser Grundlage erfolgt ein Gespräch über die Figurendarstellungen, in dem dann auch die DDR-Darstellung näher in den Blick gelangt. Gemeinsam überlegt die Lehrkraft mit den Kindern: War es in der DDR tatsächlich so, wie der Film erzählt? Eine Reflexion der vereinfachten Stasi- und Lehrerinnen-Darstellung liegt in diesem Kontext nahe. Diese kann durch das Hinzuziehen historischer Quellentexte und Sachbücher zur DDR-Geschichte unterstützt werden, sodass eine Differenzierung zwischen Fiktion und Historie erreicht wird.<sup>5</sup> Gefördert werden somit sowohl Geschichtsbewusstsein als auch das Verständnis für die Trennung von Fiktionalität und Faktizität und für die Gemachtheit von Medienfiguren, was sowohl ein Element der historischen Gattungskompetenz im Sinne Pandels (2017, S. 226–232) als auch ein Aspekt literarischen und medienästhetischen Lernens ist.

---

<sup>5</sup> Empfehlenswert für die Grundschule sind z.B. das Sachbuch *Die Mauer ist gefallen. Eine kleine Geschichte der DDR* (München: Hanser dtv 2014) von Susanne Fritsche, das auch autobiographische Erinnerungen enthält, und das in der ZDF-LOGO!-Reihe erschienene Buch *Wie war das mit der Mauer? LOGO! erklärt, wie Deutschland geteilt und wieder vereint wurde* (Köln: Bastei Lübbe 2015) von Verena Glanos.

## Anhang

Regeln des Basistranskripts nach der Gesprächsanalytischen Transkription (GAT)<sup>6</sup>:

□	Überlappungen und Simultansprechen
=	Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	Pausen von 0,25-0,75 Sekunden
:	Dehnung
akZENT	Großbuchstaben für akzentuierte Silben
?	Steigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
,	Mittel steigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
-	Gleichbleibende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
;	Mittel fallende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
.	Tief fallende Tonhöhenbewegung am Einheitenende
((lacht))	Nonverbale Handlungen und Ereignisse

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Burger, Judith: Gertrude grenzenlos. Hildesheim: Gerstenberg, 2018.
- Dugaro, Maik/ Ustorf, Anne-Ev: Mauerpost. München: cbj, 2019.
- Funke, Cornelia: Die wilden Hühner. (Buchreihe). Hamburg: Cecilie Dressler, 6 Bände seit 1993.
- Gehm, Franziska: Pullerpause im Tal der Ahnungslosen. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2016.
- Griebner, Reinhard: Mauerspechte. Weimar: Knabe, 2014.
- Günther, Herbert: Ein Sommer, ein Anfang. Hamburg: Oetinger, 1995.
- Herwig, Johannes: Scherbenhelden. Hildesheim: Gerstenberg, 2020.
- Hintze, Olaf/ Krones, Susanne: Tonspur. Wie ich die Welt von gestern verließ. München: dtv, 2014.
- Kasch, Petra: Bye-bye, Berlin. Ravensburg: Ravensburger, 2009.
- Kordon, Klaus und Peter Schimmel (Ill.): Die Lisa. Eine deutsche Geschichte. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2002/2007.
- Kordon, Klaus: Hundert Jahre und ein Sommer. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2002.
- Krause, Ute: Im Labyrinth der Lügen. München: Random House, 2015.
- Kummer, Dirk: Alles nur aus Zuckersand. Hamburg: Carlsen, 2019.
- Linke, Dorit: Jenseits der blauen Grenze. Bamberg: Magellan, 2014.
- Linke, Dorit: Wir sehen uns im Westen. Hamburg: Carlsen, 2019.
- Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus (Buchreihe). Bindlach: Loewe, 97 Bände seit 1971.
- Rahlens, Holly-Jane: Mauerblümchen. Reinbek: Rowohlt, 2009.

---

<sup>6</sup> <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>.

- Ross, Carlo: Mordskameradschaft: Tim, unter Skinheads geraten. München: Bertelsmann, 1996.
- Sax, Alina: Grenzgänger. Stuttgart: Freies Geistesleben, 2019.
- Schott, Hanna: Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte. Mit Bildern von Gerda Raidt. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2009.
- Schwartz, Simon: drüben! München: avant, 2009.
- Voorhoeve, Anne C.: Lilly unter den Linden. Ravensburg: Ravensburger, 2004.
- Zähringer, Norbert: Zorro Vela. Ein Märchen aus dem Kalten Krieg. Stuttgart: Thienemann, 2019.

### Medientexte

- ALS WIR TRÄUMTEN [Romanverfilmung] (Deutschland und Frankreich 2015) Regie: Dresen, Andreas. Drehbuch: Kohlhase, Wolfgang. Pandora Film (DVD).
- AM KÜRZEREN ENDE DER SONNENALLEE [Filmkomödie] (Deutschland 1999) Regie: Haußmann, Leander. Drehbuch: Brussig, Thomas/ Buck, Detlev und Leander Haußmann. Delphi (DVD).
- DER TURM [Romanverfilmung] (Deutschland 2012) Regie: Schwochow, Christian. Drehbuch: Kirchner, Thomas. ARD
- FRITZI. EINE WENDEWUNDERGESCHICHTE [Animationsfilm] (Deutschland, Belgien, Luxemburg und Tschechien 2019) Regie: Bruns, Matias und Ralf Kukula. Drehbuch: Völcker, Beate und Péter Palátsik. Balance Film und Lutterbeck (DVD).
- GOOD BYE, LENIN! [Spielfilm] (Deutschland 2003) Regie: Becker, Wolfgang. Drehbuch: Lichtenberg, Bernd und Wolfgang Becker. X Verleih (DVD).
- KRUSO [Romanverfilmung] (Deutschland 2018) Regie: Stuber, Thomas. Drehbuch: Kirchner, Thomas. UFA Fiction/ ARD.
- LEUTE, WELCH EIN TAG [Song] (DDR 1975) Band: Karat. Plattenfirma: Amiga.
- NIKOLAIKIRCHE [Romanverfilmung] (Deutschland 1995) Regie: Beyer, Frank. Drehbuch: Beyer, Frank/ Görner, Eberhard und Erich Loest. Provobis u.a. (DVD).
- SPUTNIK [Kinderfilm] (Deutschland 2013) Regie und Drehbuch: Dietrich, Markus. Cinema MFA (DVD).
- WEIßENSEE [Fernsehserie] (Deutschland 2010–2018) Regie: Fromm, Friedemann. Drehbuch: Hess, Annette und Friedemann Fromm. ARD.
- ZUCKERSAND [Fernsehfilm] (Deutschland 2017) Regie: Kummer, Dirk. Drehbuch: Kummer, Dirk und Bert Koß. ARD.
- ZWISCHEN UNS DIE MAUER [Romanverfilmung] (Deutschland 2019) Regie: Lechner, Norbert. Drehbuch: Fülcher, Susanne/ Rothe-Lehmann, Antonia und Norbert Lechner. Kevin Lee Film/ZDF.

### Sekundärliteratur

- Braun, Michael: Die deutsche Gegenwartsliteratur. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau, 2010.
- Brückweh, Kerstin: Die lange Geschichte der „Wende“ – Lebenswelt und Systemwechsel in Ostdeutschland vor, während und nach 1989. In: Deutschland Archiv, 08.09.2020, online unter URL: <http://www.bpb.de/314982> (21.01.2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung: Kinofenster.de: Film des Monats Oktober 2019. Online unter URL: <https://www.schulkinowochen-berlin.de/wp->

content/uploads/2019/10/kf1910-fritzi-eine-wendewundergeschichte-fh.pdf (21.12.2021).

- Dettmar, Ute: Kindsein – Erinnern – Erzählen. (Selbst-) Beschreibungen von Kindheiten in „Wendezeiten“ in erinnerungskultureller und generationeller Perspektive. In: Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Hrsg. von Carolin Führer. Göttingen: V&R uni-press, 2016. S. 39–58.
- Eder, Katja: Fritzi war dabei. In: 99 neue Lesetipps. Bücher für Grundschulkindern. Hrsg. von Susanne Helene Becker. Seelze: Friedrich Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012. S. 110–111.
- Erl, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Stuttgart: Metzler, 2017.
- Führer, Carolin: Die friedliche Revolution in Leipzig als literarischer Erinnerungsraum in Kindheit und Jugend. In: Kinder- und Jugendliteratur in Leipzig. Orte – Akteure – Perspektiven. Hrsg. von Susanne Riegler und Sebastian Schmideler. Leipzig: Universitätsverlag, 2016. S. 253–268.
- Gansel, Carsten: Atlantiseffekte in der Literatur? Zur Inszenierung von Erinnerung an die verschwundene DDR. In: Grenzenlos. Mauerfall und Wende in (Kinder- und Jugend-) Literatur und Medien. Hrsg. von Ute Dettmar und Mareile Oetken. Heidelberg: Winter 2010, S. 17–50.
- Herrmann, Leonhard/ Horstkotte, Silke: Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2016.
- Jessen, Ralph: Die Montagsdemonstrationen. In: Erinnerungsorte der DDR. Hrsg. von Martin Sabrow. München: Beck, 2009. S. 466–480.
- Josting, Petra: *Wendeliteratur* für Kinder und Jugendliche. In: Literatur zur Wende. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Hrsg. von Petra Josting, Clemens Kammler und Barbara Schubert-Felmy. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. S. 39–54.
- Keuler, Gunhild: Literatur zur ‚Wende‘ im Deutschunterricht, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2017.
- Königsdorf, Helga (Hrsg.): Adieu DDR. Protokolle eines Abschieds. Hamburg: Rowohlt, 1990.
- Krämer, Ralf: Unwirklich fern – Fritzi, eine Wendewundergeschichte. 2019 Online unter URL: <https://www.morgenpost.de/kultur/article227321261/Unwirklich-fern-Fritzi-Eine-Wendewundergeschichte.html>, (21.12.2021).
- Kumschlies, Kirsten: Vaterfiguren und Genderkonstrukte in der Kinder- und Jugendliteratur zu Mauerfall und Wende von 1991 bis heute. In: Gender in der Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Hrsg. von Weertje Willms. Berlin: de Gruyter, 2022. S. 377–392.
- Kumschlies, Kirsten: „...als wäre Berlin in diesem Herbst die spannendste Stadt der Welt“ – Das Berlin-Bild in aktueller Mauerfall-KJL, in: Berlin. Bilder einer Metropole in erzählenden Medien für Kinder und Jugendliche. Hrsg. von Sabine Planka. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2018. S. 173–190.
- Kumschlies, Kirsten/ Kurwinkel, Tobias: Transmediale Lektüre. Medienverbände im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *kj&M* 71 (2019) H. 4. S. 78–85.
- Kurwinkel, Tobias: Von „Schneewittchen“ zu „Bibi und Tina“ und „Alles steht Kopf“. Merkmale des Family Entertainment Films seit den 90er Jahren. In: Kindermedienwelten: Hören – Sehen – Erleben. Hrsg. von Kurt Franz, Gab-

- rielle von Glasenapp und Claudia Maria Pecher. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2017. S. 103–115.
- Kurwinkel, Tobias/ Schmerheim, Philipp: Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz: UVK, 2013.
- Lindner, Bernd / Grüneberger, Ralph (Hrsg.): Demonteure. Biographien des Leipziger Herbst. Bielefeld: Aisthesis, 1992.
- Links, Christoph: Das Schicksal der DDR-Verlage. Die Privatisierung und ihre Konsequenzen. Berlin: edition berolina, 2016.
- Nora, Pierre (Hg.): Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck, 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen: Die Wahrheit der Fiktion. Der Holocaust in Comic und Jugendbuch. In: Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. Hrsg. von Bernd Jaspert. Hofgeismar: Evangelische Akademie, 1993, S. 71–108.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2017.
- Peuke, Julia/ Becher, Andrea: Als die Mauer stand. In: Die Grundschulzeitschrift 30 (2016) H. 295–296. S. 50–54.
- Ritter, Alexandra/ Zehe, Mario: Über Grenzen schreiten. Bilderbücher über die DDR und didaktische Impulse zu Thomas Rosenlöchers *Das langgestreckte Wunder*. In: Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Hrsg. von Carolin Führer. Göttingen: V&R unipress, 2016. S. 263–280.
- Rox-Helmer, Monika: Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potenzial. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2019.
- Sabrow, Martin: Die DDR erinnern. In: Erinnerungsorte der DDR. Hrsg. von Martin Sabrow. München: Beck, 2009. S. 11–27.
- Schroeder, Klaus: Kampf der Systeme. Das geteilte und wiedervereinigte Deutschland. Reinbek: Lau Verlag, 2020.
- Selting et. al: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). Online unter URL: <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> (01.09.2022).
- von Brand, Tilman: Historisches Lernen im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 43 (2016) H. 259. S. 4–11.
- von Reeken, Dietmar: Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 6. aktualisierte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020.
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine und Karoline Tschuggnall: „Opa war kein Nazi“ Nationalsozialismus und Familiengedächtnis. Unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch. Frankfurt a.M.: Fischer, 2002.
- Wissenschaftliche Dienste: Deutscher Bundestag: Der Begriff „Wende“ als Bezeichnung für den Untergang der DDR. Online unter URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/677932/da844372419109a378e7060523ec4477/WD-1-024-19-pdf-data.pdf> (21.01.2022).

## Spielend die Welt entdecken

### Einsatzmöglichkeiten narrativer Computerspiele im Literaturunterricht der Primarstufe

#### Abstract

Computerspiele gehören zu den zentralen lebensweltlichen Kulturgütern, die von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen genutzt werden. Ihre Eignung für den Schulunterricht ergibt sich neben ihrer lebensweltlichen Relevanz vor allem aus ihren gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen, die mit Blick auf die Kategorien Interaktivität, Handlungs- und Problemlöseorientierung, kognitiver Aktivierung und Erfahrungsbasierung neue und innovative Vermittlungswege eröffnen. Vor allem narrative Computerspiele ermöglichen als geschichtenerzählende Medien im Literaturunterricht alternative Lehr-Lernsettings zur Förderung literarischen Verstehens.

Im Rahmen des folgenden Beitrags wird daher skizziert, inwiefern gegenstandsspezifische Gestaltungsstrukturen von digitalen Games als Unterstützungssysteme für kindliche Lernprozesse wirken und bereits in der Primarstufe zur Förderung literarischen Verstehens genutzt werden können. Vor dem Hintergrund eines rezeptionsprozessorientierten Fokus werden exemplarisch didaktische Potenziale zur Förderung literarischen Verstehens mit den narrativen Computerspielen ANNA'S QUEST, THE INNER WORLD und AMONG US expliziert.

#### Einleitung: Computerspiele zwischen Kinderzimmer und unterrichtlicher Relevanz

Computerspiele sind nicht erst seit der globalen Covid-19-Pandemie und dem damit verbundenen Digitalisierungsschub kaum mehr aus unserer Lebenswelt wegzudenken. Games spielen eine immer größere Rolle in der aktuellen Populärkultur, dienen – wie beispielsweise die WITCHER-SAGA (2007) oder wie jüngst das LEAGUE OF LEGENDS-Universum (2009) – als Vorlage für erfolgreiche Serien oder führen zu narrativem Neu- und Weitererzählen in Kino- und Streaming-Blockbustern; die ASSASSIN'S CREED (2007) oder WARCRAFT-Reihe (2002) stehen hierbei nur exemplarisch für eine Vielzahl in der Zwischenzeit verfilmter Computerspielvorlagen und die damit verbundene Überschreitung von Mediengrenzen. Auch Auszeichnungen wie der *Deutsche Computerspielpreis*, der *Deutsche Entwick-*

lerpreis und der *Amaze-Award* tragen dazu bei, dass Computerspiele immer mehr Aufmerksamkeit durch Gesellschaft und Politik erfahren (vgl. hierzu u.a. *Initiative: Games machen Schule* der Stiftung digitale Spielkultur 2020; Projekt *Games im Unterricht* der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg 2020; *Spieleratgeber NRW* der Fachstelle für Jugendmedienkultur Nordrhein-Westfalen 2020). Der Spielmarkt boomt wie kaum ein anderer Zweig der Unterhaltungsbranche und lässt vergleichbare Film- und Buchsegmente hinter sich (vgl. u.a. *Game* 2020; *PCGames* 2020; *GamesWirtschaft* 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen verwundert es kaum, dass Kinder und Jugendliche heute bereits frühzeitig mit Computerspielen – unabhängig ob Konsolen-, PC-, Tablet- oder Mobilgames – in Kontakt kommen: Bereits vor der pandemischen Lage zeichneten Mediennutzungsstudien von Kindern und Jugendlichen, wie u.a. die regelmäßig durchgeführten Erhebungen des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, ein eindeutiges Bild bezüglich der Allgegenwärtigkeit von Games: Im Jahr 2018 gaben bereits 60% der befragten Acht- bis Zwölfjährigen an, mindestens mehrmals die Woche zu spielen, 22% spielten sogar täglich (vgl. KIM-Studie 2018, S. 11). Ähnliche Ergebnisse zeigte auch die alternierend durchgeführte Erhebung der JIM-Studie in der Altersgruppe von 12 bis 16 Jahren (63% spielten mehrmals pro Woche, 32% spielten täglich; vgl. JIM-Studie 2019, S. 12); lediglich der Fernseher (bei beiden Altersgruppen) oder das Smartphone bzw. das Internet (ausschließlich bei den Jugendlichen) spielten im medialen Alltag der Schüler\*innen eine noch größere Rolle. Bei jungen Lernenden veränderte sich die freizeitliche Nutzung digitaler Medien auch während des bisherigen Pandemiegeschehens kaum: Die Sonderauswertung aus dem Jahr 2020, in der die mediale Nutzung während des ersten Jahres der Pandemie untersucht wurde, zeigte, dass weiterhin 60% der befragten Kinder mehrmals in der Woche spielten, lediglich die tägliche Nutzung hatte sich von 22% auf 25% der Spielenden erhöht (vgl. KIM-Studie 2020, S. 14). Bei den Jugendlichen stieg das mehrmalige Spielen pro Woche von 63% deutlicher auf 72% (vgl. JIM-Studie 2021, S. 14).

Nicht zuletzt wegen der lebensweltlichen Relevanz, jedoch insbesondere aufgrund der Gegenstandsspezifika (vgl. u.a. König 2021; Boelmann 2020; Engels 2014; Fritz 2006; Fritz 2003) stehen Computerspiele in den letzten Jahren auch im literatur- und mediendidaktischen Forschungsdiskurs vermehrt im Zentrum wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. hierzu als Überblick Boelmann/König/Stechel 2022). Diese verfolgen inzwischen – im Gegensatz zu Ausführungen der 2000er bzw. frühen 2010er Jahre – weniger bewahrpädagogische Ansätze, in welchen über Computerspiele informiert und Kinder vor ‚Ballerspielen‘ geschützt werden sollten. Vielmehr werden Games als potenzielle (literarische) Lerngegenstän-

de in den Blick genommen, die ähnlich wie andere Unterrichtsmedien zur Rezeption (vgl. hierzu u.a. im literaturdidaktischen Diskurs Schöffmann 2021; Düerkop 2020; Emmersberger 2020; König 2019; Werther 2019; Boelmann 2015; Engels 2014) oder Produktion (vgl. u.a. Naujok 2012; Seidler 2012) im Literaturunterricht genutzt werden können, um fachspezifische Lernziele zu erreichen.<sup>1</sup> Wie die Vermittlung jedoch konkret in unterschiedlichen Lerngruppen gestaltet wird, welche Computerspiele anhand welcher didaktischen Kriterien geeignet sind und welche grundlegenden Potenziale und Herausforderungen mit der Vermittlung von Lerninhalten durch Games einhergehen, ist gleichermaßen Gegenstand wie Desiderat des aktuellen Forschungsdiskurses (vgl. u.a. Schöffmann 2021; Engels 2014). Insbesondere der Fokus auf die jüngsten Lernenden im Primarbereich fehlt dabei oftmals ebenso wie die grundsätzliche Begründung, wie Computerspiele an sich durch ihre gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen unterstützen.

Im Rahmen des folgenden Beitrags wird daher thematisiert, inwiefern Computerspiele als interaktive Medien geeignet sind, literarische Verstehensprozesse auch bereits bei Primarstufenlernenden zu fördern und wie sie durch ihre gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen literarische Lernprozesse unterstützen. Hierzu werden zunächst die gegenstandseigenen Spezifika von Games ausgeführt und hinsichtlich ihrer lernförderlichen Eignung kontextualisiert. Anschließend werden mit ANNA'S QUEST (2015), THE INNER WORLD (2013) und AMONG US (2018) exemplarisch drei Spiele vorgestellt, die unterschiedliche Aspekte für den Literaturunterricht der Grundschule aufgreifen und spielerisch für Lernende erfahrbar machen.

## **Computerspiele als Gegenstände des Literaturunterrichts der Primarstufe**

Wie bereits skizziert, spielen Games nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei jungen Kindern eine bedeutende Rolle in ihrer medialen Lebenswelt. Die Vielfalt der digitalen Spiele ist auch bei den Kleinen schon groß: In explizit für Bildungszwecke entwickelten *Serious Games* setzen sich Kinder – bspw. in Naturwissenschaftssimulatoren wie LUDWIG (2014) oder dem Point-and-Click-Adventure EZRA (2021), in dem ein Raumnutzungskonflikt im Zentrum steht – mit spezifischen Phänomenen ihrer

---

<sup>1</sup> Computerspiele eignen sich im Deutschunterricht natürlich nicht nur für die Anbahnung literarischer Lernprozesse, sondern lassen sich auch in sprach- (vgl. u.a. Diekmannshenke 2020; Lohoff 2020) oder schreiborientierten Settings (vgl. u.a. Meier/Kirchhoff 2020; Seidler 2012) etablieren. Vor dem Hintergrund des Schwerpunkts dieses Bandes wird im folgenden Beitrag jedoch eine rezeptionsprozessorientierte Perspektive hinsichtlich der Passung von Games zum kindlichen literarischen Lernen angelegt.

Umwelt auseinander; spielerische Elemente finden sich, mal mehr mal weniger sinnvoll eingebettet, in beinahe allen aktuellen Anwendungen für Kinder; digitale Spiele, die vor allem zu ludischen Zwecken entwickelt wurden, konfrontieren ihre Spieler\*innen mit interaktiven Welten, in denen es unterschiedliche Abenteuer zu erleben gilt. Für den Literaturunterricht erweisen sich insbesondere narrative Games als interessante Lerngegenstände für Kinder, da in ihnen – ähnlich wie in (Bilder-) Büchern, Hörmedien, Filmen und Serien – Geschichten erzählt werden und sie daher Potenziale für die Anbahnung literarischen Verstehens beinhalten.

### **Kurzinfo: Narrative Computerspiele sind geschichtenerzählende Medien**

Vor dem Hintergrund eines weiten Literatur- und Medienbegriffs gelten narrative Computerspiele spätestens seit Mitte der 2010er Jahre als geschichtenerzählende Medien im literatur- und mediendidaktischen Forschungsdiskurs. Ähnlich wie andere narrative Medienformen erzählen auch sie eine Geschichte anhand von zentralen narrativen Gestaltungsstrukturen (vgl. u.a. Genette 1991; Martinez/Scheffel 2005; Nünning/Nünning 2010), sodass sich in ihnen lineare, aber auch verzweigte Handlungsstränge finden, Figuren auftauchen, die Abenteuer bestreiten und deren Geschichte durch metastrukturelle Gestaltungselemente – wie sprachliche Besonderheiten oder symbolisch-metaphorisch aufgeladene Strukturen – erzählt wird. Anhand geschichtenerzählender Games können sich Kinder und Jugendliche daher genauso mit narrativen Gestaltungsstrukturen auseinandersetzen und damit u.a. literarisches Verstehen erwerben, wie mit jedem anderen Trägermedium auch. Games eröffnen jedoch auch neue Wege des Erzählens. Für den schulpraktischen Einsatz kommt es daher – neben technischen Aspekten – darauf an, anhand didaktischer Kriterien geeignete Games für literarische Vermittlungssettings auszuwählen und anschließend einen Unterricht zu gestalten, der sich an den Bedürfnissen und Dispositionen der Schüler\*innen orientiert und fachliches Lernen am Gegenstand des Computerspiels initiiert. Die anvisierten Lernziele oder auch die Gestaltstrukturen des Spiels an sich bilden dabei zentrale didaktische Auswahlkriterien.

### *Gegenstandsspezifische Gestaltungsstrukturen von Computerspielen und deren Bedeutung für den Literaturunterricht*

Computerspiele zeichnen sich durch spezifische Gegenstandsstrukturen aus, die die Entwicklung literarischen Verstehens befördern können bzw. alternative Zugangsweisen eröffnen:



- **Computerspiele erzählen anhand der Kombination unterschiedlicher Zeichensysteme**

Computerspiele erzählen die in ihnen präsentierten Geschichten anhand vielfältiger Zeichensysteme: Anders als beispielsweise bei textuellen Ganzschriften werden in Computerspielen literarische Räume, Figuren und ihre Handlungen nicht nur anhand eines Zeichensystems beschrieben, sondern multidimensional erfahrbar; nicht ausschließlich Text, Bild oder Ton präsentieren eine Handlung, sondern die Verbindung aus textuellen, audiovisuellen und interaktiven Informationen bringt das Geschehen voran (vgl. König 2022b). Schüler\*innen können so auf mehrere Informationsquellen zurückgreifen, um sich die Geschichte zu erschließen. Dabei werden ihnen die erzählten Geschichten jedoch nicht nur passiv angeboten, sondern interaktiv präsentiert. Die Lernenden müssen selbst in das Geschehen eingreifen, um innerhalb der Geschichte voranzukommen, Entscheidungen treffen, Gespräche führen und ihren Weg durch die literarische Welt verantworten. Die selbstgesteuerte Interaktion, die Computerspiele von ihren Spieler\*innen einfordern, unterstützt Kinder somit in ihrem Lernprozess, da durch die unmittelbare Aktion der Lernenden selbst die Geschichte direkt erfahrbar wird. Im Literaturunterricht bedeutet dies, dass Schüler\*innen bspw. in *THE INNER WORLD* (2013), *WHISPERED WORLD* (2009) oder *CHILD OF LIGHT* (2014) eine literarische Welt präsentiert bekommen und man bspw. mit Aufgaben die Entwicklung literarischen Verstehens vorantreiben könnte. Durch die interaktive Auseinandersetzung mit der Welt und den Figuren verbleiben u.a. getroffene Entscheidungen von literarischen Handlungsträgern jedoch nicht in einem hypothetischen *Was wäre wenn...*, sondern sind unmittelbar mit den Spieler\*innen verknüpft, was die Rezeption intensiviert (vgl. Bartle 2004; König 2019).



