

Illustrators in Residence

—

Antje Damm  
Tobias Krejtschi

# ILLUSTRATORS IN RESIDENCE

Herausgegeben von

Tobias Kurwinkel  
Ina Brendel-Kepser  
Andrea Bartl

Band 1 – 2022

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

# Illustrators in Residence

Antje Damm  
Tobias Krejtschi





# INHALT

TOBIAS KURWINKEL, INA BRENDEL-KEPSEK UND ANDREA BARTL  
Illustrators in Residence: Antje Damm und Tobias Krejtschi.  
Einleitung.....7

## ANTJE DAMM

INA BRENDEL-KEPSEK  
Antje Damm – Architektin von Kinderwelten .....13

ALEXANDRA RITTER  
Eintreten und Mitspielen. Raumdidaktische Überlegungen  
zu Antje Damms Bilderbuch *Der Besuch*.....29

BERBELI WANNING  
Kindergedanken über die Natur. Ökologische Bilder-  
und Kinderbücher von Antje Damm.....47

ANDREAS NIEßELER  
*Ist 7 viel?* Antworten und Fragen aus der Perspektive des  
Philosophierens mit Kindern.....71

JANA MIKOTA / NADINE J. SCHMIDT  
Von „Hasenbrot“ und „Regenwurmtagen“:  
Literarisches Lernen mit Antje Damms Geschichten  
für geübtere Leseanfängerinnen und -anfänger .....85

JULIA WEIGELT / MAGDALENA RIEHLE  
„Ich möchte berühren, die Neugierde wecken und das  
Staunen fördern“ – ein Gespräch mit Bilderbuchautorin  
und Illustratorin Antje Damm.....97

ANTJE DAMM  
„Das bin ich.“ .....105

## TOBIAS KREJTSCHI

TOBIAS KURWINKEL

Tobias Krejtschi zur Einführung ..... 111

MARLENE ZÖHRER

Eine Brücke über die Zeit – Tobias Krejtschis

Lyrik-Bilderbücher ..... 131

SARAH WILDEISEN

Figurendarstellung im Werk Tobias Krejtschis ..... 145

ANNELIESE REITER / MICHAEL RITTER

Fantastische Problemorientierung. Anregungen zur

Perspektivenübernahme am Beispiel von Nikola

Huppertz' und Tobias Krejtschis Bilderbuch

*Meine Mutter, die Fee* (2018) ..... 157

CHRISTOPH JANTZEN

„Trotzdem empfehle ich Tobias Krejtschi weiter.“

Kinder schreiben zu Bilderbüchern von Tobias Krejtschi ..... 175

TOBIAS KREJTSCHI

Selbstreflexion und Selbstästhetik: Ein gezeichnetes

Interview von und