- **Computerspiele sind kognitiv aktivierend, handlungsorientiert und problemlöseorientiert**

Durch ihre multimediale und interaktive Erzählweise beinhalten Computerspiele unterschiedliche Elemente, die kognitiv aktivierend auf ihre Spieler\*innen wirken können und zu einer handlungsorientierten Auseinandersetzung führen (vgl. Haas 1984/2015; Kraam-Aulenbach 2002). Games fordern ihre Spieler\*innen entweder direkt oder aber indirekt zu eigenen Handlungen, Entscheidungen oder Positionen auf, die bspw. im Literaturunterricht die Verarbeitung des literarischen Gegenstandes befördern

können: So müssen die Spielenden in AMONG US (2018) zu einer möglichst fundierten Entscheidung kommen, wer unter ihnen die\*r Verräter\*in auf dem Raumschiff ist, indem sie miteinander in spielbedingt eingebauten Konferenzrunden diskutieren und Argumente abwägen; die märchenhafte Geschichte im Point-and-Click-Adventure CEVILLE (2009) geht dann erst weiter, wenn die Spielenden ein Rätsel um eine auftauchende Märchenfigur gelöst haben. Ohne eine aktive Auseinandersetzung mit der präsentierten Geschichte geht es folglich nicht voran bzw. das Spiel ist schnell erfolgslos beendet. Im Sinne eines leistungsadaptiven Settings geben Games ihren Spieler\*innen jedoch Rückmeldung zu dem, was sie gerade tun: Kombinationsmöglichkeiten in Rätselpassagen werden eingeschränkt, Tipps präsentiert oder Handlung auch einfach untersagt. So kann das kleine Mädchen Anna aus ANNA'S QUEST (2015) im Kerker der Hexe nicht durch bloße körperliche Kraft entkommen – die Gitter sind zu schwer, um sie nach oben zu schieben, der bewachende Troll zu groß, um gegen ihn anzukommen. Durch das Verhindern der Option erhalten die Schüler\*innen so spielinhärent Informationen über die literarische Figur, ohne dass diese explizit angesprochen, sondern durch das eigene Handeln und Ausprobieren erschlossen werden. Gleichzeitig werden die Spieler\*innen während der Auseinandersetzung vor vielfältige Herausforderungen gestellt, die es kreativ zu lösen gilt. Bei durchdachten Games sind die gestellten Aufgaben spielinhärent plausibel, sodass die Lernenden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln problemlöseorientiert agieren müssen, um die Herausforderung zu bewältigen. Derartig gestaltete Aufgaben wirken langfristig nachhaltiger auf den Verstehensprozess von Schüler\*innen, als für sie wenig sinnvoll erscheinende, losgelöste Aufgabenformate (vgl. u.a. Gebel/Gurt/Wagner 2005).



- **Computerspiele ermöglichen erfahrungsbasiertes Lernen**

Darüber hinaus ermöglichen Games eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit ihren Inhalten. Durch das eigene Handeln versetzen Computerspiele ihre Spieler\*innen anders als andere Medienformen in die Situation, selbst für ihre Handlungen in der Spielwelt verantwortlich zu sein. Je nachdem, welche Entscheidungen sie treffen oder welche Handlungsoptionen sie wählen, führt dies bspw. in narrativ verzweigten Games zu unterschiedlichen Handlungsverläufen mit mal mehr oder mal weniger weitreichenden Konsequenzen (vgl. Boelmann 2020). Die Möglichkeiten sind hierbei vielfältig: Während sich in STORYTELLER (2023) mit dem bloßen Verschieben einer Figur von einem in ein anderes Panel das Ende einer Erzählung verändert, was dramaturgisch zwar weitreichende, für die\*n Rezipient\*in aber eher überschaubare Konsequenzen hat, fallen die per-

sönlich erlebten Konsequenzen bei narrativen Simulatoren wie BEHOLDER (2016), THIS WAR OF MINE (2014) oder THROUGH THE DARKEST OF TIMES (2020) deutlich größer aus, wenn es um das Überleben der eigenen Figuren geht. Unabhängig davon, ob es sich dabei um Problem-, Irritations-, Abwägungs-, Zwangs-, Folge-, Immersions-, emotionale oder narrative Erfahrungen handelt, müssen die Rezipient\*innen während des Spielens jedoch die Erfahrungen selbst sammeln, wodurch Lernprozesse angestoßen oder weiter vertieft werden können (vgl. hierzu Boelmann/Stechel 2020; Buck 2019; Kolb/Kolb 2017; Kolb 1984).



- **Computerspiele ermöglichen informelles und unsystematisches Lernen**

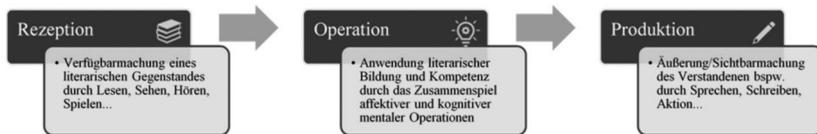
Computerspiele, die nicht als ‚Serious Game‘ für den Einsatz im schulischen Kontext entwickelt wurden, ermöglichen durch ihre Wesensart als Spiel (vgl. u.a. Flitner 2006; Heimlich 2015) informelles und unsystematisches Lernen. Das Spielen an sich folgt keinen zuvor festgelegten Kriterien, sondern fokussiert das Ausprobieren innerhalb eines spezifischen Denkrahmens. Kinder können im BRIDGE CONSTRUCTOR PORTAL (2016) einfach ausprobieren, wie eine Brücke stabil wird und wie möglichst viele Fahrzeuge diese gleichzeitig passieren können, ohne zuvor die Grundlagen von Kräftewirkungen oder Statik erlernt zu haben. Lernprozesse werden vielmehr nebenbei angestoßen und zielen auf ein selbstgesteuertes Entdecken ab. Schüler\*innen haben so bspw. durch das Spielen von Adventuregames bereits zu Hause literarische Vorerfahrungen zu plausiblen Handlungszusammenhängen aufgebaut oder können durch bekannte Dialoge zwischen Figuren Handlungsmotivationen nachvollziehen, selbst wenn diese Themen noch nicht Inhalt des Literaturunterrichts waren. Eben jene informellen Erfahrungsräume gilt es aufzugreifen, um sie für die Förderung literarischen Verstehens nutzbar zu machen.

### *Anschlussmöglichkeiten von Computerspielen an den literarischen Verstehensprozess*

Durch ihre gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen bieten Computerspiele vielfältige Anschlussstellen an den literarischen Verstehensprozess von Kindern, die zur Förderung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten herangezogen werden können. Um diese genauer zu skizzieren, wird im Folgenden zunächst ein Drei-Phasen-Modell zur Darstellung des Ablaufs literarischer Verstehensprozesse vorgestellt und anschließend die Anschlussstellen von Computerspielen herausgearbeitet.

## *Ablauf literarischer Verstehensprozesse*

Literarische Verstehensprozesse lassen sich – ähnlich wie andere kindliche Auseinandersetzungen mit Welt und ihren Phänomenen vor dem Hintergrund lern- und entwicklungspsychologischer Theorien (vgl. u.a. Edelmann/Wittman 2019, S. 17f.; Kiesel/Koch 2012, S. 11f.) – exemplarisch in drei Phasen ausdifferenzieren: die Rezeption eines literarischen Gegenstandes (Phase 1), die operative Verarbeitung des Rezipierten (Phase 2) und die produktive Darstellung der Auseinandersetzung (Phase 3).



**Abb. 1:** Phasen des literarischen Verstehensprozesses  
(vgl. Boelmann/König 2021 13f.; König 2022a).

In der ersten Phase wirkt die ‚Rezeption‘ eines literarischen Gegenstandes als Ausgangsimpuls für einen literarischen Verstehensprozess. Eine Geschichte wird – in Abhängigkeit zu ihrer medialen Präsentationsform – lesend, hörend, sehend oder, wie bei Computerspielen, spielend-interaktiv erschlossen und damit für die Rezipient\*innen verfügbar gemacht. Die erschlossenen Informationen über eine Geschichte wirken dann in der zweiten Phase, der ‚Operation‘, als Katalysator des weiterführenden Verstehensprozesses. Hier findet die individuelle Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand statt; es kommt durch spezifische Informationen zu metakognitiven Denkanstößen, zur kognitiven Anbindung an bereits Verstandenes oder Nicht-Verstandenes oder auch zur Einordnung der Geschichte vor dem Hintergrund emotiver, motivationaler oder affektiver Präferenzen oder Erfahrungen. Formal lassen sich beide Phasen getrennt voneinander betrachten, im ablaufenden Verstehensprozess wirken diese jedoch oftmals zirkulär aufeinander ein. Einzelne Abschnitte oder Teile einer Geschichte werden rezipiert – hierbei kann es sich sowohl lediglich um einzelne Wörter als auch um ganze Absätze oder Kapitel handeln. Die Auseinandersetzung mit einer Geschichte in diesen Phasen lässt sich daher auch als Zirkel beschreiben, die sich immer wieder abwechseln und aufeinander Bezug nehmen. In der dritten Phase, der ‚Produktion‘, kommt es anschließend in Form eines verarbeiteten Impulses wiederum zu mündlichen, schriftlichen oder auch performativen Äußerungen über einen literarischen Gegenstand. Im Rahmen von Literaturunterricht findet beispielsweise ein mündlicher Austausch über eine gelesene Geschichte in Form eines literarischen Gesprächs statt, die Lernenden halten ihre Ideen und Gedanken schriftlich in verschiedenen Textformen

fest oder beschäftigen sich mithilfe eines szenischen Spiels mit ihren Eindrücken zur Geschichte. Bei non-formaler oder auch freizeithlicher Auseinandersetzung mit einer Geschichte kommt es eher zu unsystematischeren Produktionen, die beispielsweise den Wunsch der weiteren Rezeption, der Empfehlung im Freundeskreis oder auch nur lautlichen Äußerungen von Ärger oder Zustimmung u.a. zur Entwicklung des Handlungsgeschehens umfassen.

Die Phasen des literarischen Verstehensprozesses sind dabei nie abgeschlossen, vielmehr wiederholen sie sich stetig und greifen – wie insbesondere bei Phase 1 und 2 skizziert – ineinander. Es kommt durch Äußerungen von anderen Kindern zu neuen Impulsen, die es anschließend operativ einzuordnen gilt, bevor selbst wieder ein Impuls produziert wird. Die Dispositionen der Lernenden spielen eine große Rolle während der einzelnen Phasen, da diese entweder das Verstehen einer Geschichte erleichtern oder aber eben auch lernhinderlich entgegenstehen können. Verfügen Kinder beispielsweise über ausgeprägte Rezeptionsfähigkeiten, fällt ihnen das Erschließen einer Narration leicht. Mangelt es an literarischen Kompetenzen, fällt die Einordnung einer einzelnen Handlung in den chronologischen Ablauf schwer; sind Schreibkompetenzen nur unzureichend ausgeprägt, wird das zuvor Verstandene nicht passgenau fixiert. Im Rahmen schulischen Literaturunterrichts gilt es daher genau zu analysieren, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lernenden aufweisen, um die Phasen der Impulssetzung, -verarbeitung und -produktion so zu gestalten, dass sich alle Kinder bestmöglich bezüglich ihrer individuellen Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen weiterentwickeln können.

### *Mögliche Anschlussstellen von Computerspielen*

Computerspiele eignen sich ebenso wie andere geschichtenerzählende Gegenstände für die Anbahnung literarischer Verstehensprozesse, hier exemplarisch ausgeführt anhand der zuvor skizzierten Phasen: Computerspiele können in der Phase der Rezeption als Ausgangspunkt des literarischen Verstehensprozesses genutzt werden. Je nach methodischer Ausgestaltung wird die Geschichte gemeinsam im Unterricht erspielt, in Partner\*innenarbeit erschlossen oder einzelnen Spielpassagen als Hausaufgabe vertieft. Aus literaturdidaktischer Perspektive gestaltet sich die Einbettung von Games in der ersten Phase des literarischen Verstehensprozesses jedoch deshalb als spannend, weil hier die multimediale Erzählweise von Computerspielen zum Tragen kommt. Den Schüler\*innen stehen zur Entschlüsselung der Geschichten eben nicht nur textuelle oder visuelle Informationen zur Verfügung, sondern sie müssen diese miteinander kombinieren, um die literarische Welt zu erschließen. Außerdem gestaltet sich die Rezeption als interaktiv-handelnder Prozess, da die Ler-

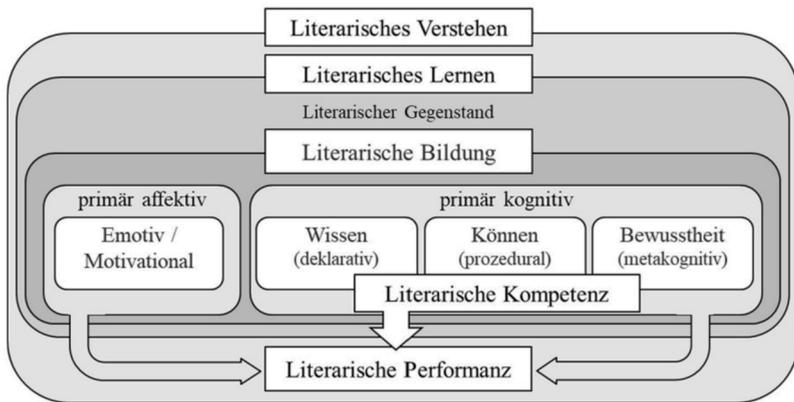
nenden aufgrund der interaktiven Elemente in Games bereits während der Rezeption zu eigenen Handlungen aufgefordert werden, die – in Abhängigkeit zum Spiel – Auswirkungen auf das weitere Spielgeschehen haben. Durch die interaktive Erzählform sind bei Computerspielen die Phase der Rezeption und der Operation besonders eng miteinander verbunden: Während bei den meisten textuellen Ganzschriften – innovative Erzählformate wie zu Interaktionen auffordernde Romane wie *Das Buch mit dem Fluch – Lass mich hier raus!* (Schumacher 2021) oder *Escape Book – Tutanchamuns Geheimnis* (Raffaitin 2020) bleiben an dieser Stelle bewusst ausgeklammert – die Phase der bewussten Operation auch erst nachgelagert an die Rezeption stattfinden kann, man denke hier an die Entwicklung von Charakterisierungen oder Handlungsschemata, fordern Computerspiele ihre Rezipient\*innen an mehreren Stellen der Rezeption dazu auf, selbst tätig zu werden und ihre Handlungen hinsichtlich des Spielgeschehens anzupassen. Insbesondere die Phase der operativen Verarbeitung bietet daher vielfältige Potenziale, literarisches Verstehen (weiter-) zu entwickeln – sei es durch die Anbahnung literarischer Bildung oder literarischer Kompetenzen (nähere Erläuterungen siehe im unteren Kasten). So erfordern manche Entscheidungen bzw. Handlungen in Computerspielen, dass die Spieler\*innen die bisherigen Handlungsschritte reflektieren müssen, um anschließend eine passende Antwort auf eine Frage einer literarischen Figur zu finden; Kinder müssen sich in die literarischen Handlungsträger hineinversetzen, um nicht von ihnen beeinflusste Entscheidungen nachzuvollziehen oder aber dem Wesen einer Figur entsprechend zu handeln. Bekannte Aufgabenformate aus dem Literaturunterricht sind in dieser Phase ohne Weiteres übertragbar (vgl. hierzu u.a. die *Initiative Games in der Bildung* der Stiftung digitale Spielekultur 2020 in Nordrhein-Westfalen und Berlin); durch die skizzierten gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen bspw. der Erfahrungsbasierung und Problemlöseorientierung eröffnen Games jedoch auch alternative Wege der Auseinandersetzung, da die Spieler\*innen eben eigene Erfahrungen sammeln, diese vor dem Hintergrund des Spiels reflektieren oder bereits spielinhärent vor Herausforderungen gestellt werden, die es zu bewältigen gilt.

### **Kurzinfo: Literarische Bildung und literarische Kompetenzen – Was ist das?**

Das Für und Wider rund um die konkrete Modellierung von literarischer Bildung einerseits und literarischer Kompetenzen andererseits ist eines der zentralen Diskussions- und Themengebiete des literaturdidaktischen Forschungsdiskurses der letzten Jahrzehnte. Mit Aufkommen der Kompetenzorientierung nach dem PISA-Schock der frühen 2000er Jahre wurden verschiedene Modelle entwickelt (vgl. u.a. Frederking et al. 2010; Frederking 2012; Frederking 2016; Schilcher/Pissarek 2013; Boelmann/

König 2021), die literarisches Verstehen von Kindern und Jugendlichen objektiv messbar machen sollten, um sowohl empirische als auch schulpraktische Diagnose und Förderung betreiben zu können und literarische Bildungsaspekte bzw. Inhalte des Literaturunterrichts vor dem aufkommenden Paradigma der Messbarkeit legitimieren zu können (vgl. Frederking 2008). Ergebnis dieser Bemühungen sind diverse terminologische wie konzeptionelle Ausprägungen dessen, was unter literarischer Kompetenz bzw. literarischer Bildung zu verstehen sei und welchen Stellenwert das eine oder andere Konzept im Literaturunterricht einnehme (vgl. u.a. Kammler 2006; Rösch 2013).

Die folgenden Ausführungen orientieren sich am BOLIVE-Modell (Boelmann/König 2021), in welchem der literarische Verstehensprozess an sich zentral gestellt wird. Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen im Rahmen von literarischen Lernprozessen kommt es zur Entwicklung literarischer Bildung und literarischer Kompetenz gleichermaßen. Beide Konzepte stehen gleichberechtigt nebeneinander und gehören zum literarischen Verstehensprozess, unterscheiden sich jedoch strukturell. Unter dem Begriff der literarischen Bildung fallen in Anlehnung an einen weiten Bildungsbegriff im Sinne Humboldts (vgl. Humboldt 1836 nach Leitzmann 1903, S. 106f.) alle Aspekte, die im Umgang mit Literatur von Bedeutung sind – systematisiert werden diese in primär affektive und primär kognitive Bildungsaspekte, letztere beziehen sich sowohl auf den Erwerb von deklarativen, prozeduralen als auch metakognitiven Aspekten (vgl. Boelmann/König 2021 S. 39f.), konkret bspw. auf die Anbahnung von Lesemotivation, Selbst- und Fremdverstehen oder die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen (primär affektiv) sowie die Entwicklung von Genrewissen, Analysefähigkeiten oder Reflexionsprozessen hinsichtlich des eigenen Lektüererlebens (primär kognitiv). Literarische Kompetenzen gelten als Teil der literarischen Bildung, die jedoch im Sinne eines didaktischen Kompetenzbegriffs (vgl. ebd. S. 26) modellierbar, operationalisierbar, skaliert messbar und auf alle literarischen Gegenstände übertragbar sind. Das BOLIVE-Modell definiert dabei sechs empirisch abgesicherte literarische Grundkompetenzen, die sich auf grundlegende narrative Strukturen – wie bspw. das Handlungs- und Figurenverstehen – beziehen. Für nähere Informationen zum Modell vgl. neben der Monografie [www.bolive.de](http://www.bolive.de).



**Abb. 2:** Literarisches Verstehen im BOLIVE-Modell, Boelmann/König 2021, S. 11.

Ähnlich wie in der Phase der operativen Verarbeitung ist eine Einbettung von bekannten und bewährten Aufgabenformaten auch mit Computerspielen in der Phase der Produktion möglich. Schüler\*innen unterhalten sich an spezifischen Stellen im Spiel zum bisherigen Geschehen, führen literarische Gespräche, u.a. zur Gesamterzählung (vgl. u.a. Naujok 2012) oder halten ihre Gedanken schriftlich fest (vgl. u.a. Seidler 2012). Auch hier bieten Games durch ihre Gegenstandsspezifität jedoch noch weitere Potenziale, die sich didaktisch für die Literaturvermittlung nutzen lassen. Manche Spiele sind darauf ausgelegt, dass während ihrer Rezeption verschiedene Rezipient\*innen direkt in den Austausch kommen – sei es durch gemeinsames Spielen eines Spiels und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Abwägung von Entscheidungen (vgl. u.a. Naujok 2012 oder auch Stechel 2023 i.V.) oder durch den spielinhärenten Aufforderungscharakter in Multiplayer-Games. Dazu eignen sich manche Spiele auch direkt für die Produktion innerhalb des Spiels: Literarische Welten können in MINECRAFT (2009) direkt visualisiert, Handlungsstrukturen und -entscheidungen in TWINE (2009) festgehalten oder das bisherige Handlungsgeschehen wie in LIFE IS STRANGE (2015) im Tagebuchformat nachgelesen werden.

### **Potenziale für die Arbeit im Klassenzimmer – Exemplarische Analysen von Computerspielen zur Förderung literarischen Verstehens**

Unabhängig davon, wie Computerspiele zur Förderung literarischen Verstehens eingesetzt werden, erfolgt die Auswahl geeigneter Games immer vor dem Hintergrund des zu erreichenden Lernziels. Genauso wie bei anderen Unterrichtsmedien stellt sich während der Planung eines computerspielgestützten Vermittlungssettings damit neben der Vermittlungsfrage

des *Wie* vor allem die Zielfrage des *Was*: Welches Lernziel soll mithilfe eines Games vermittelt werden und wie können die darin enthaltenen gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen den verfolgten Lernprozess unterstützen? Für den Einsatz von Computerspielen im Literaturunterricht der Primarstufe bedeutet dies, dass diese zur grundlegenden Verstehensentwicklung von Kindern im Umgang mit Literatur beitragen sollen. Im Folgenden werden daher drei Spiele exemplarisch analysiert, die unterschiedliche Phasen des Verstehensprozesses sowie verschiedene Bildungsaspekte in den Blick nehmen. Die Analysen zu ANNA'S QUEST (2015) und THE INNER WORLD (2013) nehmen dabei insbesondere die Anbahnung literarischer Bildung und literarischer Kompetenz (Schwerpunkt: Phase 1 Rezeption und Phase 2 Operation) in den Blick. Mit AMONG US (2018) wird am Beispiel der Förderung anschlusskommunikativer Fähigkeiten ein alternativer Zugang zur produktiven Auseinandersetzung mit dem Verstandenen skizziert (Schwerpunkt: Phase 3 Produktion).

### *Literarische Bildung fördern mit ANNA'S QUEST*

Der Aufbau literarischen Verstehens stellt eines der zentralen Ziele des primarstufenspezifischen Literaturunterrichts dar (vgl. exemplarisch Abraham/Kepser 2016; Spinner/Pompe/Ossner 2016; Abraham/Knopf 2013; Wildemann/Vach 2013). Schüler\*innen sollen lernen, sich mit grundlegenden Strukturen und damit verbundenen Systemen von Literatur auseinanderzusetzen, Handlungen zu analysieren, Figurenhandlungen nachzuvollziehen und einen grundlegenden Überblick über literarische Erscheinungsformen zu gewinnen. Die literarische Bildung stellt dabei den zentralen Bereich literarischen Verstehens dar (vgl. u.a. Rösch 2013; Härle 2008), anhand dessen Kinder in die Lage versetzt werden, sich sowohl kognitiv wie affektiv mit literarischen Gegenständen auseinanderzusetzen (vgl. Boelmann/König 2021, S. 92f.). Neben affektiven, emotiven und motivationalen Aspekten spielt der Aufbau deklarativer, kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten eine zentrale Rolle: Kinder sollen Genres, Gattungen, Autor\*innen und Geschichten kennenlernen, erste Analyse- und Produktionsfähigkeiten erwerben und dabei für die Ganzheitlichkeit des Rezeptionsprozesses anhand von Überwachungsstrategien oder der Wahrnehmung der Unabschließbarkeit eines Sinndeutungsprozesses sensibilisiert werden (vgl. ebd.). Eines der zentralen Genres, das aufgrund seiner literarischen Bedeutsamkeit und gleichzeitigen lebensweltlichen Relevanz in den Kerncurricula und Lehrplänen für die Primarstufe verankert ist, sind Märchenerzählungen. Bereits junge Schüler\*innen sollen sich mit zentralen Charakteristika von Märchen auseinandersetzen, verschiedene Märchentexte kennenlernen und hinsichtlich ihrer Gestaltung voneinander unterscheiden (vgl. KMK 2004, S. 27; exemplarisch: *Lehrplan*

*Nordrhein-Westfalen für Primarstufen „Deutsch“ 2021, S. 30; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg für Grundschule „Deutsch“ 2016, S. 28).* Oftmals werden hierfür in primarstufenspezifischen Einführungswerken zentrale Texte der Grimm’schen Volksmärchen herangezogen oder Bilderbuch-, Hörspiel-, Film- oder Serienadaptionen verwendet. Märchenerzählungen finden sich jedoch ebenso in narrativen Computerspielen; ein für die Primarstufe geeignetes Beispiel ist das Point-and-Click-Adventure ANNA’S QUEST (2015):



**Abb. 3:** In ANNA’S QUEST begleiten die Spieler\*innen Anna und Ben durch die Märchenwelt und treffen auf manch zauberhaftes Wesen, hier: die Bremer Stadtmusikanten.

In ANNA’S QUEST begleiten die Spieler\*innen das junge Mädchen Anna und den sprechenden Teddybären Ben, der – wie sich mit fortschreitendem Spielverlauf herausstellen wird – ein verwunschener Junge ist. Anna ist auf der Suche nach einem Heilmittel für ihren sterbenskranken Großvater und wurde von einer geheimnisvollen Frau in einen Turm eingesperrt. Gemeinsam mit Ben gelingt ihr jedoch die Flucht, direkt hinein in eine klassische Abenteuererzählung innerhalb einer zauberhaften Märchenwelt. Nach und nach kommen sie durch die Unterstützung zahlreicher Märchenfiguren den Machenschaften der Hexe Winfriede auf die Spur, die nicht nur Annas und Bens Leben ins Chaos stürzt, sondern direkt das ganze Königreich unter ihre Herrschaft bringen will. Aufgabe der Spielenden ist es, genau das zu verhindern und Anna und Ben sicher durch Verliese, Drachenhöhlen und Wälder zu begleiten.

Die Eignung des Spiels für den Einsatz im Literaturunterricht ergibt sich zum einen aus der Märchenthematik: Die im Spiel erzählte Geschichte weist alle zentralen Gestaltungselemente von Volksmärchen im Sinne Lüthis auf (vgl. 1976/2004); so finden sich neben sprachlichen Formeln wie „Es war einmal...“ oder „Und wenn sie nicht gestorben sind...“ viel-

fältige semantische Oppositionen in der Figurengestaltung, magische Orte, Zahlen, Wesen und Gegenstände. Beispielsweise werden Anna und Ben als eindeutig ‚gute‘ Helden eingeführt, die Aufgaben lösen, andere Figuren retten und dabei aus der ein oder anderen kniffligen Situation entkommen müssen. Ihre Gegenspieler\*innen wie die Hexe Winfriede werden hingegen ausschließlich als ‚böse‘ dargestellt. Auch das märchenspezifische Figurenpersonal – wie Königshaus, Hexe, Fabel- und Fantasiewesen – spielt in ANNA’S QUEST eine große Rolle. Dazu zeichnet sich das Spiel durch eine Vielzahl von intertextuellen Verweisen auf andere Märchenerzählungen aus: Anna ist – ähnlich wie Rapunzel – zu Beginn des Spiels in einen Turm eingesperrt und scherzt darüber, dass ihre Haare nicht lang genug sind, um daran herunterzuklettern. Die Bremer Stadtmusikanten liegen nach einem Auftritt völlig entkräftet auf dem Marktplatz. Die Trolle, die Anna und Ben in einem Verlies bewachen, unterhalten sich – ähnlich wie ihre Artgenossen in Tolkiens *Der Hobbit* – über die Zubereitungsart der Gefangenen. Allerdings geht das Spiel auch über bekannte Figuren hinaus und kreierte einen eigenen Märchenkosmos, der sich strukturell zwar an bekannten Märchenwelten orientiert, aber dennoch eine neue, noch unbekannte und trotzdem märchenhafte Geschichte erzählt. Das Spiel kann vor diesem Hintergrund im Unterricht einerseits dafür genutzt werden, genretypische Märchenstrukturen zu entdecken und zu generalisieren, Intertextualitäten und damit Querbezüge zu anderen Märchen zu erkennen, aber auch andererseits die Neukonstruktion von Märchenerzählungen nachzuvollziehen. Insbesondere der erfahrungsbasierte Ansatz von ANNA’S QUEST kann dabei als Stützsystem für die Schüler\*innen dienen, da sie selbst mit Anna und Ben auf Entdeckungsreise gehen und die Abenteuer damit unmittelbar auf sie einwirken, denn durch die Machart des Spiels als Point-and-Click-Adventure gelingt es dabei, die Schüler\*innen aktiv in die Märchenwelt mit einzubeziehen (🧭💡🗝️). Sie entscheiden, welche Wege Anna und Ben als erstes gehen, wie sie mit anderen Märchenfiguren interagieren und wie sie sich in Gesprächen verhalten. Hierdurch erhalten sie manchmal mehr und manchmal weniger Informationen über die Märchenwelt, die sie mit fortschreitendem Handlungsverlauf jedoch immer mehr benötigen, um die abenteuerlichen Rätsel um die Krankheit des Großvaters, Bens Gestalt und den Aufruhr im Königreich zu lüften. Insbesondere für Kinder, die sich mit einer monomedialen Darstellungsweise – wie beispielsweise in Märchentexten – schwer tun, können die interaktiven und handlungsorientierten Aufgaben zur Entwicklung literarischen Verstehens bezüglich der Märchenwelt und der damit verbundenen genrespezifischen Gestaltungsstrukturen führen, da ihnen hier mehrere und vielfältige Wege hinein in die Märchenwelt zur Verfügung stehen.

### *Literarische Kompetenzen ausprägen mit THE INNER WORLD*

Der Erwerb und Ausbau literarischer Kompetenzen – als im Sinne des BOLIVE-Modells Teil der literarischen Bildung – stellt einen weiteren wichtigen Aspekt in der Ausprägung literarischen Verstehens dar (vgl. u.a. Boelmann/König 2021; Schilcher/Pissarek 2013; Kammler 2006; Spinner 2006). Mithilfe von literarischen Kompetenzen sollen Schüler\*innen in der Lage sein, sich mit grundlegenden Strukturen des Narrativen zu beschäftigen – u.a. der Handlung einer Geschichte, den darin enthaltenen Figuren, der metastrukturellen Gestaltung, der erzählerischen Vermittlung sowie der Sinndeutung dessen, was in der Geschichte passiert. Diese Fähigkeiten stehen deshalb so zentral, da sie auf alle literarischen Gegenstände – unabhängig von ihrem Genre oder ihrer medialen Gratifikation – übertragbar sind und daher bei der Rezeption jeder Narration eine Rolle spielen bzw. angewendet werden können (vgl. Boelmann/König 2021, S. 26). Literarische Kompetenzen können vor dem Hintergrund dessen mit jeder Geschichte ausgebildet werden; Computerspiele eignen sich jedoch angesichts ihrer skizzierten gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen für einen interaktiven Zugang zu literarischen Welten – beispielsweise in *THE INNER WORLD* (2013).

*THE INNER WORLD* erzählt die Geschichte von Robert, der in Asposien – einem Reich unter der Erde – lebt. Einst wurde das Reich durch drei heilige Windbrunnen mit frischer Atemluft versorgt, doch eines Tages versiegten diese, was die dort lebenden Windgötter sehr erzürnte. Seitdem versetzen sie mit ihrem versteinernen Blick die Asposier in Angst und Schrecken. Auch Robert fürchtet sich vor dem Zorn der Windgötter. Den Palast seines Ziehvaters – Abt Conroy, der Robert eher wenig liebevoll großgezogen hat – hat er daher noch nie verlassen. Doch als an einem Morgen eine Taube in die heiligen Hallen eindringt und das Medaillon von Conroy klaut, stürzt sich Robert direkt hinter ihr her – raus aus dem Palast, rein in die Straßen Asposiens. Dort lernt er schnell die Bewohner\*innen der Welt kennen, u.a. Laura, eine Kleinkriminelle, der die Taube gehört. Gemeinsam finden sie heraus, dass Roberts Ziehvater nicht der zu sein scheint, der er seit Jahren vorgibt zu sein, sondern gemeinsam mit den Windgöttern hinter den Gräueltaten an den Asposiern steckt. Zusammen mit Robert, Laura und Taube Peck versuchen die Spieler\*innen fortan, Conroy aufzuhalten und Asposien wieder in eine friedliche Welt zu verwandeln.



**Abb. 4:** In THE INNER WORLD versuchen die Spieler\*innen Asposien wieder zu altem Frieden zu verhelfen.

THE INNER WORLD eignet sich aufgrund der linear erzählten Geschichte insbesondere für die Ausbildung grundlegender literarischer Kompetenzen auf der Handlungsebene wie dem Handlungs- und Figurenverstehen.

Durch die Machart als Point-and-Click-Adventure sammeln die Spieler\*innen Schritt für Schritt wichtige Informationen über den literarischen Raum Asposien sowie die Handlung rund um Robert, Laura, Conroy und die Windgötter (Schwerpunkt: Identifikation von Handlungseinheiten). Durch geschicktes Kombinieren müssen sie einzelne Handlungsinformationen zueinander in Beziehung setzen, um in der Geschichte voranzukommen und um die Rätsel um Asposien und das Versiegen der Windbrunnen zu lösen (Schwerpunkt: Handlungsanalyse). Insbesondere durch das spielinhärente Rückmeldesystem erhalten die Spieler\*innen sofort einen Hinweis darauf, ob sie mit ihren Ideen eine spielplausible Richtung einschlagen, oder ob sie noch einmal neu überlegen sollten. Durch die Monologe Roberts und die Dialoge mit Laura wird jedoch auch deutlich, dass Robert mit manchen Entscheidungen hadert oder sich nicht sicher ist, ob er und Laura gerade das Richtige tun. Durch die aufgeworfenen Reflexionsmomente werden die Schüler\*innen dazu angehalten, sich über ihre Handlungen eigene Gedanken zu machen und zu überlegen, inwiefern sie Asposien zu einem friedlicheren Ort machen oder eben auch nicht (Schwerpunkt: Handlungsabstraktion und -reflexion).

Darüber hinaus erhalten die Spieler\*innen auf vielfältige Art und Weise Informationen über die literarischen Figuren der Geschichte. Robert und Laura unterhalten sich während des Spiels miteinander, ordnen einander ein oder beschreiben den Spieler\*innen ihr jeweiliges Gegenüber. So bezeichnet Laura Robert als naiv, während Robert Laura als mutig und abenteuerlustig darstellt. Weiterführend werden die Figuren eher implizit durch ihre Figurenhandlungen charakterisiert: Robert kennt sich in Aspo-

sien nicht aus, stellt die ein oder andere unschuldige Nachfrage, die zwar die anderen Figuren irritiert, die Welt Asposiens für die genauso ahnungslosen Spieler\*innen aber greifbarer und verständlicher macht. Die Perspektive Roberts beschreibt ihn daher nicht nur, sondern verankert die Sichtweise der Spieler\*innen auf die Spielwelt. Durch die Vielzahl unterschiedlicher Informationen stehen den Schüler\*innen damit vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung, sich mit den literarischen Figuren und ihren Handlungen auseinanderzusetzen (Schwerpunkt: Figurenanalyse), aber auch ihre Gestaltung zu reflektieren; beispielsweise, wenn die Wirkung einer Figur auf die Spielenden mit der Bezeichnung aus einem Dialog nicht übereinstimmt. So bezeichnet Laura Robert auch des Öfteren aufgrund seiner Unwissenheit als ‚blöd‘, was Robert angesichts seiner Naivität und Unerfahrenheit jedoch nicht einmal stört (Schwerpunkt: Figurenreflexion). Die Orientierung zwischen den einzelnen Informationen wird durch das beschränkte Figurenpersonal erleichtert, da die Spielenden zwar einiges über die einzelnen Figuren erfahren, der Figurenkreis an sich aber überschaubar bleibt (Schwerpunkt: Figurenidentifikation).

Ähnlich wie bei ANNA'S QUEST zeichnet sich der Lernprozess in THE INNER WORLD ebenso durch die interaktive und handlungsorientierte Vorgehensweise aus, die durch die Rätselpassagen Schüler\*innen vor kognitiv aktivierende und problemlöseorientierte Aufgaben stellt (🧩💡🧠). Für den literarischen Kompetenzerwerb spielen jedoch ebenso die literarischen Handlungsräume innerhalb der Rätselpassagen eine bedeutsame Rolle: Hier können die Schüler\*innen eigene Ideen entwickeln und mithilfe der Kombinationsmöglichkeiten direkt auf ihre Passung zur literarischen Welt überprüfen. Die hierin gemachten Erfahrungen (🧠) ermöglichen die Reflexion der dargestellten Handlung, da die Lernenden Alternativen entwickeln und gegeneinander abwägen können, ohne dass diese formal vorgegeben sein müssen, sondern vielmehr Teil des Spiels selbst sind (🎮).

### *Literarische Anschlusskommunikation anbahnen mit AMONG US*

Eine der zentralen Produktionsformen, die bereits Primarstufenschüler\*innen im Umgang mit Literatur erlernen sollen, sind anschlusskommunikative Fähigkeiten. Anhand dieser soll es ihnen möglich gemacht werden, über ihren Verstehensprozess zu sprechen, Verstandenes und Nicht-Verstandenes zu teilen und damit auch langfristig an der literarischen Kultur zu partizipieren (vgl. Hurrelmann 2006, S. 279). Neben eingeübten Abläufen – wie beispielsweise mithilfe des Heidelberger Modells literarischer Gespräche (vgl. Härle/Steinbrenner 2004) – stehen dabei aber auch freie, assoziative Äußerungen im Mittelpunkt, um Kinder zu Gesprächen über Literatur zu animieren und sie für ihre, aber auch fremde

Eindrücke zu sensibilisieren (vgl. Hoffmann 2012; Naujok 2012; Wieler 2008). Eine spielinhärente Möglichkeit, literarische Anschlusskommunikation bereits während der Rezeptionsphase bzw. verschränkt mit dieser u.a. in Form von rezeptionsbegleitender Kommunikation anzubahnen, bietet das Mehrspieler- und Multiplattformgame AMONG US (2018).



Abb. 5: In den Gesprächsrunden müssen die Spieler\*innen in AMONG US überlegen, wer die\*r Verräter\*in ist.

Spätestens seit dem Sommer 2020 ist die digitale Adaption des Spiels WERWOLF in ein Raumschiffsetting eines der populärsten aktuellen Games: Die Spieler\*innen befinden sich gemeinsam auf einem Raumschiff, welches im Weltraum zu explodieren droht. Unter ihnen befindet sich ein\*e oder mehrere Verräter\*innen, die das Schiff sabotieren und ungesehen ein Crewmitglied nach dem anderen meucheln. Ziel ist es, gemeinsam herauszufinden, wer die\*r Verräter\*in ist und diese\*n vom Schiff zu werfen. Dafür ist das Spiel rundenbasiert aufgebaut: Die Mannschaft läuft von Raum zu Raum und versucht, das Schiff zu reparieren. Entdeckt eine\*r von ihnen eine Leiche, wird eine gemeinsame Besprechungsrunde einberufen, in welcher dann geklärt werden soll, wer für den Mord verantwortlich ist. Da die Spieler\*innen aber nicht wissen, wer unter ihnen die\*r Verräter\*in ist, müssen sie genau überlegen, welche Argumentation welches Teammitglieds überzeugend oder plausibel ist. Nach einer gemeinsamen Abstimmung wird anschließend eine Person vom Schiff geworfen – nach Möglichkeit die\*r Mörder\*in. Hat die Crew sich falsch entschieden, geht es in eine neue Runde, so lange, bis die\*r Verräter\*in gefunden wurde oder kein integriertes Mitglied mehr übrig ist.

Da die Spieler\*innen während der Schiffsreparaturen dazu angehalten sind, nicht miteinander zu reden, erweisen sich insbesondere die anschließenden gemeinsamen Diskussionsrunden – die entweder in Präsenz im selben Raum oder online über die Audiofunktion stattfinden können –

nach dem Fund eines toten Crewmitglieds für den potenziellen Aufbau literarischer Anschlusskommunikation als gewinnbringend. Die Schüler\*innen müssen hierbei mehrere literarische Kompetenzen zusammenbringen und anschlusskommunikativ verarbeiten: Zum einen müssen sie ihre Eindrücke schildern und den anderen Spieler\*innen erläutern, wen sie wann und wo im Raumschiff gesehen haben. Dies erfordert eine genaue Orientierung im literarischen Handlungsraum in Kombination mit der Analyse des bisherigen Handlungsgeschehens (Kombination aus Raumverstehen und Handlungsverstehen). Haben sie einen Mord direkt beobachtet, ist die anschließende Schlussfolgerung einfach. Hat jedoch niemand den Mord direkt gesehen, müssen die Spieler\*innen gemeinsam ihre Informationen kombinieren, um die\*n Verräter\*in zu finden. Hierzu müssen sie gemeinsam einzelne Handlungselemente identifizieren und anschließend durch Zuhören und Bezugnehmen zu einer Synthese zusammenbringen. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die\*r Mörder\*in an den Gesprächsrunden beteiligt ist und womöglich falsche Informationen verbreitet. Hierdurch erhöht sich die kommunikative Herausforderung um eine weitere kognitive Komponente, da die Lernenden analysieren müssen, welche gegebenen Informationen plausibel zum bisherigen Handlungsverlauf passen und welche nicht. Insbesondere bezüglich des Handlungsverstehens – vor allem den kognitiv herausfordernden Tätigkeiten der Analyse und Reflexion des Geschehens – fordert AMONG US damit einiges von seinen Spieler\*innen: Haben sie eine Lücke oder eine Ungereimtheit in der Argumentation entdeckt, müssen sie versuchen, diese den anderen nachvollziehbar darzulegen, indem sie auf vorher Gesagtes Bezug nehmen oder aber verschiedene Gesprächspassagen erneut aufgreifen. In der Position der\*s Verräter\*in gilt es, das ganzheitliche Gespräch zu beobachten und entsprechend passend zu reagieren, um sich selbst nicht direkt als Mörder\*in zu enttarnen – die Falschinformationen müssen nach Möglichkeit so passend sein, dass den anderen Spieler\*innen diese im Sinne literarischer Plausibilitätskategorien nicht auffällt. Dazu müssen sich die Spieler\*innen in der Rolle der\*s Verräter\*in an das Gesprächsverhalten der anderen Lernenden anpassen und die Perspektive ihrer Figuren übernehmen (hier ein zusätzlicher Bezug zum Figurenverstehen), denn nichts zu sagen, kann genauso verdächtig wirken, wie etwas Falsches zu sagen.

All diese Herausforderungen machen die Kommunikationssituation in AMONG US zu einem hochkomplexen Gespräch, welches jedoch durch die Spezifik von Computerspielen kontextualisiert und gleichzeitig durch die spielinhärente Einbettung didaktisch reduziert wird. Zum einen wird den Spieler\*innen eine interaktive Welt präsentiert () , die es selbstständig zu entdecken und zu beleben gilt. Die Handlungen darin sind selbstwirksam gestaltet und der direkte Zugang zur literarischen Welt, da diese

den Spielverlauf prägen (♁). Gleichzeitig werden die Spieler\*innen vor eine problemorientierte Situation gestellt (♁), die es gemeinsam zu lösen gilt. Durch das aufgeworfene Problem durch die Anwesenheit eines Mörders wird die anschlusskommunikative Situation jedoch spielinhärent kontextualisiert; die gesprächsbezogenen Herausforderungen sind Teil des Spiels und werden durch die spielinhärente Wiederholung aus Schiffsreparatur und Diskussion unsystematisch trainiert (♁). So lernen die Kinder während des Spiels beinahe nebenbei, dass es wichtig ist, plausibel zu argumentieren, andernfalls wird man als Verräter\*in entdeckt. Dazu erfahren sie selbst, wie wichtig es ist, aufmerksam verschiedene Informationen aus der Spielwelt nicht nur wahrzunehmen, sondern direkt miteinander zu kombinieren, um sie anschließend mit den Eindrücken anderer vergleichen zu können (♁).

## Fazit

Anhand der Beispiele von ANNA'S QUEST, THE INNER WORLD und AMONG US konnte exemplarisch gezeigt werden, inwiefern sich narrative Computerspiele für die Anbahnung literarischer Bildung, literarischer Kompetenz und literarischer Anschlusskommunikation eignen und wie gegenstandsspezifische Gestaltungsstrukturen damit verbundene Lernprozesse von Kindern unterstützen können. Computerspiele eignen sich für den schulischen Unterricht insbesondere deshalb, da sie durch ihre mediale Gratifikation und ihre damit verbundenen gegenstandsspezifischen Gestaltungsstrukturen interaktives, kognitiv aktivierendes, handlungs- und problemlöseorientiertes sowie erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen. Im Literaturunterricht eröffnen sie damit alternative Zugangsweise zu literarischen Welten, die interaktiv-handelnd selbst erschlossen werden müssen und nicht ausschließlich passiv-nachvollziehend rezipiert werden. Angesichts der Vielzahl möglicher unterrichtlich relevanter Games gilt es jedoch genau abzuwägen, welche Spiele in Vermittlungssettings zum Einsatz kommen und welche nicht. Neben curricularen Lernzielen – wie der Ausprägung literarischen Verstehens – kann die Ausprägung der skizzierten Gestaltungsstrukturen von Games einen Anhaltspunkt für eine didaktisch fundierte Auswahl liefern, die sowohl Computerspiele als ästhetische, künstlerische und narrativ anspruchsvolle Kulturgüter ernst nehmen als auch sich an den Grundlagen kindlichen Lernens und Verstehens orientieren.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Raffaitin, Vincent: Pocket Escape Book – Tutanchamuns Geheimnis. Rheinbreitbach: Ullmann Medien, 2020.
- Schumacher, Jens: Das Buch mit dem Fluch – Lass mich hier raus! München: arsEdition, 2021.

### Medientexte

- AMONG US. [Game] (USA 2018): Innersloth.
- ANNA'S QUEST. [Game] (Deutschland 2015): Daedalic Entertainment.
- ASSASSIN'S CREED. [Game] (Frankreich/ Kanada 2007): Ubisoft.
- BEHOLDER. [Game] (Russland 2016): Warm Lamp Games.
- BRIDGE CONSTRUCTOR PORTAL. [Game] (Österreich 2016): Headup Games.
- CEVILLE. [Game] (Deutschland 2009): Kalypso Media.
- CHILD OF LIGHT. [Game] (USA 2014): Ubisoft.
- EZRA. [Game] (Deutschland 2021): Landesverband Kinder- und Jugendfilm Berlin e.V.
- LEAGUE OF LEGENDS. [Game] (USA 2009): Riot Games.
- LIFE IS STRANGE. [Game] (Frankreich 2015): Dontnod Entertainment.
- LUDWIG. [Game] (Deutschland 2014): Ovos.
- MINECRAFT. [Game] (Schweden 2009): Mojang.
- STORYTELLER ANNA PURNA. [Game] (USA 2023): Interactive.
- THE INNER WORLD. [Game] (Deutschland 2013): Studio Fizbin.
- THE WITCHER. [Game] (Polen 2007): CD Project.
- THIS WAR OF MINE. [Game] (Polen 2014): 11 Bit Studios.
- THROUGH THE DARKEST OF TIMES. [Game] (Deutschland 2020): Paintbucket Games.
- TWINE. [Game] (USA 2009): Interactive Fiction Technology Foundation.
- WARCRAFT III. [Game] (USA 2002): Blizzard Entertainment.
- WERWÖLFE VON DÜSTERWALD. [Game] (Frankreich 2001): Asmodee.
- WHISPERED WORLD. [Game] (Deutschland 2009): Daedalic Entertainment.

### Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2016.
- Abraham, Ulf/ Knopf, Julia: Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2013.
- Bartle, Richard A.: Designing Virtual Worlds. Indianapolis: New Riders, 2004.
- Boelmann, Jan M./ König, Lisa und Janek Stechel: Genug gespielt. Warum Computerspiele eine eigene Didaktik brauchen. In: Spiel(en) in der Gegenwartskultur: Medien und Praktiken des Spiel(en)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext. Hrsg. von Jan Standke. Trier WVT, 2022. S. 109–128.
- Boelmann, Jan M./ König, Lisa: Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021.

- Boelmann, Jan M./ Stechel, Janek: Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* (2020) H. 2. S. 9–21.
- Boelmann, Jan M.: Das Unfassbare greifen. Handlungsstrukturen von nicht-linearen Computerspielen im Unterricht analysieren. In: *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule*. Hrsg. von Markus Engels, Patrick Voßkamp & Christoph Bräuer: OBST (2020) H. 96. S. 35–56.
- Boelmann, Jan M.: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. München: kopaed, 2015.
- Buck, Günther: *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer, 2019.
- Diekmannshenke, Hajo: Sprachliches Handeln in (Computer-) Spielen. In: *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule*. Hrsg. von Markus Engels, Patrick Voßkamp und Christoph Bräuer: OBST (2020) H. 96. S. 189–212.
- Dürkop, Katharina: „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht* (2020). H. 1. Online unter URL: <https://benelux.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/308> (31.01.2022).
- Edelmann, Walter/ Wittmann, Simone: *Lernpsychologie*. 8. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, 2019.
- Emmersberger, Stefan: *Fantasie als Superkraft: The Awesome Adventures of Captain Spirit*. Zur Rolle von Fiktion bei der Verarbeitung von Realität. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* (2020) H. 2. S. 89–99.
- Engels, Markus: *Spielen und Erzählen*. Heidelberg: Synchron, 2014.
- Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW: *Spieleratgeber NRW*, 2020. Online unter URL: <https://www.spieleratgeber-nrw.de/> (31.01.2022).
- Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper, 1991/2006.
- Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias: Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. Hrsg. von Katja Lehmann, Michael Werner und Stefanie Zabold. Münster [u.a.]: LIT-Verlag, 2016. S. 211-234.
- Frederking, Volker: *Literarisches Verstehen*. 2012. Online unter URL: <https://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/fortbildungen/Material/luk-literarische-verstehenskompetenz.docx> (24.08.2022).
- Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. S. 324-380.
- Frederking, Volker (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008.
- Fritz, Jürgen: Zur Faszinationskraft virtueller Spielwelten. In: *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Ju-*

- gendliche aus medienspsychologischer und mediendidaktischer Sicht. Hrsg. von Ulrich Dittler und Michael Hoyer. München: kopaed, 2006. S. 119–146.
- Fritz, Jürgen: Edutainment – Neue Formen des Spielens und Lernens? In: Handbuch Medien. Computerspiele. Hrsg. von Jürgen Fritz und Wolfgang Fehr. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2003. S. 103–120.
- Game. Verband der deutschen Games Branche: Jahresreport der deutschen Games-Branche 2020. Online unter URL: <https://www.game.de/wp-content/uploads/2020/08/game-Jahresreport-2020.pdf> (31.01.2022).
- GamesWirtschaft: Umsatz-Vergleich 2019. Online unter URL: <https://www.gameswirtschaft.de/wirtschaft/umsatz-vergleich-2019-games-musik-kino> (31.01.2022).
- Gebel, Christa/ Gurt, Michael und Ulrike Wagner: Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. Hrsg. von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2005) H. 82. S. 241–376.
- Genette, Gérard: Fiction et diction. Paris: Ed. du Seuil, 1991.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer, 1984/2015.
- Härle, Gerhard: Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nicht anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hrsg. von Gerhard Härle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. S. 39–62.
- Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004.
- Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. München: Julius Klinkhardt, 2015.
- Hoffmann, Jeanette: „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ Zur qualitativen empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (2012) H. 1. S. 61–82. Online unter URL: [www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7246/6252](http://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7246/6252) (31.01.2022).
- Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Nobert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim: Beltz, 2006. S. 123–149.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hrsg. von Clemens Kammler. Stuttgart: Klett, 2006. S. 7–23.
- Kiesel, Andrea/ Koch, Ingrid: Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS, 2012.
- Kolb, David A.: Experiential learning. Experiences as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.
- Kolb, Alice Y./ Kolb, David A.: The Experiential Educator. Principles and practices of experiential learning. Kaunakakai, HI: EBLS Press, 2017.

- König, Lisa: Sterben oder Sterben lassen? Förderung literarischer Perspektivübernahme im immersiven Spielerleben in „This War of Mine“. In: *Literatur im Unterricht* (2019) H. 1. S. 45–58.
- König, Lisa: Computerspieldidaktik – Ein Überblicksbeitrag. In: *Kinderundjugendmedien.de* (2021). Online unter URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5911-computerspieldidaktik> (31.01.2022).
- König, Lisa: Gemeinsam...und doch verschieden – Potenziale vielfältiger Gestaltungsebenen von Bilderbüchern für einen inklusiven Literaturunterricht. In: *Bilderbücher interdisziplinär – fach- und medienübergreifende Perspektiven*. Hrsg. von Claudia Müller-Brauers und Kerstin Bräuning (in Veröffentlichung), 2022a.
- König, Lisa: „Erkunden wir die Welt“. Lernpotenziale von Virtual Reality Anwendungen zur Förderung literarischen Verstehens. In: *Diversität Digital Denken – The Wider View*. Hrsg. von Martin Jungwirth, Nina Harsch, Yvonne Noltensheimer, Martin Stein und Nicola Willenberg. Münster: wtm, 2022b. S. 331–341
- Kraam-Aulenbach, Nadia: Interaktives, problemlösendes Denken im vernetzten Computerspiel. Wuppertal, 2002. Online unter URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DocumentServlet?id=123> (31.01.2022).
- Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), 2004, online unter URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) (31.01.2022).
- Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg: Games im Unterricht, 2020. Online unter URL: <https://games-im-unterricht.de> (31.01.2022).
- Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke. Berlin: Behr's, 1903.
- Lohoff, Markus: Aspekte multimodaler Kommunikation in Multiplayer Online-Spielen. In: *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule*. Hrsg. von Markus Engelns, Patrick Voßkamp und Christoph Bräuer: OBST (2020) H. 96. S. 213–232.
- Lüthi, Max: Märchen. Stuttgart: Metzler, 1976/2004.
- Martinez, Matias/ Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H. Beck, 2005.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2019. Jugend. Information. Medien. Online unter URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (31.01.2022).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2021. Jugend. Information. Medien. Online unter URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf) (31.01.2022).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2018. Kindheit. Internet. Medien. Online unter URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf) (31.01.2022).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2020. Kindheit. Internet. Medien. Online unter URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (31.01.2022).
- Meier, Jan-Niklas/ Kirchoff, Frederik: Twine-Erzählungen als produktionsorientierter Zugang zum Computerspiel im Deutschunterricht. In: *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule*. Hrsg. von Mar-

- kus Engelns, Patrick Voßkamp und Christoph Bräuer: OBST (2020) H. 96. S. 57–78.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan der Grundschule. Deutsch 2016. Online unter URL: [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_D.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf) (31.01.2022).
- Naujok, Natascha: Zu zweit am Computer. Interaktive und kommunikative Dimensionen der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule. München: kopaed, 2012.
- Neitzel, Britta/ Mohr, Rolf F.: Das Spiel mit dem Medium. Partizipation, Immersion, Interaktion. In: Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel. Hrsg. von dies. Marburg: Schüren, 2006. S. 9–19.
- Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera: Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze, Grundlagen, Modellanalysen. Stuttgart/ Weimar: Metzler, 2010.
- PCGames: Deutscher Spielmarkt 2020. Online unter URL: <https://www.pcgames.de/Spielmarkt-Thema-117280/News/Waechst-2020-stark-hauptsaechlich-In-Game-Kaeufe-und-Mobile-1370102/galerie/3495919> (31.01.2022).
- Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im Kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach, 2013.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013.
- Schöffmann, Andreas: Digitale Spiele aus deutschdidaktischer Perspektive. Herausforderungen für den Deutschunterricht. Berlin: J.B. Metzler, 2021.
- Seidler, Andreas: Computerspielrezensionen als Schreibaufgabe. In: Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien. Hrsg. von Erika Brinkmann und Renate Valtin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 2012. S. 180–184.
- Stechel, Janek: Computerspiele als philosophische Gedankenexperimente, 2023 i.V.
- Stiftung digitale Spielekultur: Initiative: Games machen Schule. Online unter URL: <https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/project/games-schuleunterricht> (31.01.2022).
- Spinner, Kaspar H./ Pompe, Anja und Jakob Ossner: Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2016.
- Spinner, Kaspar H.: Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch (2006) H. 200. S. 6–16.
- Werther, Friedrich: Brüchige Handlungslogik. Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht (2019) H. 1. Online unter URL: <https://benlux.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/24> (31.01.2022).
- Wieler, Petra: Medienrezeption und Narration. Freiburg i.Br.: Fillibach, 2008.
- Wildemann, Anja/ Vach, Karin: Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013.

**Teil C:**  
**Intermediale Rezeptionsprozesse**



## Bildliche Vorstellungen und mediale Referenzen

### Ein Blick auf Rezeptionsprozesse zu Märchenbilderbüchern in der Grundschule

#### Abstract

Die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm wurden seit ihrer Entstehung bis heute vielfach bebildert. Dabei entstanden in der Anfangszeit durch die Illustrierung der immer gleichen Märchen ikonografische Schlüsselszenen, deren Darstellung aktuelle Märchenbilderbücher weiterhin prägen, indem sich die Künstler\*innen auf diese beziehen, in Teilen übernehmen oder davon abgrenzen. Im Zuge ihrer literarischen Sozialisation begegnen Kinder diesem reichen Fundus an Bildern und entwickeln dabei ein eigenes mentales Konzept zum Märchenbild. Im Rahmen dieses Beitrages soll ein Einblick in eine qualitative Studie gegeben werden, die sich damit beschäftigt, wie Grundschüler\*innen ihre bildlichen Vorstellungen zum Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15)<sup>1</sup> äußern und inwiefern diese bei der Rezeption von aktuellen Bilderbüchern als deutungsunterstützende Schablone über unbekannte Darstellungen gelegt werden. Dabei wird in diesem Text im Besonderen betrachtet, wie Kinder unter Rückgriff auf ihre Vorerfahrungen mit Mediengrenzen umgehen und diese überschreiten.

#### Märchen überall

Denkt man an Märchen, hat man sehr wahrscheinlich die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm im Kopf. Sie zählen noch immer zu den bekanntesten Werken der deutschen Literatur – national ebenso wie international. Im Besonderen die Märchen der *Kleinen Ausgabe* (Erstausgabe 1825) und deren Figuren, wie beispielsweise *Rotkäppchen* und der Wolf, *Schneewittchen*, *Dornröschen* oder *Rumpelstilzchen*, sind in den letzten 200 Jahren zu medialen ‚Grenzgängern‘ geworden. Eine Fokussierung auf das Bilderbuch, wie sie in diesem Beitrag vorgesehen ist, stellt daher eine drastische Eingrenzung des intermedialen Potenzials der Märchen dar. Als fester Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur finden sie sich in nahezu jeder medialen Form wieder: Im Märchenbilderbuch und illustrierten

---

<sup>1</sup> Je nach Ausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm wird der Name Gretel/Grethel unterschiedlich verschriftet. Zugunsten einer Einheitlichkeit wird in diesem Beitrag die aktuell gängige Schreibung ohne ‚h‘ verwendet.

Märchensammlungen erwartet man sie selbstverständlich. Aber auch Hörbücher und Hörspiele, Film und Fernsehen, PC-Spiele und Apps sowie Opern und Musicals – alle verarbeiten den literarischen Stoff für Kinder. Neben dem kindlichen Publikum als Zielgruppe werden seit Entstehung der Märchen stets auch Erwachsene adressiert. In aktuellen Märchenadaptation, wie beispielsweise in den Science-Fiction-Romanen der *Luna-Chroniken* von Marissa Meyer (2015) oder in Filmen aus dem Horrorgenre wie bei *GRETEL UND HÄNSEL* (Perkins 2020), wird dies besonders deutlich.

Märchenfiguren treten aber auch zunehmend autonom und losgelöst von ihrer eigentlichen Narration auf. Dabei verlassen sie die Märchenwelt und wandeln als intermediale Zitate durch verschiedene Werke. So sucht zum Beispiel der Detektiv Jacky Marrone in dem prämierten Erstlesebuch *Jacky Marrone jagt die Goldpfote* (2018) von Franziska Biermann bei dem Pfandhausbesitzer R. Stilzchen nach neuen Hinweisen, während das Rotkäppchen im Bilderbuch *Hier kommt keiner durch* (2017) von Isabel Minhós Martins und Bernardo P. Carvalho zwischen all den anderen Figuren ihr Mantra, nicht vom Weg abzukommen, vor sich hinspricht. Über die erwartbaren Grenzen hinaus werden sie zu literarischen Spielfiguren unserer Alltagskultur – sie zeigen sich in Installationen auf Weihnachtsmärkten, als Kostümierungen zum Fasching, in Werbespots von Autoherstellern oder Supermärkten oder in Karikaturen von Zeitungen – Märchen sind überall.

Bei diesem nahezu inflationären Auftreten der Märchenfiguren in verschiedenen Medienformaten findet auch eine Pluralisierung der bildlichen Darstellungsformen statt, die auch auf Kinder als Rezipient\*innen wirkt. Die vorliegende Studie legt den Fokus auf Visualisierungen im Bilderbuch und untersucht, welche bildlichen Vorstellungen Grundschulkinde in Bezug auf das Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15) äußern und inwiefern diese deutungsleitend bei der Rezeption von aktuellen Märchenbilderbüchern sind.

Dazu soll zunächst der Blick auf die Märchenillustration und die Entstehung ihrer Ikonografie gerichtet werden, um den Bogen zu einer Auswahl aktueller Märchenbilderbücher zu spannen, die in der empirischen Erhebung von Bedeutung waren.<sup>2</sup> Nach einer kurzen Einordnung der Studie in den Forschungsdiskurs soll anhand eines Probanden ein Einblick in die verschiedenen Erhebungsmomente gegeben werden. Seine Phantombildzeichnung und Bilderbuchrezeption mit einer Partnerin werden unter dem thematischen Schwerpunkt der Intermedialität diskutiert, um

---

<sup>2</sup> Eine ähnliche, aber detailliertere Darstellung der theoretischen Grundlegung für die Studie erfolgt in Duckstein 2020.

daraufhin mit den Erkenntnissen aus den Daten einen ersten Ausblick in die Didaktik zu geben.

### Von der Entwicklung einer Ikonografie zur Pluralisierung der Märchenbilder

War die Märchensammlung der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm zur Zeit ihrer Entstehung (1812/15) noch durch ihren wissenschaftlichen Anspruch gekennzeichnet, wurde sie in den folgenden Jahren durch die Überarbeitungen von Wilhelm Grimm zunehmend zu Kinderliteratur transformiert (vgl. Rölleke 2012, S. 94ff.). Mit der Orientierung am kindlichen Adressat\*innenkreis entstand auch die Forderung nach einer Bebilderung der Märchen. So erhielt die zweite Auflage (1819) bereits zwei Kupferstiche von Ludwig Emil Grimm (vgl. Bluhm 2014). Maßgebend waren aber erst die humoristischen Kupferstiche von George Cruikshank zur englischen Übersetzung (1823/1826). Er verstand die Märchen im Gegensatz zu den Grimms als Lachgeschichten und gestaltete diese entsprechend humoristisch und dynamisch aus (vgl. Freyberger 2009, S. 58ff.). Durch den Erfolg seiner Karikaturen wurde daraufhin auch die *Kleine Ausgabe* (1825) in ähnlicher Weise von Ludwig Emil Grimm bebildert. Sie enthielt 50 der bekanntesten Märchen, wovon sieben mit Stahlstichen in spätromantischer Manier ausgestattet wurden. Darunter befindet sich auch das Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15), zu dem die Hexe mit großer, krummer Nase und ausgeprägtem Kinn vor einem Käfig kauern abgebildet wird. Sie prüft das Knöchelchen, das ihr Hänsel entgegenhält, während Gretel weinend danebensteht (vgl. ebd., S. 62ff.).

In den ersten Jahren wurden mit Ausnahme der Märchen der *Kleinen Ausgabe* nur verhältnismäßig wenige der über 200 Märchen bebildert. So entwickelten sich in den folgenden 80 Jahren durch die wiederholte Illustrierung der immer gleichen Märchen ikonografische Schlüsselszenen (vgl. ebd., S. 152ff.), die eine spezifische Szene eines Einzelmärchens in ihrer Motivik und Komposition immer ähnlich und daher verallgemeinerbar darstellten. Diese Ikonografie lässt sich bis heute in Märchenbilderbüchern und illustrierten Märchensammlungen wiederfinden.

Regina Freyberger weist diese Entwicklung auch am Märchen *Hänsel und Gretel* nach. Als Schlüsselszene, die autonom als Stellvertreter für die ganze Erzählung steht, bezeichnet sie die Begegnung der Kinder mit der Hexe am Lebkuchenhaus. So finden sich in dieser Zeit zwar geringfügige Veränderungen in der Ausgestaltung beispielsweise des Hexenhauses oder der Hexe, dennoch kann man ein relativ stabiles Bildschema erkennen (vgl. ebd., S. 166ff.).

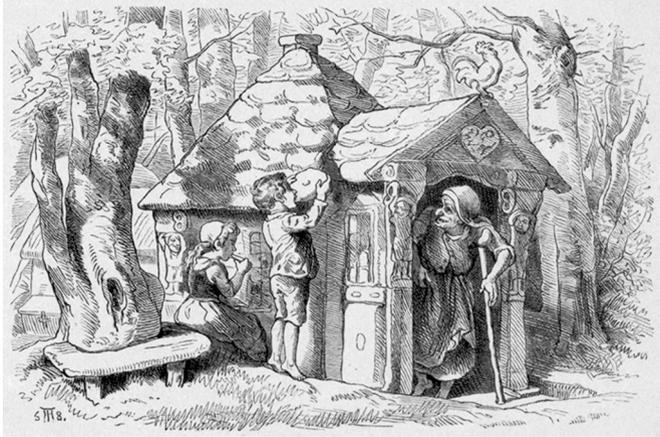


Abb. 1: Illustration zu *Hänsel und Gretel* von Theodor Hosemann (1868).  
Quelle: Uni Regensburg.

Beispielhaft kann dazu die Illustration von Theodor Hosemann (vgl. Abb. 1) betrachtet werden. Die Hexe wird hier als alte, hässliche Frau mit markanter Nase dargestellt. Sie stützt sich in gebeugter Körperhaltung auf ihre Krücke, während sie aus der Tür ihrer kleinen Behausung aus Back- und Zuckerwerk kommt. Hänsel bricht sich unterdessen einen Ziegel aus dem Dach, während Gretel bereits in ein Stück des Hauses beißt. Kennzeichnend für die Bilder dieser Zeit sind zudem die Idyllisierung und Volkstümlichkeit, indem sie Gewalt und Not des Märchens aussparen und tugendhafte, in Gelassenheit bleibende Figuren in ein mittelalterliches, meist ländliches Setting setzen (vgl. ebd., S. 168ff.).

Blickt man auf aktuelle Märchenbilder, die nach der Jahrtausendwende entstanden sind, zeigen sich statt eindeutiger Strömungen die individuellen Stile der Illustrator\*innen, die sich mit den Märchen auseinandersetzen (vgl. Bode 2011). Weitgehend realistische Darstellungen koexistieren neben Um- und Neudeutungen des Märchens. Pluralität, Intervisualität und Selbstreferenzialität hielten vor allem in den letzten 30 Jahren Einzug in das Medium des Bilderbuches und somit auch in die Märchenillustration. Neben den traditionellen Kaufhausbilderbüchern mit verniedlichten Figuren im Kindchenschema und bunter Farbgebung wie beispielsweise von Erica-Jane Waters (2013) gibt es auch düstere, vieldeutig deutbare Werke zum Märchen *Hänsel und Gretel*. Lorenzo Mattotti (2011) erschafft mit schwarzen dynamischen Pinselstrichen einen Raum, der in seiner Perspektive nicht ganz eindeutig ist. Zentral sind hier die Schemen der Figuren, die vor dem weißen Hintergrund aufleuchten. Susanne Janssens (2007) malerische und collagenartigen Bilder provozieren unter anderem durch die Andersartigkeit der Figurendarstellung und die starke Psychologisie-

rung der Handlung. So spiegelt sich das Rot des spanischen Kleides der Hexe, die keineswegs alt und gebrechlich aussieht, in ihren Augen wider. Květa Pacovská (2008) abstrahiert in ihren Illustrationen Bildgegenstände auf geometrische Flächen und zügige Skizzen, während Sybille Schenker (2011) und Markus Lefrançois (2011) weitgehend realitätsnah arbeiten. Schenker impliziert im Scherenschnitt durch Blümchenmuster und Trachten volkskulturelle Bezüge.

Dieses reichhaltige Angebot bietet ein besonderes Potenzial für die Bilderbuchrezeptionsforschung. Bei nahezu gleicher und wenigstens im Feld der Kernmärchen auch weithin bekannter Textgrundlage werden die tradierten Stoffe auf ganz unterschiedliche Weise in Bildern verarbeitet, indem Illustrator\*innen Leerstellen und Deutungsspielräume des Märchens nutzen und diese individuell ausgestalten.

### Rezeptionsstudien zu Märchenbilderbüchern

Der Frage, wie Kinder die verschiedenen Illustrationsangebote von Märchen rezipieren, widmen sich bisher noch relativ wenige qualitative Studien. Oftmals stellen Märchenbilderbücher eine Teilmenge der Gesamtauswahl literar-ästhetisch anspruchsvoller Bilderbücher dar, die für die Studien genutzt werden. Dabei handelt es sich meist um Fallanalysen zu Einzelwerken. Einige Erhebungen sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

In Bezug auf Leseförderung wurden unter anderem Märchenbilderbücher verschiedener Illustrator\*innen, beispielsweise von Warja Lavater oder Klaus Ensikat, im Rahmen eines Forschungsprojektes von Monika Plath und Karin Richter im Unterricht erprobt. Dabei zeigte sich, dass die verschiedenen Bildwelten Zugänge zu literarischen Texten ermöglichten und visual literacy förderten (vgl. Richter/Plath/Jahn 2007, S. 159ff.).

Den Einfluss von Medienverbundsystemen auf die Märchenrezeption bei Kindern erhob Iris Kruse zu den Märchen *Schneewittchen* und *Hänsel und Gretel*, indem sie verschiedene intermediale Angebote bereitstellte. Im Anschluss an die Lektüre dieser wurden die künstlerisch anspruchsvollen Bilderbücher von Benjamin Lacombe und Susanne Janssen rezipiert. Kruse stellte fest, dass Kinder verschiedene Arten des Medienvergleichs nutzen, um mit den ästhetisch komplexen Bilderbüchern umzugehen und dadurch Zugänge durch jede Art von medialer Erfahrung zu verzeichnen sind (vgl. Kruse 2014, S. 93ff.).

Verschiedene Lesarten von Schüler\*innen zu verschiedenen Bilderbüchern untersuchte Alexandra Ritter. Auch hier wurde *Hänsel und Gretel* von Susanne Janssen für die Erhebung herangezogen. Ritter bemerkt, dass gerade bei diesen Illustrationen ein vermehrter Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen mit dem Märchen aus unterschiedlichen medialen Formaten stattfand und diese an das Bilderbuch angelegt werden. Dabei kam es auch

zu Irritationen, die konstruktive Sinnbildungsprozesse in Gang setzten und damit zu einem vertieften Verständnis beitragen (vgl. Ritter 2014, S. 232ff.).

Ähnliches bemerkte auch Christoph Jantzen bei der Datenauswertung von Erhebungen Studierender im Literaturunterricht, die den Kindern verschiedene Illustrationen zu einem ausgewählten Einzelmärchen – hier *Die sieben Raben* und *Schneewittchen* – als Interpretationsangebote bereitstellten und neben Auswahlprozessen, Bewertungen und Gesprächen zu den Bildern auch eine Weiterbearbeitung durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren anregten. Dabei zeigte sich, dass ein Angebot unterschiedlicher Illustrationen einen Zugriff auf verschiedene Interpretationen und Lesarten ermöglichte (vgl. Jantzen 2013, S. 107ff.).

Jeanette Hoffmann und Natascha Naujok führten eine Untersuchung in einer jahrgangsgemischten und heterogenen Lerngruppe der 2. und 3. Klasse durch und erforschten, worauf die Auswahlentscheidungen von Grundschulkindern abzielten, die verschiedene Illustrationen zu *Hänsel und Gretel* vorgelegt bekamen. Es zeigte sich, dass sich die Begründungen zur Auswahl auf das emotionale Rezeptionserleben, das Bild und dessen Ästhetik sowie auf Handlungsmomente des Märchens bezogen (vgl. Hoffmann/Naujok 2014, S. 221ff.).

Grundsätzlich untersuchen die Studien Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Märchenbilderbüchern und im Besonderen den Einfluss unterschiedlicher ästhetischer Ansprüche in den Illustrationen auf diesen Prozess. Sie fragen, welche Funktionen und Potenziale verschiedene Text-Bild-Verknüpfungen auf die Proband\*innen haben und wie diese bezogen auf die Deutschdidaktik für den Unterricht nutzbar gemacht werden können.

## **Bildliche Vorstellungen zu Märchen – Einblick in die Studie**

Zahlreiche Künstler\*innen und Illustrator\*innen haben sich seit ihrer Entstehung mit den Märchen der Brüder Grimm schöpferisch auseinandergesetzt und die Texte durch ihre individuelle Bearbeitung gedeutet. In der Anfangszeit im 19. Jahrhundert verdichteten sich bestimmte Bildmotivkonstellationen zu einem Bilderkanon. Auch aktuelle Märchenbilderbücher stehen in dieser Tradition, setzen sich mit ihr auseinander, beziehen sich in Konzept und/oder Elementen darauf bzw. grenzen sich davon ab, sodass sich Bezüge zur Märchenikonografie rekonstruieren lassen. In einem ersten Schritt wurden daher die sechs bereits benannten Märchenbilderbücher von Susanne Janssen, Markus Lefrançois, Květa Pacovská, Sybille Schenker, Lorenzo Mattotti und Erica-Jane Waters zu *Hänsel und Gretel* vor diesem Hintergrund untersucht, um sie anschließend für die empirische Erhebung mit Grundschulkindern nutzbar zu machen.

Hinsichtlich der Bildrezeption kann ähnlich wie bei der Rezeption von Schrifttexten, wo bereits Konsens ist, dass diese in Abhängigkeit von sogenannten *skripts* und *frames* erfolgt (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2010, S. 49ff.), davon ausgegangen werden, dass sich während der Aneignung der Märchen im Zuge der literarischen Sozialisation bei den Rezipierenden ein mentales Konzept zum Märchenbild herausbildet, welches als deutungsunterstützende Schablone bei der Bildbetrachtung an neue Darstellungen angelegt wird.

Daraus ergeben sich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit bildlichen Vor- und Darstellungen folgende Forschungsfragen:

- Wie beschreiben die Proband\*innen ihre bildlichen Vorstellungen zum Märchen?
- Welche Orientierungen lassen sich bei der Rezeption von Märchenillustrationen rekonstruieren?
- Welche Zugänge zum Märchen bieten verschiedene Bildkonzepte in Bilderbüchern?

Insgesamt 13 Kinder der Jahrgangsstufe vier wurden in jeweils zwei Erhebungsmomenten beobachtet und befragt: In einer ersten Sitzung wurden die Proband\*innen einzeln gebeten, das Bild, welches sie zum Märchen *Hänsel und Gretel* im Kopf haben, der Versuchsleiterin zu beschreiben, so dass diese ähnlich wie beim Phantombildzeichnen eine Skizze davon anfertigen konnte.

In einer gemeinsamen zweiten Sitzung wurden zwei Vergleichsgruppen mit jeweils 6 Kindern gebildet. Zunächst wurde der Text zu *Hänsel und Gretel* (Grimm 2018, S. 96–104) vorgelesen und danach wurden die ausgewählten Bilderbücher zum Märchen dargeboten. Je ein Proband\*innenpaar durfte sich anhand des Titelbildes ein Bilderbuch auswählen, das zu zweit betrachtet werden konnte. Ergaben sich bei der Durchsicht Fragen oder Anmerkungen, sollten diese selbstständig auf Haftnotizen geschrieben und an der entsprechenden Stelle vermerkt werden. Danach wurde die Versuchsgruppe wieder zusammengeführt. Die Paare stellten sich ihre Bilderbücher gegenseitig vor und sprachen – angelehnt an ein literarisches Gespräch – über selbst ausgewählte Aspekte der festgehaltenen Beobachtungen. Danach wurde seitens der Versuchsleiterin mit Hilfe der Leitfragen auf Besonderheiten, Vergleiche und Erwartungen in Bezug auf die Bilderbücher eingegangen.

Alle Erhebungsmomente wurden videografiert, um sowohl die Anfertigung der Zeichnungen als auch den Ablauf der Rezeption der Bücher rekonstruieren zu können. Ausgewertet werden die transkribierten Interaktionsverläufe in Anlehnung an das Vorgehen der dokumentarischen Methode rekonstruktiv sequenzanalytisch entlang der Fälle, um die in die Rezeption eingeschriebenen Orientierungen zu verschiedenen Bildkon-

zepten sowie kollektive Deutungsmuster in Bezug auf die Märchenillustration im Allgemeinen herauszuarbeiten (vgl. Bögelein/Vetter 2019; Nohl 2017; Bohnsack 2014).

### **Bildliche Vorstellungen im Märchenphantombild**

Im Folgenden soll der Fall des zehnjährigen Friedrichs genauer betrachtet werden. Seine Ausführungen zur Phantombildzeichnung wurden zum Ankerfall in der Auswertung der ersten Erhebungssituation, in die zunächst ein Einblick gegeben werden soll. Die Aufforderung an den Schüler lautete dazu:

Du kennst das Märchen *Hänsel und Gretel*. Beschreibe mir, welches Bild du zu diesem Märchen im Kopf hast. Ich zeichne es für dich auf. Dafür habe ich ein Blatt Papier und einen Bleistift. Mit dem Radiergummi kann ich bestimmte Dinge auch wieder löschen, wenn du das möchtest. Wie stellst du dir das Märchen *Hänsel und Gretel* vor? Überlege, was dir wichtig ist. Dann kannst du es mir beschreiben.

Die Herausforderung der Aufgabe liegt in der Notwendigkeit, die bestehenden bildlichen Vorstellungen zum Märchen zu verbalisieren und durch konkrete Anweisungen in einer Zeichnung sichtbar zu machen. Das entstandene Bild ist dabei nur zweitrangig – vielmehr interessiert die Versprachlichung der Vorstellungen. Bei der Erhebung wurde darauf geachtet, dass die Impulse zur Bildgestaltung vornehmlich von den Proband\*innen ausgingen. Bis auf Vergewisserungen und Nachfragen zur Explizierung sollte auf Einschübe der Versuchsleitung verzichtet werden.

### ***Umsetzung der ersten Bildidee***

Aus dem Transkript zu Friedrichs Zeichnung wird zunächst durch die Strukturierung des gesamten Prozesses ein grundlegender Ablauf des Phantombildzeichnens deutlich. Nach Nennung der Aufgabenstellung formuliert er eine erste Bildidee. Diese wird im Folgenden sukzessiv in einem Wechselspiel aus den Anweisungen Friedrichs und den Nachfragen der Interviewerin in der Zeichnung umgesetzt. Im Anschluss wird die Zeichnung durch weitere Bildelemente ergänzt, die zwar nicht in der ersten Bildidee geäußert wurden, aber die Zeichnung anreichern. Man könnte hier auch von der Ausschmückung des Bildes sprechen. Am Ende wird die entstandene Zeichnung noch einmal evaluiert.

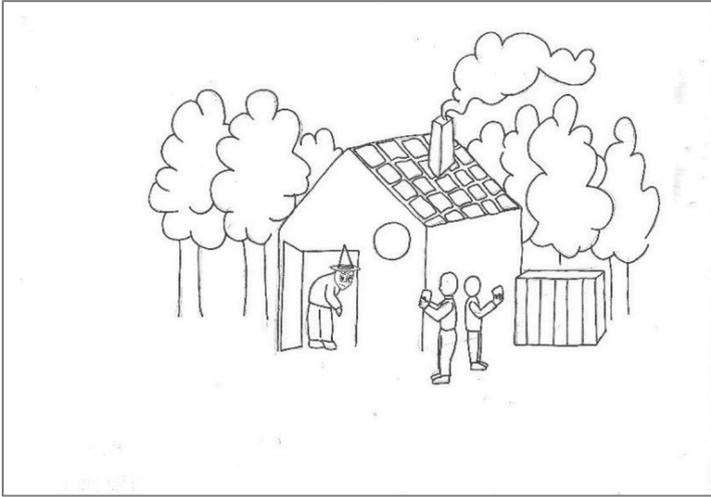


Abb. 2: Phantombild zum Märchen *Hänsel und Gretel* von Friedrich.  
© Johanna Duckstein.

Einige Ausschnitte des Transkriptes sollen nun herausgegriffen werden, um die Besonderheiten des Falls aufzuzeigen. Begonnen wird mit Friedrichs Formulierung zu seiner ersten Bildidee, die direkt auf die Aufgabenstellung folgte:

*Transkriptauszug: Friedrichs erste Bildidee*<sup>3</sup>

44 Friedrich Mh (4) also (2) bei Hänsel und Gretel  
da (.) sieht man  
45 auch (.) ich hab das Buch davon,  
((Friedrich schaut  
46 die Interviewerin an)) //mhm// mh und  
da sieht man auch so'n  
47 Hexenhaus und wie die da grade Lebkuchen  
abbrechen.

Friedrich bezieht sich bei seiner ersten Bildidee zunächst auf ein konkretes, ihm bekanntes Bild. Dies wird deutlich, da er, noch bevor er eine Bildidee ausformuliert, ein literarisches Werk aus seinem Besitz als Vorlage benennt, in dem man ein Hexenhaus und die beiden Protagonist\*innen sehen kann, die sich Lebkuchen abbrechen. Dieser direkte Bezug auf ein konkretes Bild wird nach seiner eingeschobenen Erläuterung („ich hab das Buch davon“, Z. 45) auch durch das Adverb „da“ (Z. 46) noch einmal hervorgehoben. Das spezifische Buch, das er durch den bestimmten Artikel als originäres Werk markiert, dient ihm als Referenz für die Auswahl einer

<sup>3</sup> Die wichtigsten Transkriptionsregeln finden Sie am Ende des Beitrags.

Szene des Märchens. Besonders ist bei seiner Äußerung auch der Modus der Distanzierung durch das Indefinitpronomen „man“ (Z. 44/46), womit Friedrich eine gedachte Person oder Personengruppe adressiert, für die das konkrete Bild ebenso sichtbar sein kann wie für ihn.

Es handelt sich bei seiner Beschreibung um die Szene, in der Hänsel und Gretel sich an den Köstlichkeiten des Hexenhauses sättigen. Durch die Verwendung des Begriffes „Hexenhaus“ (Z. 47), der die Behausung und die darin wohnende Märchenfigur gleich mit benennt, scheint ein weiteres Explizieren des Objektes und der Figur für Friedrich nicht nötig zu sein. Auch die Protagonist\*innen, Hänsel und Gretel, die gleichsam den Titel des Märchens bilden, werden nicht noch einmal benannt, sondern gleich in ihrer für das Märchen relevanten Tätigkeit, dem Abbrechen von Lebkuchen (vgl. Z. 47), eingeführt. So beschreibt Friedrich in seiner ersten Bildidee also eine Momentaufnahme des Märchens, die gleichsam Schlüsselszene ist und sich in seiner Darstellung auf die Ikonografie in der Märchenillustration bezieht.

Nun beginnt der Zeichenprozess. Friedrich platziert durch seine Äußerungen und mit Hilfe der Zeigebewegungen nach und nach das Haus, die Figuren Hänsel und Gretel, die Lebkuchen als Dachziegel, ein Fenster und eine Tür auf dem Bild.

*Transkriptauszüge: Umsetzung der Bildidee*

- 57 Friedrich Ja //mhm// in der Mitte das Lebkuchenhaus.  
[...]
- 61 Friedrich Mh (.) mh (.) und dann (.) mh stand dann (.) hier so  
62 ((zeigt mit Zeige- und Mittelfinger auf die rechte Hausseite))  
63 die Hänsel und Gretel und mh haben sich da sah man gerade da  
64 wie die ((macht mit der linken Hand zweimal hintereinander  
65 eine schnelle Bewegung zu sich)) sich das abbrechen.  
[...]
- 72 Friedrich Mhm mh (2) und dann waren als Dachziegel waren  
73 dann auch so Lebkuchen drauf //mhm// mh (21)  
[...]
- 78 Friedrich Mhm mh (.) und dann mh (.) war (3) hier ein rundes  
79 Fenster und ´ne Tür wo grade die Hexe rauskommt.

Wie man anhand der Verwendung des Präteritums vermuten kann, handelt es sich bei dem Beschriebenen um eine von Friedrich in der Vergangenheit gemachte Rezeptionserfahrung und kann mit dem anfangs erwähnten Buch in Verbindung gebracht werden. Das statische, simultan zu erfassende Bild erhält durch die Beschreibung eine zeitliche Komponente („und dann“, Z. 61, 72, 78), die sich einerseits an dem Blickverlauf bei der Bildrezeption orientieren könnte oder von Friedrich ganz bewusst genutzt wird, um den Zeichenprozess für die Interviewerin zu strukturieren.

### *Darstellung der Hexe*

Friedrich benennt als letzten Bildgegenstand eine Tür, aus welcher die Hexe kommt. Bisher hatte der Interviewerin die bloße Benennung und Platzierungen der Objekte ausgereicht, um diese in die Zeichnung zu übertragen. Nachdem die geöffnete Tür gezeichnet wurde, fragt sie explizit nach Friedrichs bildlichen Vorstellungen zur Hexe: „Mh wie stellst du die dir vor?“ (Z. 82). Friedrich benötigt einige Zeit, um sich über eine Darstellungsweise der Figur Gedanken zu machen. Er reagiert mit einem metaanalytischen Blick auf die Märchenfigur: „Ich kenne viele verschiedene Hexen.“ (Z. 86). Als er von seinen eigenen Erfahrungen spricht, nimmt Friedrich erstmals eine persönliche Verortung vor. Zuvor beschreibt er konsequent distanzierend aus der Perspektive von einem allgemeinen Subjekt „man“. Er selbst verortet sich mit dieser Aussage als Kenner von Hexenfiguren, die nach seinem Wissen in einer Vielzahl verschiedener Erscheinungsformen auftreten können. Hierbei erweitert sich die literarische Bezugnahme deutlich. War es in seinen vorherigen Ausführungen noch die Hexe, die dem Märchen *Hänsel und Gretel* und einer konkreten bildlichen Vorlage zugeschrieben werden konnte, werden nun verschiedene unspezifische Hexenformen angesprochen, die sich zwar immer noch auf das Märchen beziehen, aber auch darüber hinaus aus Literatur, Medien und Alltagswelt entstammen können.

#### *Transkriptauszug: Hexendarstellungen*

89	Friedrich	Es ga- gibt Hexen, die mh (.) tragen ähm also haben
90		keinen krummen Rücken manche haben einen und (.) manche
91		(.) mh //mhm// werden auch so dargestellt als ob die jünger
92		wären und manche dass dass sie alt wären ((bewegt seine linke
93		Hand leicht hin und her und schaut aus dem Fenster)) //mhm//
94		hm und ich kenn da verschiedene (.) Bücher //mhm// da
95		werden die anders (.) gezeigt (2)

Friedrich erläutert trotz der zuvor proklamierten Vielfalt der Hexendarstellungen eine dichotome Darstellung von Hexentypen, die er im Folgenden durch Gegensatzpaare voneinander unterscheidet. Als erstes Merkmal dient ihm die Körperhaltung. Manche Hexen, so Friedrich, haben keinen krummen Rücken, manche haben einen (vgl. Z. 89–90). Interessanterweise eröffnet er seine Herleitung mit einer verneinenden Aussage. Es scheint, als wolle er hier den eigentlichen Sonderfall besonders hervorheben, der von seiner Expertise zu dem Thema zeugt. So grenzt er den nicht-krummen Rücken – also eigentlich den geraden Rücken – von dem in Bezug auf die Darstellung der Hexe im Regelfall krummen Rücken ab. Gleiches gilt für die Zuschreibung des Alters, die Friedrich zur Veranschaulichung der Verschiedenheit wählt: Hexen werden auch so dargestellt, als ob die jünger wären und manche, dass sie alt wären (vgl. Z. 91–92). Parallel zur geraden Körperhaltung werden hier die jungen Hexen als erste benannt, während die alten als Gegenpol aufgespannt werden. Beide Eigenschaften – Körperhaltung und Alter – korrelieren daher wahrscheinlich miteinander.

Statt also viele verschiedene Hexenformen aufzuzeigen, erzeugt Friedrich in seiner Erläuterung eine stark dichotome Kategorisierung zweier Hexentypen, unter der sich die verschiedenen Hexendarstellungen unterordnen lassen. Dabei bezieht er sich auf die Gemachtheit dieser Kategorien, indem er von zweierlei Darstellungsweisen spricht, die von einem/einer Schöpfer\*in intendiert sind (vgl. Z. 91).

Diese Annahme zeigt sich auch in seiner anschließenden Äußerung. Friedrich benennt Bücher als Quelle seiner Erfahrungen, die er zumindest begrifflich nicht auf Märchenbücher eingrenzt, sodass auch andere Werke der fantastischen Literatur, in denen Hexen eine Rolle spielen, ebenfalls als Erfahrungsraum gelten können. Die Andersartigkeit – also als Hexe keinen krummen Rücken zu haben oder jung zu sein – wird hier noch einmal betont. Gleichsam wird impliziert, dass es eine typische, etablierte Form der Darstellung aber gibt, denn wenn etwas anders ist (vgl. Z. 95), grenzt es sich von einem Normalzustand ab.

Im Anschluss an diese Äußerung fragt die Interviewerin nach Friedrichs individuellem Zugang zum Bild und fordert eine Entscheidung. Friedrich antwortet daraufhin mit einer Bewertung, welche Hexendarstellung für ihn angemessen erscheint: „Mh also ich find das immer ein bisschen besser wenn die eher alt ist. so mit ´nem krummen Rücken und so sag ich mal so (3) streng mit ´nem strengen Gesicht und so“ (Z. 98–100). Dabei greift er die Merkmale, die ihm zuvor als Kontrast zu einem andersartigen Hexentypus dienten, erneut auf und äußert eine Präferenz, die sich scheinbar über die Erhebungssituation hinaus erstreckt und sich auf jegliche Darstellungen von Hexen erweitern lässt. Als optionale Ergänzung zu der Hexendarstellung benennt er im weiteren Verlauf des Inter-

views noch einen Hexenhut, der spitz zulaufend sein soll und als solcher in seiner Erscheinung etabliert ist. Insgesamt wählt Friedrich also für sein Bild einen Typus der Hexe, der der Ikonografie der Darstellung zum Märchen *Hänsel und Gretel* entspricht – trotz oder gerade wegen seiner vielfältigen literarischen Erfahrungen.

### *Ausschmückung des Märchenbildes*

Nachdem die Zeichnung der Hexe abgeschlossen wurde, befinden sich alle in der ersten Bildidee geäußerten Objekte auf dem Zeichenblatt. Die nun von Friedrich noch hinzugefügten Gegenstände können somit als Ergänzung zur Ausgestaltung der Szene verstanden werden. Dabei benennt er einen Wald, der den Hintergrund auffüllen wird, einen Schornstein mit Rauch und einen Käfig an der Seite des Hauses. Diese Elemente bereichern das Bild zusätzlich an, indem sie die Komposition stimmig machen und den Bildraum ausschöpfen – wie hier der Wald, der vermutlich auch in seinem Buch so oder so ähnlich auftauchte. Weiterhin werden Details ergänzt, die die Szene ausdifferenzieren bzw. die im weiteren Verlauf der Märchennarration relevant werden wie hier der Käfig.

Besonders an diesem Fall ist, dass Friedrich sich durch den Rückbezug auf konkrete Rezeptionserfahrungen als literarisch und ästhetisch sehr versiert offenbart. Er äußert sich trotz der sehr individualisierten Aufgabenstellung stets aus einer distanzierten Betrachter\*innenperspektive heraus zu seiner Zeichnung, die ja laut Aufgabenstellung seine eigenen Vorstellungen beinhalten soll. Mit seinem Erfahrungswissen zur Hexendarstellung, das er ebenfalls an Büchern festmacht, eröffnet er eine dichotome Auswahlentscheidung zwischen junger und alter Hexe, die er zugunsten der konventionellen Form trifft. Die Szenenauswahl und -darstellung Friedrichs lehnt sich also in großer Übereinstimmung an die ikonografischen Schlüsselszenen der Anfangszeit der Märchenillustration an, die zu Beginn des Beitrags erläutert wurde. So kann man vorsichtig die Hypothese äußern, dass Friedrich als literarisch versierter Märchenbilderkenner sich aus eben diesem Grund auch bewusst für eine konventionelle Darstellung entschieden hat, die das Märchen für jeden Betrachtenden auch als solches sofort erkennbar macht.

### **Bilderbuchrezeption und Mediengrenzen**

In Hinblick auf die Frage, wie Friedrich sich bei der Rezeption von verschiedenen Märchenbilderbüchern verhält, die sich durch unterschiedliche Bildkonzepte auszeichnen, soll der Blick auf den zweiten Erhebungsmoment gerichtet werden. Friedrich durfte sich zunächst mit seiner Partnerin Pia eines der sechs Bilderbücher (s.o.) für die gemeinsame Erstrezeption

aussuchen. Pia setzte sich bei der Entscheidung durch, sodass beide das Bilderbuch von Erica-Jane Waters ansahen, das durch die verniedlichende und idyllische Darstellungsweise, den recht einfachen Bildaufbau, die bunten Farben und humoristische Elemente gekennzeichnet ist.



**Abb. 3:** Frisuren der Protagonist\*innen in *Hänsel und Gretel* von Erica-Jane Waters (2013, S. 6).

Über eine halbe Stunde betrachten die Kinder ohne eine Intervention von außen das Buch, wobei sie sich hauptsächlich auf die Bilder fokussieren. Während der Rezeption wird deutlich, dass Friedrich dem Buch zunehmend mit einer ablehnenden Haltung entgegentritt, da es seinen Erwartungen und Präferenzen nicht zu entsprechen scheint. Diese Einstellung versucht er auch mit seiner Partnerin Pia zu teilen, indem er vermeintliche Schwachstellen der Narration und vor allem der Bildgestaltung aufzeigt. Im Folgenden soll anhand von drei kurzen Sequenzen gezeigt werden, inwiefern bei der Argumentation der beiden Kinder Mediengrenzen überschritten werden.

### *Die eigene Wirklichkeit als Referenzrahmen*

Natürlich thematisieren die Kinder während ihrer Rezeption Sachverhalte, indem sie innerhalb der Grenzen des Mediums direkte Bezugnahmen zum Märchen und dessen Narration herstellen – so suchen die Schüler\*innen beispielsweise nach einer Stelle im Text, die belegt, dass die Figuren Hänsel und Gretel im Gegensatz zum Bild eher mager als wohlgenährt sind – ohne diese zu finden.

Oft aber treten sie aus diesem Referenzrahmen der eigentlichen Märchenhandlung heraus und stellen Vergleiche zu ihrer Alltagswirklichkeit an, wie das folgende Beispiel zeigt:

6 Friedrich (2) @ (2) @ @ Der hat wie'n Punk. der hat  
sogar Haa::rge::l. @ (1) Und  
7 weißt du wie teuer Haargel is?  
8 Pia L@ (.) @ J Ja:: hier guck, Lippenstift.  
(1) @Hackenschuhe@ (.)  
9 @Hackenschuhe@ (.)  
10 Friedrich Ja. (1)

Beschrieben wird hier der Vater von Hänsel und Gretel, der durch seine fragwürdige Frisur auffällt (vgl. Abb. 3). Friedrich zieht zur Entlarvung des Bildes eine Verbindung zur Alltagswelt. Er vergleicht die Frisur des Vaters mit der eines Punks, die durch Haargel aufwendig in Form gebracht werden muss. Die Verwendung eines solchen kosmetischen Produktes steht für Friedrich im Kontrast zu seiner Vorstellung der Märchenhandlung. Diese ist dadurch ausgezeichnet, dass die Eltern durch ihre finanzielle Not gezwungen sind, ihre Kinder im Wald auszusetzen. Im Widerspruch dazu stehen teure Kosmetik- und Modeprodukte, die die Eltern offenkundig besitzen. Pia greift diesen Gedanken auf und ergänzt ihn, indem sie auch bei der Mutter Gestaltungselemente findet, die aus ihrer Sicht gegen die Armut der Protagonist\*innen sprechen.<sup>4</sup> Später wird auch die Flechtfrisur der Mutter einem Friseurbesuch zugeordnet. Dabei verbinden sich außerliterarische Wirklichkeitsbezüge mit märchentypischen Armutsvorstellungen existenzieller Art.

### *Literarische Werke als Referenzrahmen*

Aber nicht nur die eigene Wirklichkeit dient als Referenzrahmen bei der Rezeption. Auch andere literarische Werke, die innerhalb ihres fiktiven Gestaltungsraumes Parallelen zum Märchen aufweisen, werden hinzugezogen.

68 Friedrich (1) Weißt du noch *Ronja Räubertochter?*  
die ham's doch auch geschafft. (1)  
69 Pia Ja genau.  
70 Friedrich Der hat noch n bisschen Brot dabei;  
((blättert zu Abb. 4))  
71 Pia (.) Und außerdem hatten die (.) weniger  
Klamotten (.) die war'n ja fast nackt.

---

<sup>4</sup> Auch wenn die Verwendung von Haargel und Hackenschuhen rein sachlich keine plausiblen Markierungen für Armut (im mitteleuropäischen Referenzrahmen der Schüler\*innen) darstellen, werden sie von Friedrich und Pia hier entsprechend benannt. Sie referenzieren damit auf Aspekte der Gegenwartskultur, bleiben aber gleichzeitig in der existenziellen Wirklichkeitskonstruktion des Märchens, in dem Armut als lebensbedrohliches Phänomen der Abwesenheit von grundlegenden Lebensmitteln wie Nahrung und Kleidung verstanden wird.



Abb. 4: Szene am Lagerfeuer in *Hänsel und Gretel* von Erica-Jane Waters (2013, S. 10).

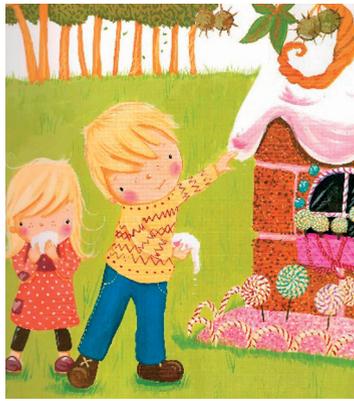
Friedrich bezieht sich bei dieser Aussage auf die Figuren Hänsel und Gretel. Kurz zuvor haben die Schüler\*innen festgestellt, dass die Protagonist\*innen es sich am Lagerfeuer „gemütlich“ machen. Das Bild erzeugt durch seine warme Farbgebung und die lächelnden Figuren tatsächlich keinerlei Bedrohlichkeit, die von einer Aussetzung im Wald ausgehen sollte (vgl. Abb. 4). Pia proklamiert sogar, dass beide wohl „verwöhnte“ Kinder seien. Friedrich versucht mit seiner Äußerung, die Situation der Kinder und die Gefahr, in der sie sich laut Märchen befinden, zu relativieren, indem er den Roman *Ronja Räubertochter* (1982) von Astrid Lindgren entgegenhält. Hier waren die beiden Protagonist\*innen Ronja und Birk, die eine geschwisterliche Freundschaft verbindet, mit einer ganz ähnlichen, wenn auch selbst gewählten Situation konfrontiert. Beide verließen ihre verfeindeten Väter und schlugen sich allein im Wald durch. Dieser literarische Vergleich geht vermutlich auf eine gemeinsame Lektüre des Buches oder Films im Unterricht zurück, da Friedrich Pia mit „Weißt du noch“ (vgl. Z. 68) bewusst einbezieht. Beide wägen nun die Schwere der Lage der literarischen Figuren gegeneinander ab: Hänsel und Gretel haben wenigstens noch Brot dabei. Ronja und Birk mussten dagegen mit weniger Kleidung auskommen. Diese Dissonanz wird durch die Bilder von Waters vorgegeben.

### *Andere Medienformate als Referenzrahmen*

Friedrich und Pia beziehen auch Figuren aus Film und Fernsehen auf die Illustrationen des Bilderbuchs, wie dieser Ausschnitt zeigt:

490 Friedrich Siehste wie Gre- äh Hänsel groß is.  
 @ (2) @ wumm. wumm. beim Haus.  
 491 ups. Der is Hulk.  
 493 (2) der is Hulk. hey guck mal der kann  
 einfach beim Häuschen rinn. (2) Häus-  
 chen ist zu klein.

Hier wird Hänsel, dessen Körperproportionen sich im Bilderbuch in unverhältnismäßiger Größe zum Hexenhaus zeigen (vgl. Abb. 5), zu Hulk – dem großen grünen Monster der Marvel-Superhelden-Comics, die vor allem durch die zahlreichen Verfilmungen in den letzten Jahren und deren Vermarktung als Teil der heutigen Lebenswelt der Kinder anzuerkennen sind. Der Vergleich dient Friedrich als humorvolle Überspitzung für die unrealistischen Größenverhältnisse im Buch.



**Abb. 5:** Größenvergleich zwischen Haus und Hänsel in *Hänsel und Gretel* von Erica-Jane Waters (2013, S. 16).

Wie man anhand der drei ausgewählten Sequenzen bereits sehen kann, wird bei Friedrich ein Modus der Abgrenzung zu der Darstellungsweise des Bilderbuches erkennbar. Er versucht, Unstimmigkeiten zwischen seiner Vorstellung und dem Bilderbuch durch eine Vielzahl von Verweisen zu perspektivieren. Dabei fällt auf, dass er seine ganze Erfahrungswelt einbezieht – über die Mediengrenzen hinaus, die durch das Märchenbilderbuch zu *Hänsel und Gretel* gesetzt werden.

In der anschließenden Gruppendiskussion distanziert er sich noch einmal von Waters' Werk und präferiert die deutlich düsterere Darstellung von Lorenzo Mattotti. Für Friedrich erzeugt Lorenzo Mattottis künstlerische Umsetzung des Märchens mit ausschließlich schwarzen Pinselstrichen, die sich vom weißen Untergrund abgrenzen, eine geheimnisvollere Atmosphäre. Er mag das Dunkle und Düstere.

864 Friedrich Also ich äh finde das [Mattotti] ist äh  
find ich toll weil ich mag  
865 äh dunkle Dinge ich mag kenn auch ande-  
re Bücher.  
866 hab ich auch. Die sind nur schwarzweiß  
und ähm da  
867 und ein Buch bei mir spielt nur in der  
Nacht //mhm//  
868 das ist fast nur schwarz.  
869 Moritz Nachts im Museum.  
870 Friedrich @(.)@ äh und (.) ja also (2) das also  
die beiden Bücher  
871 ((zeigt auf Mattotti und Schenker))  
sind am besten von allen  
872 weil die sind ähm geheimnisvoller und  
ich find sie ein bisschen  
873 schöner gemalt.

Seine Affinität zu literarischen Werken wird auch hier wieder auffällig. So kennt und besitzt er andere Bücher, die auf eine bunte Gestaltung verzichten und bedingt durch die Handlung, denn das Buch spielt nachts, auf Schwarz als dominante Farbe zurückgreifen – ein Phänomen, das in konventionellen Bilderbüchern eher selten konsequent vorkommt.

### Fazit und Ausblick

Gerade in Bezug auf die Märchen, die sich als literarischer Stoff oder als intermediale Zitate längst von Mediengrenzen verabschiedet haben, scheinen auch bei Kindern bei der Rezeption von Märchenbilderbüchern zunehmend mediale Grenzen zu verschwimmen. Kinder setzen bei der Lektüre sich und ihre Erfahrungswelt mit dem Werk in Beziehung – wie man am Fall von Friedrich sehen konnte. Sämtliche alltäglichen, aber auch literarischen, ästhetischen und medialen Erfahrungen bilden dabei Referenzrahmen, um Literatur wie in diesem Fall Märchenbilderbücher zu deuten und zu beurteilen. Die Vielzahl der Erfahrungen, die Kinder mit Märchen gemacht haben, wird dabei zur Deutungsfolie, die auch im Angesicht neuartiger und ungewöhnlicher Begegnungen mit dem Märchen aktiviert werden kann und ausgesprochen wirkmächtig ist. Blickt man auf Friedrich, lässt sich vermuten, dass auch im Kontext seiner vielfältigen Erfahrungen ein Typus zum Märchen entsteht, der deutungsleitend ist. Das wird besonders auch dort deutlich, wo Bezüge zur Alltagswirklichkeit im Kontext der Märchenlogik interpretiert werden und Zustimmung bzw. Ablehnung erzeugen. Dieser Befund soll in der Datenauswertung fallübergreifend noch weiterverfolgt und präzisiert werden.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass Kindern zahlreiche Gelegenheiten geboten werden sollten, um eine Vielfalt an medialen Erfahrungen ganz unterschiedlicher Art zu sammeln. Dabei dürfen weder Märchenbil-

derbücher noch die Kinder selbst unterschätzt, sondern ihnen ein Umgang mit anspruchsvollen Werken zugetraut werden.

### Transkriptionslegende

(nach Bohnsack 2010, 253ff.)

L J	Überlappung Anfang und Ende
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	Betonung
°nein°	sehr leise
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
((stöhnt))	Anmerkung zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@(. )@	kurzes Auflachen
//mh//	Signal der Interviewer*in

### Literaturverzeichnis

#### Primärliteratur

- Biermann, Franziska: Jacky Marrone jagt die Goldpfote. München: dtv junior, 2018.
- Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand. Hrsg. von Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam, 2018.
- Brüder Grimm und Markus Lefrançois (Ill.): Hänsel und Gretel. Stuttgart: Reclam, 2011.
- Brüder Grimm und Sybille Schenker (Ill.): Hänsel und Gretel. Bargteheide: Minedition, 2011.
- Brüder Grimm und Květa Pacovská (Ill.): Hänsel & Gretel. Bargteheide: Minedition, 2008.
- Grimm, Jacob/ Grimm, Wilhelm und Susanne Janssen (Ill.): Hänsel und Gretel. Rostock: Hinstorff, 2007.
- Grimm, Jacob/ Grimm, Wilhelm und Lorenzo Mattotti (Ill.): Hänsel und Gretel. Hamburg: Carlsen, 2011.
- Lindgren, Astrid: Ronja Räubertochter. Hamburg: Oetinger, 1982.
- Meyer, Marissa: Die Luna-Chroniken. Wie Monde so silbern. Hamburg: Carlsen, 2015.
- Minhós Martins, Isabel und Bernardo P. Carvalho (Ill.): Hier kommt keiner durch! A. d. Portugies. von Franziska Hauffe. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2017.
- Waters, Erica-Jane: Hänsel und Gretel. Köln: Parragon, 2013.

## Medientexte

GRETEL UND HÄNSEL [Horror] (USA 2020) Regie: Oz Perkins. Drehbuch: Rob Hayes, Capelight Pictures (DVD).

## Sekundärliteratur

- Bluhm, Lothar: Leserlenkung durch Illustration. Die Titelpuffer in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. In: Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Hrsg. von Gabriela Scherer, Steffen Volz und Maja Wiprächtiger-Geppert. Trier: WVT, 2014. S. 213–231.
- Bode, Andreas: Märchenillustrationen im Wandel der Zeiten. In: Faszinierende Märchenwelt. Das Märchen in Illustration, Theater und Film. Hrsg. von Kurt Franz u.a. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011. S. 37–96.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl., Opladen/ Farmington Hills: Barbara Budrich, 2014.
- Bögelein, Nicole/ Vetter, Nicole: Deutungsmuster als Forschungsinstrument – Grundlegende Perspektiven. In: Der Deutungsmusteransatz. Hrsg. von dies. Weinheim: Beltz Juventa, 2019. S. 12–38.
- Duckstein, Johanna: „Das war ja vielleicht früher so!“ – Orientierungen von Grundschulkindern zu aktuellen Märchenbilderbüchern. In: Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Hrsg. von Gabriela Scherer, Kathrin Heintz und Michael Bahn. Trier: WVT, 2020. S. 183–200.
- Freyberger, Regina: Märchenbilder – Bildermärchen. Illustrationen zu Grimms Märchen 1819-1945. Über einen vergessenen Bereich der deutschen Kunst. Oberhausen: Athena, 2009.
- Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Jesch, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2010.
- Hoffmann, Jeanette/ Naujok, Natascha: Bilderbücher – Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In: Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zur inklusiven Deutschdidaktik. Hrsg. von Johannes Hennies und Michael Ritter. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2014. S. 221–236.
- Jantzen, Christoph: Lesarten zu Märchenbilderbüchern in didaktischer Perspektive. Mit Beispielen zu den Märchen „Die sieben Raben“ und „Schneewittchen“. In: Bild und Text – Text und Bild. Bilderbücher im Deutschunterricht. Hrsg. von Christoph Jantzen und Stefanie Klenz. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013. S. 107–138.
- Kruse, Iris: Märchenbilder im Medienverbund. Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen. In: Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – aktuelle Forschungsperspektiven. Hrsg. von Gabriela Scherer, Steffen Volz und Maja Wiprächtiger-Geppert. Trier: WVT, 2014. S. 89–110.
- Nohl, Arnd-Michael: Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Richter, Karin/ Plath, Monika/ Jahn, Leonore: Wege zur Lesemotivation. Bilderbuchgeschichten und Illustrationen im Literaturunterricht. In: Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Hrsg. von Jens Thiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. S. 157–171.

- Ritter, Alexandra: Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014.
- Rölleke, Heinz: Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, 2012.
- Universität Regensburg: Geschichte des Bilderbogens. URL: <https://www.uni-regensburg.de/assets/bibliothek/bilderbogen/bilder/haensel4.jpg> (22.02.2022).



## Mediale Spuren in schriftlichen Erzählungen von Kindern<sup>1</sup>

### Abstract

Der Beitrag geht auf die Suche nach medialen Spuren in Texten, die Schüler\*innen aus Klasse 3 im Rahmen einer Studie zu narrativer Musterbildung zu einer Sage, einem Gemälde und Figuren aus Literatur und Medien geschrieben haben. Gerahmt wird die Untersuchung durch Überlegungen zur didaktischen Relevanz von Erzählwürdigkeit und ein schreibdidaktisches Konzept, das im Kern davon ausgeht, dass Schreiben als Transformationsprozess immer intertextuell bzw. intermedial ist. Anhand von Beispielen werden unterschiedliche Arten intermedialer Bezüge herausgearbeitet und es wird gezeigt, inwiefern sie zur Erzählwürdigkeit eines Textes beitragen können. In didaktischer Perspektive geht es um das Potenzial intermedialer Bezüge für sprachliche und literarische Bildung, also auch um die Frage, wie sich der Einfluss von Medienerfahrungen auf die Ausbildung narrativer Fähigkeiten auswirken kann.

### Einblick

Die Kinder einer dritten Klasse, die in einem Einzugsgebiet mit niedrigem Sozialindex<sup>2</sup> in Hamburg wohnen, schreiben Geschichten zu dem Gemälde AUF DEM SEGLER von Caspar David Friedrich. Nach dem Schreiben treffen sich alle im Kreis zum Vorlesen und genießen gemeinsam die Geschichten. Manchmal sind Textstellen so lustig, dass alle lachen. Dann liest Anisha vor und plötzlich fangen die Kinder an zu kichern, sie reagieren deutlich. Ich bin etwas ratlos: Was ist an diesem Text so besonders oder witzig? Was erschließt sich mir nicht?

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist eine erweiterte Fassung von Schüler 2023.

<sup>2</sup> Der Hamburger Sozialindex beschreibt die sozialen Rahmenbedingungen der Schulen auf einer Skala von 1 bis 6 (vgl. Schulte u.a. 2014). Bei den Textbeispielen in diesem Beitrag befinden sich Angaben zum sozialen und sprachlichen Hintergrund des Kindes hinter dem Namen: n – niedriger Sozialindex; h – hoher Sozialindex; m – mehrsprachig; d – einsprachig deutsch.



Abb. 1: AUF DEM SEGLER (Friedrich um 1818).

Sie wollen nach Bethlehem zu ihren Söhnen. Sie warten schon drei Jahre und endlich sind sie bald da. Sie machen sich Sorgen um ihre Söhne. Weil das Schiff so langsam war, wollten sie schwimmen, aber die Frau konnte nicht schwimmen und das Wasser war echt kalt. Also mussten sie es auf dem Schiff aushalten. Sie waren gleich da, aber sehr unglücklich. Sie wollten nur noch zu ihren drei Kindern Peter, Gustav und Gargamel. Sie warteten schon. Sie waren erschöpft vom Schifffahren und endlich kamen sie an und gingen zu ihren Söhnen und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute. Happy end (Anisha, n/m).

„Sie wollten nur noch zu ihren drei Kindern Peter, Gustav und Gargamel“ – das ist der Satz, den die Kinder witzig finden. Dass die Namen Gustav und besonders Gargamel ungewöhnlich sind, weil sie etwas altertümlich klingen, ist offensichtlich, aber den Grund für die deutliche Reaktion der Kinder erfahre ich erst im Gespräch mit Anisha und Nina über besondere Worte in Anishas Text:<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Für die Gespräche mit jeweils zwei Kindern wurden die Texte orthografisch korrekt abgeschrieben und vorgelesen. Jedes Kind hatte beide Texte vor sich liegen. Jeweils eine ‚besondere‘ Formulierung war hervorgehoben. Nach dem Gespräch über die erste Formulierung konnten die Kinder weitere Stellen thematisieren, die sie besonders finden (zu den Perspektiven der Grundschulkinder auf besondere Worte in ihren Geschichten vgl. Schüler/Dehn 2018).

- 1 Anisha: Ich unterstreiche auf jeden Fall  
Gargamel! [...] Gustav und Gargamel.
- 2 Nina: (kichert)
- 3 Erwachsene: Warum findest du das gut?
- 4 Anisha: Weil das (.) witzig ist.
- 5 Erwachsene: Mm. Die Namen ne'? (lacht)
- 6 Anisha: Ja.
- 7 Nina: Aber der Name ist von den *Schlümpfen*.
- 8 Anisha: Ich weiß.
- 9 Erwachsene: Gustav oder Gargamel?
- 10 Anisha/Nina: Gargamel!

Der Name *Gargamel* erscheint den Kindern in hohem Maße erzählwürdig, weil sie ihn aus Geschichten von den Schlümpfen kennen, in denen der böse Zauberer *Gargamel* heißt (vgl. etwa den Comic von Peyo 2012 und die Verfilmung von Gosnell 2011). Dass eins der von dem Paar auf dem Schiff sehnsüchtig erwarteten Kinder so heißt, stellt einen reizvollen Bruch dar mit der gängigen Vorstellung von Kindern, nach denen sich Eltern sehnen. Er ist nur jenen zugänglich, die die Geschichten zu den Schlümpfen kennen. Ob die Kinder bei dem Namen *Gustav* auch eine Verbindung zu einer medialen Figur, z.B. *Gustav Gans*, herstellen, sodass die Eltern sich nicht nur nach einem sehr bösen, sondern auch nach einem sehr faulen Kind sehnen, ist ungewiss. Mit den drei Namen „Peter, Gustav und Gargamel“ bringt Anisha eine Sprachform zu Papier, die man als *literarisch* bezeichnen kann, weil sie vom bloßen Bezeichnen abweicht und Sinnbildungsprozesse herausfordern kann (vgl. Schüler 2019, S. 109ff.), zum einen aufgrund der Alliteration in Gustav und Gargamel, die als phonologische Wiederholungsfigur unsere Aufmerksamkeit wecken kann, zum anderen im Kontrast zu gebräuchlichen Kindernamen. Möglicherweise schlägt sich hier auch die historische Dimension des Bildes nieder. Aber vor allem eröffnet der Bezug zur medialen Figur des Bösewichts eine Bedeutungsebene, die der gesamten Geschichte nicht nur Witz, sondern auch Tiefe verleiht. Die Sehnsucht nach dem Bösen kann man auch als Deutung der im Bild vor allem durch Hell-Dunkel-Kontraste dargestellten Ambivalenz zwischen romantischer und bedrohlicher Stimmung verstehen.

Die Szene gewährt Einblick in das, was Kinder im Grundschulalter für erzählwürdig halten. Zugleich zeigt sie, wie schwierig es (insbesondere für Lehrende) sein kann, intermediale Bezüge in Texten von Schüler\*innen zu erkennen. Aber auch *wenn* man die Bezüge erkennt, offenbart erst eine Lesart, die Korrespondenzen zwischen dem Gemälde und dem Text des Kindes nachgeht und die sprachlichen Besonderheiten in den Blick rückt, den Wert solcher Bezüge für literarische und sprachliche Bildung.

## Erzählwürdigkeit

In vielen älteren Studien zur Erzählentwicklung werden schriftliche Erzählfähigkeiten mittels Bildergeschichten erhoben. Sie dienen auch in etlichen Sprachbüchern und Materialien, die dem Konzept des angeleiteten Schreibens folgen, immer noch als Mittel, das Schreiben durch einen vorgegebenen Handlungsablauf zu strukturieren und zu entlasten, der von den Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky herausgearbeiteten ‚Normalform des Erzählens‘ entspricht. Eine klassische Höhepunkterzählung gliedert sich danach in Orientierung – Komplikation – Evaluation – Resultat – Koda (vgl. Labov/Waletzky 1973). Die Erzählwürdigkeit ist dabei vorgegeben. In schulisch eingesetzten Bildergeschichten besteht sie aus einer Folge von Ereignissen, die einen ungewöhnlichen Verlauf nehmen und meist lustig enden. Für die vorgegebene Ereignisfolge müssen die Kinder eine sprachliche Form finden. Den Kindern einer Klasse dürfte kaum eine der so entstandenen Geschichten erzählwürdig erscheinen, da alle die Geschichte bereits kennen. Besonders schwer – so zeigt es die Erzählentwicklungsforschung – fällt Kindern neben dem Schreiben zur Bildergeschichte das Schreiben von Erlebnis Erzählungen (vgl. Becker 2001), z.B. zum schönsten Ferienerlebnis. Aus dem Strom des Erlebten müssen die Kinder ein erzählwürdiges Erlebnis auswählen, unabhängig davon, ob sie überhaupt etwas ‚Spannendes‘, ‚Ungewöhnliches‘ oder ‚Lustiges‘ erlebt haben. An dieser schulischen Aufgabe hat Geißler schon 1968 kritisiert, dass sie zum „Sensationalismus“ verführe und dass das persönliche ‚Erlebnis‘ nicht beurteilt werden könne. Stattdessen solle man die „freie, fiktionale Erzählung, die sogenannte Fantasieerzählung also, stärker berücksichtigen“ (Geißler 1968, S. 112). Beim Schreiben von Fantasiegeschichten, z.B. zu irritierenden oder rätselhaften Bildimpulsen, können Kinder selbst entscheiden, was sie für erzählwürdig halten und aus ihrem Geschichtenfundus schöpfen – allerdings nur, wenn dabei nicht wiederum Hinweise zur Struktur im Mittelpunkt stehen, die den Inhalt beliebig erscheinen lassen.

In den meisten linguistisch fundierten Studien zur Erzählentwicklung ist die Erzählwürdigkeit an einen sprachlich realisierten Planbruch (eine unerwartete Wendung im Handlungsverlauf, die prototypisch mit ‚plötzlich‘ oder ‚auf einmal‘ gekennzeichnet wird) geknüpft. Ein inhaltlicher Planbruch ist auf einer niedrigeren Stufe angesiedelt als ein versprachlichter Planbruch, auf der höchsten Stufe wird auch eine Pointe realisiert und Spannung aufgebaut (vgl. Augst u.a. 2007, S. 51f.). Beispiele wie Anishas Text zum Gemälde stellen in Frage, ob ein solches Stufenmodell zur Erzählentwicklung der Vielfalt des Erzählens und der inhaltlichen Dimension gerecht wird. Und: Wie stellt sich die Situation in der Schule dar, wenn Lehrer\*innen einen Planbruch oder eine Pointe aufgrund fehlender Kenntnisse medialer Bezüge gar nicht erkennen? Oder wenn die

Erzählwürdigkeit vor allem in dem medialen Bezug besteht? Inwiefern haben Kinder in der Grundschule also die Möglichkeit, mitzubestimmen, was erzählwürdig ist – als Rezipient\*innen und als Produzent\*innen? In didaktischer Perspektive scheint es sinnvoll, das linguistische Verständnis von Erzählwürdigkeit um ein narratologisch fundiertes zu erweitern:

Tellability (...) is dependent on the nature of specific incidents judged by storytellers to be significant or surprising and worthy of being reported in specific contexts, thus conferring a ‚point‘ on the story. The breaching of a canonical development tends to transform a mere incident into a tellable event, but the tellability of a story can also rely on purely contextual parameters (e.g. the newsworthiness of an event). (Baroni 2014, S. 836)

Erzählwürdigkeit hängt demnach davon ab, für wie bedeutsam oder überraschend und mitteilenswert Erzählende bestimmte Ereignisse *in bestimmten Kontexten* halten. Auch wenn Erwartungsbrüche zur Erzählwürdigkeit einer Geschichte beitragen können, besteht sie nicht immer in einer Abweichung von der Normalität, im Ungewöhnlichen. Sie kann z.B. auch aus dem Neuigkeitswert einer Information oder aus dem Bekanntheitsgrad einer medialen Figur entstehen. Vor diesem Hintergrund geht es weniger darum, wie Geschichten strukturiert sind, um sie erzählwürdig zu gestalten, sondern vielmehr um die Frage, was für wen unter welchen Umständen erzählwürdig ist (vgl. ebd., S. 840 mit Bezug auf Polanyi 1979, S. 207). In didaktischer Perspektive ist zu bedenken, dass für Kinder ganz andere Aspekte einer Geschichte erzählwürdig sein können (bzw. als Bruch wahrgenommen werden) als für Erwachsene. Das scheint insbesondere für intermediale Bezüge relevant, die Kinder in ihren Geschichten herstellen.

### **Textschreiben als kulturelle Tätigkeit**

Das schreibdidaktische Konzept, das der Aufgabe zugrunde liegt, eine Geschichte zu schreiben, in der es um das geht, was man sich zum Gemälde vorstellt, geht im Kern davon aus, dass Schreiben *immer* intertextuell bzw. intermedial ist: „Wer schreibt, hat immer schon gelesen, Vorgelesenes gehört, Bilder gesehen.“ (Dehn u.a. 2011, S. 8) Das Schreiben erfolgt in Korrespondenz zum Lesen bzw. zu dem, was Kinder bei der Rezeption von symbolisch vermittelten Inhalten (also auch Bildern, Filmen, Hörspielen etc.) in der Vorstellung konkretisieren (vgl. ebd., S. 33). Es geht also nicht um Imitation, sondern um Adaption und Transformation. Das Schreiben ist zum einen bezogen auf die literarische Sozialisation, zu der auch eine vielfältige Medienrezeption gehören kann, und zum anderen auf den Umgang mit Texten und Medien in der Schule, die den Fundus der Schüler\*innen erweitern. Außerdem wird davon ausgegangen, dass das Schreiben als Formulieren des Gedankens auf dem Papier nicht

schon das Beherrschen der Normen der Schriftlichkeit voraussetzt, es aber eine starke Motivation für die Aneignung darstellt, damit Leser\*innen das Geschriebene verstehen – besonders am Anfang (vgl. ebd., S. 34). Zentrale lernförderliche Kontexte sind (vgl. ebd., S. 34ff.):

- *Vorgaben* (z.B. Erzählungen, Bilderbücher, Bilder oder Figuren aus Geschichten), die Vorstellungen hervorrufen und Anreize bieten, mit den vorgefundenen Mustern zu spielen – in Anishas Text zeigt sich dieses Spiel mit dem narrativen Gehalt des Bildes in der sehnsüchtigen Erwartung des Ziels, das das Bild nur schemenhaft zeigt, das schwer zu erreichen scheint, und in der Darstellung der Kontraste;
- *Aufgaben*, die dazu anregen, aus der Komplexität der Vorgabe etwas zu thematisieren, etwas auszuwählen und zu formulieren – so, wie Anisha die Sehnsucht des Paares in den Mittelpunkt ihrer Geschichte stellt;
- eine *Lesehaltung*, mit der sich Unterrichtende auf Texte von Schüler\*innen wie auf literarische Texte einlassen und auch auf mediale Bezüge sowie
- ein *Austausch*, bei dem das Vorlesen der Texte und das Sprechen über sie den Kindern als Orientierung für weitere Texte und den Lehrenden für ihr Verständnis dient.

Textschreiben als kulturelle Tätigkeit zu begreifen, bedeutet also, das Schreiben immer in Korrespondenz mit Vorgefundenem zu betrachten, mit und zwischen anderen Texten und Medien, als Umgang mit Mustern der Erfahrung und Deutung (vgl. ebd., S. 8). Musterbildung zeigt sich dabei als eine Art Pendelbewegung zwischen Rezeption und Produktion, bei der narrative Muster Grundlage für Transformationsprozesse und Ergebnis von Transformationsprozessen sind (vgl. Dehn 2005). Eine Studie zum schriftlichen Erzählen in sechs dritten Klassen aus Einzugsgebieten mit unterschiedlich hohem Sozialindex zeigt, wie sich der Zugang zu Vorgaben mit narrativem Gehalt auf das Erproben narrativer Muster auswirkt (Schüler 2019). Die Schüler\*innen schreiben zur Sage von Dädalus und Ikarus, zu dem Gemälde AUF DEM SEGLER von C.D. Friedrich und zu einer Auswahl von sechs Figuren aus Literatur und Medien. Die Aufgabe, eine Geschichte zu einer Figur zu schreiben, legt intermediale Bezüge und auch das Überschreiten der Mediengrenzen besonders nahe. Bei der Analyse von insgesamt 288 Texten werden sprachformale Aspekte durchgehend auf die thematisierten Inhalte bezogen. Die Grundlage für die Betrachtung ist eine Narrationsforschung, die davon ausgeht, dass die Darstellung von Ereignissen erst zu Narration wird, wenn wir uns die Welt der Figuren vorstellen können und ihre Erfahrungen in der Vorstellung quasi ‚miterleben‘ – wenn wir also Zugang haben zu *vorgestellter Erfahrung*: „[N]arrativity [...] is here constituted by what I call experientiality, namely by the quasi-mimetic evocation of ‚real-life experience“ (Fludernik 1996, S. 12). Als Teil menschlicher Erfahrung zeigen sich Er-

eignisfolgen zwar deutlich in Erzählungen, aber das eigentlich Narrative lässt sich nicht auf den Bericht von Handlungsabfolgen beschränken (vgl. Fludernik 2013, S. 73). Es besteht vielmehr in der Vermittlung von Erfahrung.

Ein zentraler Befund der Studie (Schüler 2019) ist, dass die Drittklässler\*innen in Korrespondenz zu den rezipierten Vorgaben über existenziell bedeutsame Erfahrungen wie Weite, Verzweiflung, Liebe, Gefahr und Rettung, Heimat und Fremde u. v. m. schreiben. Die Auseinandersetzung mit solchen Themen reduziert das Schreiben nicht auf eine sprachformale Übung, sondern trägt dazu bei, Erzählen als „elementare kulturelle Handlungsform“ (Scheffel 2011, S. 74) zu erfahren. Ein zweiter Befund ist, dass die Texte außerordentlich vielfältige Sprachformen enthalten, die sich nicht auf „memorierte Elemente: feste Fügungen, Floskeln und Interjektionen“ (Augst 2010, S. 93) beschränken – wie es ein linguistisch fundiertes Entwicklungsmodell von Gerhard Augst für die ‚prä narrative Stufe‘ in Klasse 2/3 nahelegt. Die Schüler\*innen thematisieren in ihren Geschichten Erfahrungen ohne sprachliche Hervorhebung – wie Anisha die Sorge der Eltern („Sie machen sich Sorgen um ihre Söhne“). Sie heben sie sprachlich durch eine explizite Verstärkung, Gewichtung oder Wertung instrumentell hervor – in Anishas Text verstärkt z.B. die Intensitätspartikel ‚sehr‘ die Vorstellung des Unglücklichseins („Sie waren sehr unglücklich“).<sup>4</sup> Oder sie heben dargestellte Erfahrungen literarisch hervor, z.B. durch unterschiedliche rhetorische Figuren, die im Kontext der Geschichte Sinnbildungsprozesse anregen können – wie die Alliteration („Gustav und Gargamel“) in Anishas Text und – wenn man den medialen Bezug erkennt – der semantische Gegensatz, den die Sehnsucht nach dem Bösen eröffnet. Bemerkenswert ist, dass beim Schreiben zu den drei Vorgaben fast alle Schüler\*innen (97 %) literarische Sprachformen erproben. Sie tun dies zwar in unterschiedlichem Umfang, aber grundsätzlich unabhängig von sozialökonomischen Einflüssen. Ähnliches gilt für die Gestaltung der Ereignisfolge. Auch hier zeigt sich in Korrespondenz zu den rezipierten Inhalten eine große sprachliche Vielfalt. Zeitliche Markierungen beschränken sich nicht auf prototypische Angaben zur Reihenfolge (wie z.B. „und dann“), sondern geben an, zu welchem Zeitpunkt oder – wie in Anishas Text – in welcher Zeitspanne ein Ereignis stattfindet („Sie warteten schon drei Jahre“), wie oft oder wie schnell etwas geschieht. Neben vielfältigen Zeitangaben erzeugen auch Angaben zu Raumwechseln und die Formulierung von Wirkungszusammenhängen die Vorstellung einer Ereignisfolge – Anisha beispielsweise stellt die Notwendigkeit, auf dem

---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung ‚instrumentell‘ bezieht sich auf Johannes Andereg, der den alltäglichen Sprachgebrauch, bei dem Sprache „ein *Instrument* zur Bezeichnung von Gegebenem“ (Andereg 1985, S. 43) ist, den „instrumentellen Sprachgebrauch“ (ebd.) nennt.

Schiff auszuharren, als Folge zweier Umstände dar („... aber die Frau konnte nicht schwimmen und das Wasser war echt kalt. *Also* mussten sie es auf dem Schiff aushalten“). Insgesamt zeigt die Studie (Schüler 2019) die hohe Bedeutung der Vorstellungsbildung für die Sprachbildung. Zugleich verweisen die Texte – insbesondere die thematisierten Erfahrungen – auf eine (intensive) gedankliche Auseinandersetzung mit dem, was rezipiert wurde. Inwiefern intermediale Bezüge dazu beitragen können, Lesenden vorgestellte Erfahrung zu eröffnen, eine Ereignisfolge zu vermitteln und die Erzählwürdigkeit zu erhöhen, wird im Folgenden anhand von Beispielen gezeigt.

### Mediale Spuren in schriftlichen Erzählungen zu Figuren

Die Betrachtung medialer Spuren in schriftlichen Erzählungen von Kindern erfolgt auf der Grundlage eines Intermedialitätsbegriffs, der Intermedialität als „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involviert“ (Rajewsky 2002, S. 13) beschreibt. Dabei kann es sich um Medienkombinationen handeln (wie sie z.B. aus dem Gemälde und dem Text von Anisha entstehen), um Medienwechsel (Anishas Geschichte kann man auch als Transformation eines Bildes in einen Text betrachten), oder um intermediale Bezugnahmen, bei denen in einem Medium auf ein anderes entweder implizit oder explizit Bezug genommen wird (wie Anisha in ihrem Text explizit auf die Figur aus Film oder Comic referiert) (vgl. ebd. S. 15ff.).

Beim Schreiben zu Figuren standen sechs verschiedene Figuren zur Auswahl (Pippi Langstrumpf, Räuber Hotzenplotz, Rotkäppchen, König der Löwen, Arielle und Spider-Man). Da die Geschichten zu allen Figuren in verschiedenen medialen Formen für Kinder zugänglich sind, liegt es nahe, dass beim Schreiben zur Figur ein Medienwechsel stattfindet, es sei denn, ein Kind hat die Geschichte der Figur nur als Text rezipiert, dann handelt es sich um intertextuelle – also „intramediale“ (ebd., S. 12) – Bezüge.

#### *Bilder: „Das der Einzige nur sieht...“*

Anoush sucht sich Arielle aus zum Schreiben. Sie schreibt einen langen Text, von dem hier die erste Hälfte betrachtet wird:

Es war einmal ein König namens Triton und seine geliebte Athena und ihre sieben Töchter. Sie liebten die Musik, aber es gab die Kleinste war Arielle, die Töchter waren ja noch kleine Kinder. Arielle liebte die Musik, die ihre Mutter sang. Am Morgen ging sie auf den See. König Triton spielte mit Arielle, Alana, Atina und den anderen Verstecken, danach spielte König Triton die Spieluhr und tanzte mit Athena, doch alle Leute versteckten sich, weil ein Schiff kam. **Da sahen [sie] die Flagge, dass ein Totenkopf**

**drauf war. Die Spieluhr fiel ins Wasser, Athena wollte sie holen ..... das Schiff kam zu ihr immer näher, König Triton schrie voller Angst: „Athena! Athena!“ Das der Einzige nur sieht, ist die Spieluhr. Er brüllte: „Raaaaahh!!“, und wirft die Spieluhr weg. 20 Jahre später. Triton verbietet die Musik [...]. (Anoush n/m)**

Ab „Da sahen [sie] die Flagge...“ richtet die Erzählung in schneller Abfolge den Blick auf die Flagge mit dem Totenkopf, die Spieluhr, Athena, das Schiff, das immer näherkommt, und dann auf König Triton, bei dem sie verweilt, bis sie sich nach einem Zeitsprung („20 Jahre später“) im Folgenden auf Arielle konzentriert. Hier zeigt sich eine Form des Erzählens, wie wir es aus dem Film kennen, in dem schnell aufeinander folgende Schnitte die Dynamik des dargestellten Geschehens ausdrücken und so z.B. die Dramatik des Geschehens verstärken und auch (zusammen mit Musik und Licht) erzeugen können. Solche Formen des ‚visualisierenden Erzählens‘ haben Martin Fix und Roland Jost schon vor etlichen Jahren in Texten von Achtklässler\*innen gefunden, die zu einer Auswahl von zwei Bildern geschrieben wurden (vgl. Fix/Jost 2004). In einem Fünftel der 503 Texte haben sie Spuren von Medienrezeption entdecken können. Die Texte enthalten sowohl explizite Medienbezüge, die mediale Inhalte adaptieren (in Form von direkten Übernahmen von Figuren oder Handlungen), als auch implizite, bei denen sich der Medieneinfluss als ‚visualisierendes Erzählen‘ auch textkonzeptionell niederschlägt. Beispiele dafür sind eine sprachliche Verknappung, die eine unmittelbare Abfolge von Ereignissen – schnellen Schnitten entsprechend – vermittelt oder ein präsentisches Erzähltempus, das dem präsentischen Gestus von Film- und Fernsehbildern entspricht (vgl. ebd., S. 166). In den Texten der Achtklässler\*innen war damals der Anteil impliziter Medienbezüge deutlich höher als der Anteil expliziter Medienbezüge (vgl. ebd., S. 160). In Anoushs Text zeigen sich beide.

Der Film *ARIELLE, DIE MEERJUNGFRAU – WIE ALLES BEGANN* (Holmes 2008) gehört offensichtlich zu Anoushs Geschichtenfundus. Er erzählt die Vorgeschichte zu dem bekannteren ersten Film über Arielle. Der Film zeigt zu Beginn, wie Arielle in ihrer Familie in Liebe aufwächst und es genießt, wenn ihre Mutter singt. König Triton liebt seine Frau Athena und zeigt es ihr, sooft er nur kann. Er schenkt ihr eine Spieluhr, die ihr gemeinsames Lied spielt. Die Familie spielt in einer Bucht und Triton und Athena tanzen zur Spieluhr, als plötzlich ein Schiff in der Ferne auftaucht. Schnell flüchten und verstecken sich die Meeresbewohner. Ein Zoom auf die Flagge zeigt, dass das Schiff ein Piratenschiff ist. Athena versucht die Spieluhr zu holen, die auf einem Felsen zurückgeblieben ist, während das Schiff immer näherkommt. Als Triton von unten sieht, dass Athena noch an der Wasseroberfläche schwimmt, schreit er (zweimal) den Namen seiner Frau. Das Schiff wird immer größer, Triton schreit „Nein!“ und nach einem

*Black* sieht man nur noch die Spieluhr durchs Wasser treiben. Verzweifelt hält Triton die Spieluhr in der Hand. Er brüllt, wirft die Spieluhr weit weg ins Meer und verbietet im ganzen Königreich die Musik. Es folgt ein Zeitsprung, der im Film als *Voice-over* erzählt wird: „Zehn Jahre später ...“



Abb. 2: König Triton liebt seine Frau Athena (Holmes 2008, 00:03:26)



Abb. 3: Ein Schiff nähert sich der Bucht (Holmes 2008, 00:03:58)



Abb. 4: Zoom auf die Piratenflagge (Holmes 2008, 00:04:03)



Abb. 5: Athena will die Spieluhr holen (Holmes 2008, 00:04:20)



Abb. 6: Das Schiff kommt immer näher (Holmes 2008, 00:04:22)

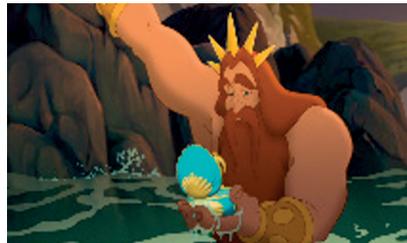


Abb. 7: Verzweifelt hält Triton die Spieluhr in der Hand (Holmes 2008, 00:04:47)

In Anoushs Text lässt sich ein deutlicher Niederschlag der Bilder in Formulierungen wie „seine geliebte Athena“, aber auch „am Morgen“ (z.B. Holmes 2008, 00:03:26, siehe Abb. 2) beobachten. Als ‚visualisierendes

Erzählen‘ zeigen sich Transformationen der Bildsprache in literarische Sprachformen (vgl. Schüler 2019, S. 193ff.): „Da sahen [sie] die Flagge, dass ein Totenkopf drauf war.“ Die Flagge mit dem Totenkopf deutet im Film wie im Text von Anoush metaphorisch die herannahende Gefahr an (Holmes 2008, 00:04:03, siehe Abb. 4), die Anoush auch im Folgenden nicht explizit benennt, sondern – wie im Film – durch das Näherkommen des Schiffes (sprachlich hervorgehoben durch „immer näher“) (ebd., 00:03:58 bis 00:04:34, siehe Abb. 3 und 6) und das ängstliche Schreien von Triton („Athena! Athena!“) vermittelt. Die Wiederholungsfigur unterstreicht die Sorge um die geliebte Frau. Die Auslassungspunkte markieren einen Wechsel der Perspektive von Athena auf das Schiff (ebd., 00:04:20 und 00:04:22, siehe Abb. 5 und 6), das nicht nur näher, sondern ‚zu ihr‘ immer näher kommt. Zugleich erhöhen sie die Spannung, weil der Ausgang des Geschehens eine Zeit lang ungewiss bleibt. Auch der Tod von Athena wird nicht explizit benannt, sondern lässt sich aus dem Erzählten erschließen. In Korrespondenz zum Film, der den unglücklichen Triton mit der Spieluhr in der Hand zeigt (ebd., 00:04:47, s. Abb. 7), schreibt Anoush: „Das der Einzige nur sieht, ist die Spieluhr.“ Diese Formulierung scheint grammatisch sperrig, aber sie eröffnet eine tiefere Dimension für die Deutung des Geschehens, indem sie einerseits zum Ausdruck bringt, dass die Spieluhr das Einzige ist, was Triton sieht, zugleich aber auch, dass er selbst nun *der Einzige* ist, weil Athena nicht mehr da ist. Tritons Reaktion vermittelt seine Verzweiflung über den Tod von Athena und auch seine Wut auf den Gegenstand, der Athena davon abgehalten hat, sich in Sicherheit zu bringen: „Er brüllte: ‚Raaaaahh!!‘, und wirft die Spieluhr weg.“ Mit der Interjektion und der Wiederholung von Buchstaben und Ausrufezeichen findet Anoush auch hier eine Sprachform, die das Gemeinte nicht explizit benennt, sondern über die Darstellung eines Lautes im Bild des Wegwerfens vermittelt.

Solche Korrespondenzen zu der im Film vor allem auf der Bildebene eröffneten vorgestellten Erfahrung und Ereignisfolge verdeutlichen zum einen das sprachbildende Potenzial, das im Erzählen zu filmisch vermittelten Geschichten liegt. Zugleich zeigen sie ein tiefes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Liebe, Verlust, Schmerz und Verbot, wie sie im Film dargestellt werden. Außerdem geben sie Einblick in den Geschichtenfundus eines Kindes, der einem zumeist verschlossen bleibt und auch forschungsmethodisch nur sehr schwer zu ermitteln ist, und der deutlich medial geprägt ist.

**Geräusche:** „*Biep, bieep. Krack.*“

Ein zweites Beispiel fokussiert Bezüge zur auditiven Ebene, die im Film Sprache, Musik und Geräusche umfasst. Betrachtet wird der Niederschlag von Geräuschen im Text. Fabian schreibt eine Geschichte zu Spider-Man,

in der er den Anfang der Geschichte, die der Film THE AMAZING SPIDER-MAN (Webb 2012) zeigt, wiedererzählt (vgl. Schüler 2019, S. 252f.). Nachdem Fabian vom Tod der Eltern, Peter Parkers Einzug bei seiner Tante und seinem Besuch im Labor, in dem er von einer Spinne gebissen wird, erzählt hat, schreibt er, wie Peter feststellt, dass er sich verwandelt hat:

Er will skaten. Er geht in die große Halle. Da bemerkt er, dass er richtig gute Stunts machen kann. Abends sitzt er vorm Computer und guckt, warum er so gute Stunts machen kann. Da findet er eine Information. Spider-Man, wer will werden. Da legt er sich ins Bett. **Biep, biep. Oh, man. Krack. Hä,** sagte Peter, mein Wecker ist kaputt. Ich muss mir einen neuen Wecker kaufen. (Fabian, h/d)

Die sprachliche Hervorhebung der Qualität der Stunts („richtig gute Stunts“) und die Darstellung der Suche nach dem Grund dafür vermitteln, dass der Protagonist eine Veränderung an sich wahrnimmt. Der darauffolgende Abschnitt ist auf den ersten Blick schwer zu verstehen. In der Schule könnte die mangelnde Explizitheit, möglicherweise auch die Umgangssprache kritisiert werden. Lässt man sich auf den Text ein, sind es die Darstellung des Geräuschs („Biep, Biep“) und Peters Reaktion darauf („Oh, man“), die es Lesenden ermöglichen, mitzuerleben, wie es ist, durch das Klingeln des Weckers aus dem Schlaf gerissen zu werden. Die Lautmalerei („Krack“) zeigt Peters Stärke, aufgrund derer der Wecker beim bloßen Ausmachen kaputtgeht. Fabian hebt das Geräusch zusätzlich durch eine gestrichelte Umrandung hervor und grenzt es dadurch vom übrigen Text ab - die Darstellung erinnert an einen Comic (siehe Abb. 8).

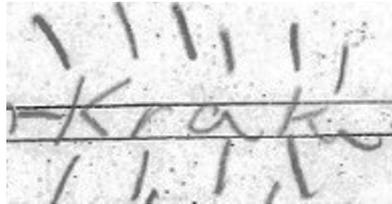


Abb. 8: Darstellung eines Geräuschs im Text von Fabian.

Der Film präsentiert diese Szene ohne Rede, zeigt aber weitere Szenen, in denen Peter aus Versehen Alltagsgegenstände zerstört. Fabian hingegen lässt Lesende an Peters Gedanken in Form eines Selbstgesprächs teilhaben. Schreibend gelingt ihm damit eine Perspektivübernahme, die verdeutlicht, wie verwundert die Figur über die eigene Verwandlung ist und wie sie erst lernt, mit der Kraft umzugehen. Aus literaturdidaktischer Perspektive auf Rezeption eröffnet diese Sequenz eine Auseinandersetzung mit dem Motiv der Verwandlung des Protagonisten in einen Helden mit

übermenschlichen Kräften. Mit dem schnellen Wechsel zwischen der Darstellung von Geräuschen und Reaktionen („Biep, biep. Oh, man. Krack. Hä“) findet Fabian eine Form, narrative Muster des filmischen Erzählens auf das Papier zu übertragen – nicht als Imitation, sondern als Transformation. Schon Fix und Jost stellen in ihrem Korpus fest, dass „die über Medien rezipierten narrativen Muster [...] in der Mehrheit nicht nur reproduziert, sondern auch modifiziert“ (Fix/Jost 2004, S. 170) werden.

Sprachformen, die die Vorstellung von Geräuschen erzeugen, lassen sich auch in anderen Texten finden:

- Er ist eingeschlafen. **Zzzzzzzz**. Es war morgens. Er ist aufgewacht. (Munira n/m)
- Nun spulen wir ein bisschen vor, **diiiet**. Und jetzt sind wir im Jahre 2014. [...] Spider Man will gerade gehen, da hört er ein **Hissss**, Spider Man dreht sich ruckartig um, da sieht er Skorpion. (Luke h/m)
- Ich muss jetzt gehen. **Tick, tock, tick, tock**. Es ist niemand hier. [...] Na gut, bleib hier, ich komm‘ wieder. **Tick, tack, tick, tack**. Oh, da bist du, ich habe dich vermisst. (Meryem n/m)
- Ach, da kommen sie“, sagte Großmutter hektisch. „**Rumpel, pumpel**, da kommen sie, aber wieso laut?“ (Lola h/d)
- Als sie in den Garten ging, sah sie, wie ein kleiner Vogel herumzwitcherte. **Pippippippip**, zwitscherte er. Plötzlich hat es **Ratsch** gemacht. (Mina h/d)

Munira erzählt von derselben Szene wie Fabian und findet eine Sprachform für ein Schlafgeräusch. Luke spricht seine Leser\*innen direkt an und erzeugt mit „diiiet“ die Vorstellung eines Zeitsprungs, mit dem es ihm gelingt, einen Bogen zu spannen von älteren Geschichten von Spider-Man bis in Lukes Gegenwart, in der es zahlreiche Fortsetzungen und Versionen der Geschichte in unterschiedlichen Medien gibt und die Zahl der Bösen, gegen die Spider-Man kämpft, beträchtlich gewachsen ist. Etwas später in Lukes Geschichte kündigt ein „Hissss“ eine drohende Gefahr an, als der Kampf schon gewonnen scheint. Mit dem Geräusch, das Spider-Man veranlasst, sich umzudrehen, leitet Luke also ein klassisches retardierendes Moment ein. Meryem und Lola bringen unterschiedliche Gehgeräusche zu Papier. Mina erprobt Sprachformen für Geräusche, die Leben und Tod symbolisieren: „Pippippippip“ bringt die Lebendigkeit des Vogels zum Ausdruck, „Ratsch“ setzt dem fröhlichen Zwitschern ein jähes Ende. In der Geschichte stellt sich heraus, dass der Vogel gegen einen Baum geflogen ist und tot ist.

#### *Paratexte: „Autor: Spider-Man“*

Als einen Text begleitende oder ergänzende Textelemente beeinflussen Paratexte die Rezeption. Insbesondere Namen von Autor\*innen und Titel nehmen Einfluss auf die Erwartungshaltung der Lesenden (vgl. Lahn/

Meister 2016, S. 54). Paratexte in Form von Peritexten, die Gérard Genette von Epitexten (werkexterne Paratexte) unterscheidet, sind mit dem Haupttext physisch verbunden; es handelt sich z.B. um den Titel, Angaben zu Autor\*in oder Genre, Widmung, Vor- oder Nachwort (vgl. ebd., S. 55). Auch andere Medien, z.B. Filme, enthalten solche Elemente: Filmtitel, Vor- und Abspann, Texteinblendungen etc. Solch ein paratextuelles Element findet Eingang in Lukes Text zu Spider-Man, an dem oben schon die Darstellung der Geräusche gezeigt wurde. Nach Aussage der Lehrerin schreibt Luke zur Figur das erste Mal in seinem Leben eine ‚richtige‘ Geschichte (vgl. Schüler 2019, S. 340ff.). Sie ist vier Seiten lang und erzählt davon, wie es ist, gegen das Böse zu kämpfen und zu siegen. In einer Art Abspann, wie man ihn von Filmen kennt, erfahren Leser\*innen nach dem glücklichen Ende, dass Spider-Man selbst der Autor des Textes ist:

... Skorpion verdrehte die Augen und fiel zu Boden. Jaaaaa!, schrien alle, der Feind ist besiegt.

**ENDE**

**Autor: Spider-Man**

**Text: Spider-Man**

(Luke, h/m)

Es stellt sich also heraus, dass es sich nicht um einen heterodiegetischen Erzähler handelt, sondern um einen autodiegetischen, der von sich selbst in der Er-Form spricht. Dieses erzähltechnische Mittel passt zu einem inhaltlichen Aspekt: der doppelten Identität von Spider-Man alias Peter Parker. Dass der Held selbst seine Erfahrungen erzählt, erhöht die Glaubhaftigkeit und das Identifikationspotenzial. Auf paratextueller Ebene wird eine tiefere Bedeutungsebene eröffnet, die die gesamte Geschichte in einem anderen Licht erscheinen lässt. Als realer Autor seiner Geschichte tritt Luke dabei explizit hinter einen fiktionalen Autor zurück. Während er beim Schreiben zur Sage und zum Gemälde Schwierigkeiten hat, eine klare Erzählperspektive zu entwickeln (vgl. Schüler 2019, S. 340), gelingt es ihm in Korrespondenz zum Film ausgesprochen souverän.<sup>5</sup>

Auch Lars' Text enthält paratextuelle Elemente, die an einen Abspann im Film erinnern. In Form von Kapitelüberschrift und Verlagsangaben verweisen sie aber auch auf buchbezogene Adaptionen:

---

<sup>5</sup> Darüber hinaus sind Perspektivwechsel in schriftlichen Erzählungen vor dem Hintergrund einer Studie von Thomas Hoffmann und Oliver Lüth differenziert zu betrachten. Die Autoren zeigen, dass sich beim Schreiben zum Computerspiel die Ambivalenz des Sprecherstandpunktes (als Spieler\*in oder als Avatar) in den Schüler\*innentexten als Wechsel der Perspektiven niederschlägt – und zwar nicht willkürlich, sondern adäquat und geordnet (vgl. Hoffmann/Lüth 2007, S. 262ff.).

**Kapitel 4. Die Freiheit.** Irgendwann kam ein sehr dickes Wesen, genannt Skorpion, aber Spider Man hatte endlich Tageslicht entdeckt und floh in die Freiheit. The End....

**Autor: XXXXX.**

**Erschienen im XXXXXXXX.**

**Regie: XXXXX.**

**Geschrieben von XXXXX.**

**Gestaltet von XXXXX.**

(Lars, h/d)

Im Unterschied zu Lukes Text werden hier keine Namen preisgegeben. Die Angaben des wiederholten ‚X‘ verleihen der Geschichte etwas Mysteriöses und regen dazu an, Vermutungen über den Grund der Verschleierung anzustellen. Auch wenn Spider-Man entkommen ist, scheint die Gefahr noch nicht gebannt – möglicherweise auch nicht für die Leser\*innen, die in der (realen) Welt leben, auf die sich die Angaben am Schluss beziehen.

### *Multimediale Bezüge*

Die bisherigen Beispiele zeigen deutliche Korrespondenzen zu *einer* in einem anderen Medium erzählten Geschichte. Es kommt aber auch vor, dass Kinder intermediale Bezüge zu unterschiedlichen Geschichten und Medien herstellen:

Ein Junge namens **Peter Pan** hatte ein Geheimnis, nämlich er ist Spider-Man. Statt in der Schule zu sitzen, rettet er die Welt. Verjagt Bösewichte und Gangster aus der Stadt. Eines Tages war **Eisenbart** in der Stadt. Spider-Man war auf seinem Spider-Bike und fuhr durch die Stadt und suchte Eisenbart. Eisenbart versteckte sich in der Kanalisation. Er spielte auf seinem Tablet **Clash of Clans**. Spider-Man hörte ihn und hat ihn gefunden. Als sie gekämpft haben, hat der Freund von Spider-Man in die Kanalisation brennende Ölfässer geworfen. Spider-Man ist aus der Kanalisation verschwunden und hat ihn mit seinen Netzen eingesperrt. Danach hat sich Spider-Man wieder zu Peter Pan gemacht. (Jabar, h/m)

Jabar stellt explizite Bezüge zu den Figuren „Peter Pan“ und „Eisenbart“ sowie zu dem Online-Spiel CLASH OF CLANS (Supercell 2012) her. Auf den ersten Blick erscheint das beliebig, bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass unterschiedliche intermediale Bezüge geschickt miteinander verwebt sind: Spider-Man alias Peter Parker hat denselben Vornamen wie Peter Pan, auch die Anfänge der Nachnamen gleichen sich. Beide haben

die Fähigkeit, sich mühelos durch die Luft zu bewegen (durch Fliegen oder mithilfe von Spinnenfäden). Wie in der Geschichte von *Peter Pan* ist auch in Jabars Geschichte ein Pirat der Gegenspieler: Eisenbart ist in *THE LEGO MOVIE* (Lord/Miller 2014) ein grimmiger Baumeister mit dem Kopf eines Piraten und dem Körper eines Mehrzweckmessers. Auch Peter Pan gibt es als Lego-Figur. In Jabars Geschichte wird Eisenbart zum Verhängnis, dass er auf seinem Tablet *CLASH OF CLANS* (Supercell 2012) spielt. Dass der Bösewicht den ‚echten‘ Kampf verliert, weil er einem virtuellen Kampf seine Aufmerksamkeit schenkt, ist nicht ohne Witz. Vor dem Hintergrund seiner Einleitung liest sich Jabars Geschichte als Beispiel dafür, wie Peter als Spider-Man „Bösewichte und Gangster“ aus der Stadt verjagt – reale und virtuelle. Gleich am Anfang bringt er durch eine Hyperbel prägnant zu Ausdruck, was Superhelden von normalen Jugendlichen unterscheidet: „Statt in der Schule zu sitzen, rettet er die Welt.“

### **Intermediale Bezüge beim Schreiben zum Gemälde und zur Sage**

Intermediale Bezüge stellen die Kinder nicht nur beim Schreiben zu medial geprägten Figuren her, sondern auch in Geschichten zum Gemälde und zur Sage. Allerdings sind z.T. sogar explizite Bezüge (für Erwachsene) schwer zu erkennen und erschließen sich erst im Gespräch mit den Kindern über ihre Texte.

#### *Zwischen Gemälde und Märchenfilm: „es steckt Liebe dort hinter“*

Amanda schreibt zum Gemälde *AUF DEM SEGLER* von C.D. Friedrich eine Geschichte, in der es um eine Prinzessin geht, die einen ihr unbekanntem Prinzen heiraten soll, deshalb die Flucht ergreift und schließlich selbstbestimmt in ihm ihre wahre Liebe findet:

Es war einmal eine Prinzessin. Sie musste heiraten. Sie musste einen Prinzen heiraten, aber sie wusste ja nicht einmal, wie er heißt und wie er war. Ihr Vater, der König, sagte aber immer, wenn man eine Prinzessin ist, muss man jemanden heiraten, der 'ne Krone hat und eines Tages hatte der Vater gesagt, wir fahren mit der Kutsche dort hin. Der Vater ist nicht mitgekommen. So saß sie in der Kutsche. Dann hat sie gesagt, haltet kurz an. Die Diener sagten, warum. Die Prinzessin sagte, weil ich Blumen pflücken möchte. Dann sollte sie reinkommen. Sie hat Ja gesagt und hat die Tür zugemacht, aber sie war nicht drinnen. Sie ist in den Wald gegangen. Es ist dunkel geworden. Sie ist eingeschlafen. Am Morgen ist eine Frau gekommen, die hat sie mitgenommen zu einem Waisenhaus. Sie hatte dort einen Mann gesehen. Sie hatte sich verliebt. Sie hat mit den Kindern gespielt und gekocht. Eines Tages sind Ritter gekommen, um sie zu suchen, aber sie hatte sich ja schon so angezogen wie ein normales Mädchen und sie

hatten sie nicht gefunden. Dann hat sie gehört, dass er der Prinz war und dann sind sie wieder zum Schloss gegangen und haben geheiratet und sind mit einem Schiff zu einer Insel gesegelt und so ist dieses Bild entstanden. (Amanda, n/m)

Nach dem Schreiben berichtet Amanda, dass das Bild sie an den Film DIE PRINZESSIN AUF DER ERBSE (Fürneisen 2010) erinnert habe. Beim Schreiben habe sie an den Film gedacht und „noch ein bisschen verändert“. Bei der Betrachtung von Gemälde und Film fällt auf, wie sehr sich die Figuren in ihrer Statur, ihrer Kleidung (insbesondere durch das Barret) und ihren Frisuren ähneln (vgl. Abb. 9).



**Abb. 9:** Figuren als Schnittstelle zwischen dem Gemälde AUF DEM SEGLER (Friedrich um 1818) und dem Märchenfilm DIE PRINZESSIN AUF DER ERBSE (Fürneisen 2010).

In Amandas Lesart erzählen Gemälde und Film eine Liebesgeschichte. Schon ihr erster Gedanke, den sie vor dem Schreiben zum Gemälde formuliert, fokussiert diesen Schwerpunkt: „Zwei Menschen sitzen auf dem Schiff, es steckt Liebe dort hinter ...“ In ihrer Geschichte erzählt sie, wie „dieses Bild entstanden“ ist. Im Unterschied zum Film, der mehrere Figuren begleitet, erzählt Amanda konsequent die Geschichte der Prinzessin.



Abb. 10: Die Prinzessin versucht zu fliehen (Fürneisen 2010, 03:04)



Abb. 11: Die Kutsche fährt ohne die Prinzessin weiter (Fürneisen 2010, 05:32)



Abb. 12: Die Prinzessin verliebt sich in den Prinzen (Fürneisen 2010, 18:54)



Abb.13: Der Prinz verliebt sich in die Prinzessin (Fürneisen 2010, 19:13)



Abb. 14: Hofjunker und Hauptmann suchen die Prinzessin (Fürneisen 2010, 21:48)



Abb. 15: Die Prinzessin tarnt sich unter den Waisenkindern (Fürneisen 2010, 22:00)

In Korrespondenz zu der Geschichte, die der Film erzählt, bringt Amanda Sprachformen zu Papier, die Lesenden ermöglichen, sich die dargestellten Erfahrungen und Ereignisse vorzustellen (vgl. Schüler 2019, S. 234f.): Mit syntaktischen Figuren der Wiederholung, mit Parallelismen, hebt Amanda den Zwang der Heirat („Sie musste heiraten. Sie musste einen Prinzen heiraten“) und auch den prekären Umstand, dass die Prinzessin ihren zukünftigen Ehemann gar nicht kennt („sie wusste ja nicht einmal, wie er heißt und wie er war“) literarisch hervor. Dass der Vater der Prinzessin nur eine standesgemäße Hochzeit duldet, bringt sie metaphorisch zum Ausdruck („wenn man eine Prinzessin ist, muss man jemanden heiraten, der 'ne Krone hat“). Der Film vermittelt diese Ausgangssituation, indem

er zeigt, wie die Prinzessin sich weigert, die Grenze zum Königreich des Prinzen zu passieren („Ich heirate doch nicht irgendeinen Prinzen. Ich kenne ihn ja nicht einmal“; Fürneisen 2010, 02:53-02:55). Sie steigt aus der Kutsche und läuft den Weg zurück (ebd., 02:31-03:04, siehe Abb. 10). Der Kutscher fängt sie ein und sperrt sie in die Kutsche, um dem königlichen Befehl, die Prinzessin zum Hof des Prinzen zu bringen, zu gehorchen (ebd., 03:05-03:22). Durch einen Trick gelingt es der Prinzessin, aus der Kutsche zu entkommen. Wie in der Geschichte von Amanda zeigt der Film, wie die Prinzessin unter dem Vorwand, Blumen pflücken zu wollen, aussteigt und beim Einsteigen die Kutsche heimlich wieder verlässt (ebd., 04:02-05:00 und 05:14-05:35, siehe Abb. 11). Auch im Film irrt sie nachts durch den dunklen Wald (ebd., 13:58–14:51). Am Morgen findet eine barmherzige Schwester die Prinzessin und nimmt sie mit ins Waisenhaus (ebd., 14:52-16:00). Dort lernen sich die Prinzessin und der Prinz zufällig kennen und verlieben sich ineinander, ohne zu wissen, wer die andere Person jeweils ist. Der Film vermittelt das Verlieben v.a. durch eine Schnittfolge von intensiven Blicken und romantische Musik (ebd., 18:33-20:26, siehe Abb. 12 und 13). In ihrem Text thematisiert Amanda diese nun selbstbestimmte Liebe explizit und ohne Hervorhebung („Sie hatte sich verliebt“). Im Unterschied zum Film geht es nur um die Perspektive der Prinzessin. Wie im Film gelingt es der Prinzessin, als „Ritter“ sie suchen (ebd., 20:58-23:05, siehe Abb. 15 und 16), sich als „normales Mädchen“ zu tarnen. Erst später findet die Prinzessin heraus, dass der Mann, in den sie sich verliebt hat, der Prinz ist. Der Film endet mit einer königlichen Hochzeit (ebd., 56:00-58:00). Im Gegensatz zum Anfang ihrer Geschichte beschreibt Amanda die Heirat am Ende nicht mehr als Zwang, sondern als gemeinsame Handlung („sie ... haben geheiratet“). Mit der Fahrt auf dem Segler zur Insel schreibt sie die Geschichte des Films fort.

Für Amanda ist das Gemälde ein Türöffner zu ihrem Geschichtenfundus. Intermediale Bezüge zu einem Film, der Hans Christian Andersens Märchen von 1837 adaptiert, ermöglichen ihr, zu einem Bild, das um 1818 gemalt wurde, eine Liebesgeschichte zu schreiben, in der es um existenzielle Erfahrungen von Zwang und Selbstbestimmung geht. Dabei erprobt sie literarische Sprachformen. Zugleich führt die Erinnerung an die Ereignisse im Film dazu, dass Amanda eine kohärente Ereignisfolge zu Papier bringt.

### *Zwischen Gemälde, Sage und Piratenfilm: „... ein schöner Gesang lag in der Luft“*

Diana schreibt zum Gemälde eine Geschichte über einen Piraten, der eine schöne Jungfrau entführt, die ihm das Leben rettet. Auch in ihrer Geschichte spannen intermediale Bezüge einen weiten Bogen zwischen alten und neuen Geschichtenwelten:

Es war einmal ein gefürchteter Pirat. Er war sehr bekannt. Eines Tages kapert er ein Schiff. Auf dem Schiff war eine schöne Jungfrau. Er fand sie so schön, dass er sie entführte und als Dienstmagd einstellte. Eines Tages waren sie an Deck und **ein schöner Gesang lag in der Luft**. Sie wollten zu der schönen Frau, die dort auf einem Stein saß, aber die schöne Frau ließ sie nicht. Sie sagte: Nein, geht nicht dahin, und band die gesamte Mannschaft an einen Balken fest. Nun konnten sie nicht mehr weg. Als die Stimmen leiser wurden, band die schöne Frau die Mannschaft wieder ab. Der Kapitän bedankte sich. Er hatte ihr noch nicht seinen Namen gesagt. **Ich bin Captain Jack Sparrow** und du? Ich bin eigentlich die Tochter von einem berühmten Piraten namens Captain Jack John. Ach der, er ist mein Kollege. Zufälligerweise wollte ich zu ihm. Das ist ja toll, kann ich mit? Komm, Jungfrauen, die mir das Leben retten, sind hier immer willkommen. Und sie fahren weiter. Dann, nach einer Woche, kamen sie an. Jack John und Josie (die Jungfrau) umarmten sich und dann fahren sie alle zu dritt in den Sonnenuntergang. Ende (Diana h/d)

Der Bezug zu Odysseus bei den Sirenen ist unschwer zu erkennen und wird im Gespräch von Diana bestätigt. „Wer sich zu ihnen hinüberlocken lässt, ist ein Kind des Todes“ (Schwab 2000, S. 562), heißt es in den Sagen des klassischen Altertums. Odysseus verstopft seinen Männern die Ohren mit Wachs und lässt sich selbst an den Mast binden, damit er die „wunderbar süßen Stimmen“ und ihren „hellen Gesang“ hören kann (ebd.). In Dianas Geschichte ist es die Jungfrau, die dem Piraten und der Mannschaft mit diesem Vorgehen das Leben rettet. Die doppelte Verneinung vermittelt ihre Bestimmtheit („Nein, geht nicht dahin“). In Korrespondenz zur Sage von Odysseus erprobt Diana mit der Formulierung „ein schöner Gesang lag in der Luft“ eine Metapher, die zeigt, dass sie eine klare Vorstellung davon gewonnen hat, wie schwer es ist, dem Gesang zu entkommen, wie die Luft ihn zu jedem trägt, der sich dort befindet. In Dianas Geschichte stellt sich der Pirat als Captain Jack Sparrow vor – er heißt also genauso wie die Hauptfigur in dem Film *FLUCH DER KARIBIK* (Verbinski 2003). Wenn man das Schiff und die Figuren betrachtet, bekommt man eine Ahnung davon, warum das Gemälde Diana an den Film erinnert hat: Das Schiff von Käpt'n Jack Sparrow, *The Black Pearl*, ähnelt dem Segelschiff auf dem Gemälde (siehe Abb. 16 und 17). Will Turner und Elizabeth Swann könnten das Paar sein, das auf dem Gemälde im Bug sitzt (siehe Abb. 16 und 18) und Jack Sparrow könnte auf dem unsichtbaren Teil des Seglers auf einem Mast als Kapitän stehen (siehe Abb. 19).

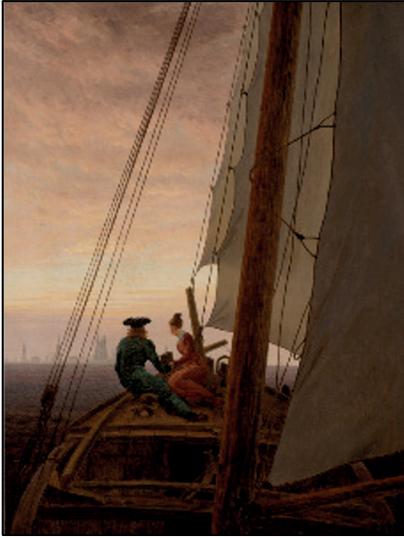


Abb. 16: AUF DEM SEGLER  
(Friedrich um 1818).



Abb. 17: *The Black Pearl* in dem Film  
FLUCH DER KARIBIK (Verbinski 2003).



Abb. 18: Will Turner und Elizabeth  
Swann in dem Film FLUCH DER  
KARIBIK (Verbinski 2003).



Abb. 19: Käpt'n Jack Sparrow in dem  
Film FLUCH DER KARIBIK  
(Verbinski 2003).

In ihrer Geschichte stellt Diana die Beziehungen allerdings etwas anders dar. Passend zu dem humorvollen Piratenfilm vermittelt sie, wie sich der Status der entführten Jungfrau geändert hat. Indem der Kapitän so tut, als ob ihm öfter Jungfrauen das Leben retten, entsteht aus der Verallgemeinerung eine komische Übertreibung: „Jungfrauen, die mir das Leben retten, sind hier immer willkommen“.

Beide Beispiele und das Eingangsbeispiel zeigen, dass auch ein Bild, das ungefähr 1818 entstanden ist, ein Türöffner für aktuelle Bildwelten sein kann.

*Zwischen Sage und Serie: „Sie schreit: ‚HILFE!‘“*

Nachdem die Sage von Dädalus und Ikarus vorgelesen wurde (vgl. Schüler 2019, S. 381f.), schreibt Anniara eine Geschichte, in der eine Meerjungfrau vorkommt:

Dädalus und Ikarus und die Meerjungfrau  
Es war einmal ein Mann und ein Junge. Der Mann hieß Dädalus und der Junge hieß Ikarus. Die beide lebten glücklich. Ikarus wollte raus zum Strand. Dädalus kam mit: „Warte mein Sohn, ich komm mit!“, sagte Dädalus. Dann waren Dädalus und Ikarus [da]. Dann plötzlich sprang eine **Meerjungfrau** vom Wasser bis zum Strand. **Sie schreit: „HILFE!“** Und Dädalus und Ikarus helfen der Meerjungfrau, brachten sie ins Wasser. Dann gab sie den beiden Seetang. Ikarus und Dädalus aßen den Seetang, gingen ins Wasser. Ikarus ertrank und dann war er ein Meerjungmann und Dädalus auch. Die Meerjungfrau zeigte ihr Haus. In [ein] paar Minuten wollten Dädalus und Ikarus nach Hause gehen. Sie schwammen zurück zum Land, wo sie rauskamen und dann waren die beide Menschen. Und sie aßen. Ende (Anniara n/m)

Zunächst irritiert das Auftauchen einer Meerjungfrau. Auch die Handlung scheint eine völlig andere, als in der Sage von Dädalus und Ikarus. Liest man Anniaras Text aber als eine Variation der Sage, zeigt sich eine intensive gedankliche Auseinandersetzung mit dem dramatischen Ende: Wie Ikarus' übermütiger Flug in die Höhe, bei dem das Wachs in seinen Flügeln schmilzt, sodass er ins Meer stürzt, scheint auch der Sprung der Meerjungfrau sehr gewagt. Später im Gespräch erklärt Anniara, dass die Meerjungfrau „richtig raus zu der Sonne“ wollte (wie Ikarus), aber leider zum Land gesprungen ist. Beide Figuren schweben im jeweils anderen Element in Lebensgefahr. Im Gegensatz zu Ikarus, der im Meer ertrinkt, weil Dädalus seinen Sturz gar nicht bemerkt, wird die Meerjungfrau in Anniaras Geschichte gerettet. Und Ikarus gelingt es, mithilfe von Seetang unter Wasser zu überleben. Anniara entwirft also in doppelter Hinsicht ein glückliches Ende. Im Gespräch über besondere Worte in Anniaras Text wird die Auseinandersetzung mit der Rettung vertieft, und zwar durch einen intermedialen Bezug, den Farouk herstellt:

1 Farouk: Ich kenn` so eine Serie, das heißt  
„Meerjungfrauen frisst man nicht -  
Zig und Sharko“, das ist

2 Anniara: Ach so, ja!

3 Farouk: das ist witzig.

4 Anniara: Ach so, ja!

5 (Anniara und Farouk sprechen gleichzeitig, aufge-  
regt:)

6 Farouk: Das, das, das

7 Anniara: Shark, Zig, Zig möchte, Zig möchte

8 Farouk: Das erinnert mich an diese Geschich-  
te, Zig und Sharko.

9 Erwachsene: Ah.

10 Anniara: Ja, ja, ich erzähl`, ich erzähl` dir  
das. Es gibt`s mal so ein hungriger  
Hyäne. Er möchte immer die Meerjung-  
frau...

11 Farouk: essen

12 Anniara: essen, *aber*

13 Farouk: ein Hai

14 Anniara: ein Hai beschützt sie, weil die ge-  
hör`n immer zusammen.

15 Erwachsene: Ah, okay.

16 Anniara: Und dann hat immer der Hyäne (quiekt)  
"Öhiöhi" gesagt, er hat so ein` klei-  
nen Freund, der ist klug und es  
gibt`s ganz viele Folgen, Weihnachts-  
folgen, Piratenfolgen  
[...]

17 Anniara: Ja, ich hab` das mir auch vorge-  
stellt. Eine grüne Schwanzflosse mit  
roten Haaren.

18 Erwachsene: Aha.

19 Anniara: Ich meinte nicht damit Arielle

20 Erwachsene: Aber vielleicht so`n bisschen, ne`,  
wenn man

21 Anniara: Nein, das ist nicht Arielle. Mit, ähm

22 Farouk: Das war Zig und Sharko?

23 Anniara: *Nein.*

24 Farouk: Oh.

25 Erwachsene: Hast du ´ne eigene im Kopf gehabt?

26 Anniara: Na gut, das ist fast wie die Meer-  
jungfrau bei Zig und Sharko

27 Farouk: Okay.

28 Anniara: aber sie hat eine Stimme, die reden  
kann. Und ich hab` "schreit" hier hin  
gemacht, dann, dann, ähm,

29 Farouk: Ist vielleicht

30 Anniara: dann hör`n die alle und deswegen hab`  
ich es auch so ausgedrückt.

Mit Nachdruck betont Anniara den Unterschied zwischen ihrer Geschichte und der Serie ZIG & SHARKO (Gittard 2010ff.), in der die Figuren zwar Laute von sich geben, aber nicht sprechen können. In der Sage kann Ikarus nicht einmal schreien, so schnell stürzt er ins Wasser. Ein Hilfeschrei hätte Dädalus ermöglicht, ihm das Leben zu retten – wie der Meerjungfrau in Anniaras Geschichte. Mit der Hervorhebung des Sich-Mitteilens und des Gehörtwerdens thematisiert Anniara also ein zentrales Moment der Sage – im Rahmen des Austauschs über das Geschriebene eröffnet der intermediale Bezug eine tiefere Bedeutungsebene. Darüber hinaus gibt der Gesprächsausschnitt Einblick in narrative Welten, für die sich die Kinder begeistern, und in das Engagement, mit dem sie intermediale Bezüge einbringen.

## Fazit

Die Beispiele demonstrieren, dass Kinder im Grundschulalter beim schriftlichen Erzählen (auch) aus ihrem medial geprägten Geschichtenfundus schöpfen. Mediale Spuren in den Erzählungen deuten auf explizite oder implizite Transformationen visueller, auditiver und paratextueller Elemente der rezipierten Medien hin. Ihr sprachbildendes Potenzial zeigt sich im Niederschlag medialer Muster als literarische Sprachformen, die vermögen, vorgestellte Erfahrung zu eröffnen oder die Vorstellung einer Ereignisfolge zu erzeugen. Dadurch – oder auch an sich – können sie zur Erzählwürdigkeit eines Textes beitragen. Die Beispiele zeigen, wie es gelingen kann, dass Kinder „ihre Medienerfahrungen auch unter Annäherungen an Schrift und Schriftlichkeit zur Sprache [...] bringen“ (Wieler u.a. 2008, 156). Potenzial für literarische Bildung liegt sowohl in der schreibenden Auseinandersetzung mit der Vorgabe als auch im Gespräch mit den Kindern über ihre Texte. Oftmals eröffnet erst das Gespräch einen Zugang zu intermedialen Bezügen. Die Beispiele repräsentieren die Heterogenität der Schüler\*innen in Bezug auf das soziale und sprachliche Umfeld, in dem sie aufwachsen. Aber die Bedeutsamkeit intermedialer Bezüge beim Schreiben für sprachliche und literarische Bildung zeigt sich bei allen.

In schreib- und literaturdidaktischer Perspektive erscheint relevant, Aufgaben und Praktiken zu entwickeln, die Kindern ermöglichen, ihren – auch medial geprägten – Geschichtenfundus einzubringen und zu nutzen. Eine Aufgabe wie das Schreiben von Figuren kann ein Türöffner sein, der signalisiert, dass mediale Bezüge im Unterricht erwünscht sind und dass sie das Verständnis und den Genuss eines literarischen Gegenstandes erweitern können. Außerdem scheint relevant, welche Haltung Lehrende einnehmen gegenüber Spuren von Medienrezeption in Texten von Schüler\*innen – und zwar im Hinblick auf Inhalte und Darstellungsformen (vgl. Dehn 2007, S. 45). Intermediale Bezüge nicht als defizitär, sondern

als Ressource für das Schreiben und die Auseinandersetzung mit Literatur zu betrachten, birgt das Potenzial, den Texten von Schüler\*innen mit einer Wertschätzung zu begegnen, die dem Erzählen in unterschiedlichen Medien gerecht wird.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Peyo (Culliford, Pierre): Gargamel und die Schlümpfe. Die Welt der Schlümpfe, Band 1. 2. Aufl. Bielefeld: Splitter, 2012.
- Schwab, Gustav: Sagen des klassischen Altertums. Hrsg. u. bearb. von Sonja Hartl. Stuttgart u.a.: Thienemann, 2000.

### Medientexte

- ARIELLE, DIE MEERJUNGFRAU. WIE ALLES BEGANN [Kinderfilm] (USA 2008).  
Regie: Holmes, Peggy. Drehbuch: Reece, Robert und Evan Spiliotopoulos.  
Walt Disney (DVD).
- AUF DEM SEGLER [Gemälde] (Deutschland zwischen 1818 und 1820) Maler: Friedrich, Caspar David. Foto: Terebenin, Vladimir. © The State Hermitage Museum. Staatliche Eremitage St. Petersburg, Russland.
- CLASH OF CLANS [MMO-Strategiespiel] (Finnland 2012). Supercell.
- DIE PRINZESSIN AUF DER ERBSE [Kinderfilm] (Deutschland 2010). Regie: Fürnisen, Bodo. Drehbuch: Jacob, Nicolas und Olaf Winkler. Rundfunk Berlin Brandenburg/ARD.
- DIE SCHLÜMPFE [Kinderfilm] (USA 2011). Regie: Gosnell, Raja. Drehbuch: Stem, David J./ Weiss, David N./ Scherick, Jay und David Ronn. Sony Pictures.
- FLUCH DER KARIBIK [Spielfilm] (USA 2003). Regie: Verbinski, Gore. Drehbuch: Elliott, Ted/ Rossio, Terry/ Beattie, Stuart und Jay Wolpert. Walt Disney.
- THE AMAZING SPIDER-MAN [Spielfilm] (USA 2012). Regie: Webb, Marc. Drehbuch: Vanderbilt, James/ Sargent, Alvin und Steven Kloves. Sony Pictures.
- THE LEGO MOVIE [Kinderfilm] (USA/Australien 2014). Regie und Drehbuch: Lord, Phil und Chris Miller. Warner Bros.
- ZIG & SHARKO. MEERJUNGFRAUEN FRISST MAN NICHT [Fernsehserie] (Frankreich 2010ff.). Drehbuch: Gittard, Hugo. Storyboard: Textier, Jean. Xilam.

### Sekundärliteratur

- Anderegg, Johannes: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1985.
- Augst, Gerhard/ Disselhoff, Katrin/ Henrich, Alexandra/ Pohl, Thorsten und Paul-Ludwig Völzing: Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.: Lang, 2007.
- Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Textformen als Lernformen. KöBeS 7. Hrsg. von Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff. Duisburg: Gilles & Francke, 2010. S. 63–95.

- Baroni, Raphaël: Tellability. In: Handbook of Narratology. 2nd edition, fully revised and expanded. Hrsg. von Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier und Wolf Schmid. Berlin: de Gruyter, 2014. S. 836–845.
- Becker, Tabea: Kinder lernen erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001.
- Dehn, Mechthild: Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: Didaktik Deutsch 13 (2007) H. 22. S. 25–50.
- Dehn, Mechthild: Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Hrsg. von Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff. Freiburg i.Br.: Fillibach, 2005. S. 8–32.
- Dehn, Mechthild/ Merklinger, Daniela und Lis Schüler: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. Seelze: Friedrich, 2011.
- Fix, Martin/ Jost, Roland: Spuren der Medienrezeption in Schülertexten. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. S. 156–173.
- Fludernik, Monika: Towards a ‚Natural‘ Narratology. London/ New York: Routledge, 1996.
- Fludernik, Monika: Erzähltheorie. Eine Einführung. 4. Aufl. Darmstadt: WBG, 2013.
- Geißler, Rolf: Die Erlebniserzählung zum Beispiel. Versuch einer fachdidaktischen Erörterung. In: Die deutsche Schule 60 (1968), H. 2. S. 102–112.
- Hoffmann, Thomas/ Lüth, Oliver: Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel. Transformationsprozesse in Schülertexten zu „Torins Passage“. Tönning: Der andere Verlag, 2007.
- Labov, William/ Waletzky, Joshua: Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Bd. 2. Hrsg. von Jens Ihwe. Frankfurt a.M.: Athenäum Fischer, 1973. S. 78–126.
- Lahn, Silke/ Meister, Jan C.: Einführung in die Erzähltextanalyse. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2016.
- Polanyi, Livia: „So What’s the Point?“ *Semiotica* 25 (1979), S. 207–241.
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen: A. Francke, 2002.
- Scheffel, Michael: Erzählen als Produkt der kulturellen Evolution. In: Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Hrsg. von Matías Martínez. Stuttgart: J.B. Metzler, 2011. S. 74–79.
- Schüler, Lis/ Dehn, Mechthild: Perspektiven der Grundschul Kinder auf „besondere Worte“ in ihren Geschichten. In: Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Hrsg. von Christina Bär und Benjamin Uhl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2018. S. 41–61.
- Schüler, Lis: Narrative Muster. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie in Klasse 3. Stuttgart: J.B. Metzler, 2019.
- Schüler, Lis: Verständigung über mediale Spuren in Texten von Kindern. In: Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität. Hrsg. von Ingrid Kellermann und Nino Ferrin. Tübingen: Stauffenburg, 2023. S. 231–248.

- Schulte, Klaudia/ Hartig, Johannes und Marcus Pietsch: Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13. Hrsg. von Detlef Fickermann und Norbert Maritzen. Münster: Waxmann 2014, S. 67–80.
- Wieler, Petra/ Brandt, Birgit/ Naujok, Natascha/ Petzold, Janina und Jeanette Hoffmann: Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Stuttgart: Fillibach, 2008.



## Verzeichnis der Autor:innen

**Johanna Duckstein** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Literaturdidaktik. Hier beschäftigt sie sich im Rahmen ihrer Dissertation insbesondere mit Märchenbilderbüchern und deren Rezeption.  
Kontakt: johanna.duckstein@paedagogik.uni-halle.de

**Prof. Dr. Jochen Heins** ist Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Stiftung Universität Hildesheim. In seiner Forschung beschäftigt er sich z.Z. insbesondere mit der Aufgabenwirkungsforschung, spontanen emotionalen Reaktionen und Wertungen in der Begegnung mit Literatur und der professionellen Wahrnehmung von Literaturunterricht.  
Kontakt: heinsj@uni-hildesheim.de

**Annette Huber** studierte nach einer Ausbildung in Sortimentbuchhandel Anglistik und Germanistik in Dublin und Oldenburg. Seit 2005 arbeitet sie in Hamburg freiberuflich im Bereich der außerschulischen Leseförderung. 2013 erhielt sie das Zertifikat zur Lese- und Literaturpädagogin (BVL) im Anerkennungsverfahren. Mit dem Kamishibai befasst sie sich als Erzählerin, Fortbildnerin und Autorin; 2022 kam mit *Frau Hubers botanischem Spaziertheater* ein neues performatives Format auf der Schnittstelle zwischen Kunst und Natur dazu. Mehr Informationen auf [www.annette-huber.de](http://www.annette-huber.de)

**Dr. Christoph Jantzen** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Lehre im Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte in Lehre und Forschung sind neben Aspekten der Schreibdidaktik, Schülerperspektiven auf Erstleseliteratur, Bilderbuchdidaktik sowie Literarisches Lernen mit neuer Kinderliteratur.  
Kontakt: Christoph.Jantzen@uni-hamburg.de

**Dr. Lisa König** ist akademische Mitarbeiterin für Literatur- und Medientdidaktik (Schwerpunkt Primarstufe) am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg und stellvertretende Direktorin des Zentrums für didaktische Computerspielforschung. Arbeitsschwerpunkte sind die Untersuchung literarischer und medialer Lern- und Verstehensprozesse sowie die empirische Bildungsforschung.  
Kontakt: lisa.koenig@ph-freiburg.de sowie [www.lisakoenig.de](http://www.lisakoenig.de). Weiterführende Informationen zum Zentrum für didaktische Computerspielforschung finden sich unter: [www.zfdc.de](http://www.zfdc.de)

**Dr. Kirsten Kumschlies** ist Akademische Rätin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Trier. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind: Didaktik des Kinderromans, Mediendidaktik für die Grundschule, zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur zu Mauerfall und DDR-Geschichte und ihre Didaktik, Schriftspracherwerb und Büchereien als dritter Lernort.

Kontakt: kumschlies@uni-trier.de

**Dr. Inger Lison** lehrt am Institut für Germanistik der Technischen Universität Braunschweig Literaturdidaktik sowie Kinder- und Jugendliteratur. Sie war im Vorstand des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V. tätig und ist Redaktionsmitglied bei dem wissenschaftlichen Internetportal für Kinder- und Jugendmedien.de der Universität Duisburg-Essen. Aktuell fungiert sie als Jurorin in der Kritikerjury für den Heinrich-Wolgast-Preis der AJUM/GEW. Im November 2016 hat Inger Lison die Verwaltung der Astrid-Lindgren-Datenbank von Frau Prof. Birgit Dankert übernommen. Ihre Forschungsschwerpunkte stellen die Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund (insbesondere Astrid Lindgren), das serielle Erzählen, die literarische Textrezeption und die Literaturkritik der Gegenwartsliteratur dar.

Kontakt: i.lison@tu-braunschweig.de

**Prof. Dr. Nicole Masanek** ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch, Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Universität Trier. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Professionalisierungsforschung, der diversitätsorientierten Literaturdidaktik, der Kinder- und Jugendmedien sowie der Leseförderung.

Kontakt: masanek@uni-trier.de

**Dr. Philipp Schmerheim** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur am Institut für Germanistik der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte sind Motive, Themen und Erzählformen in Kinder- und Jugendmedien (Literatur, Film, Theater, Comic, Medienverbund), Theorien der Intermedialität und Transmedialität sowie Filmphilosophie.

Kontakt: philipp@schmerheim.de

**Prof. Dr. Lis Schüler** ist Professorin für Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch mit dem Schwerpunkt literarische Bildung an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte sind Textschreiben, Erzählen, Literarisches Lernen, Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Kontakt: lis.schueler@fu-berlin.de

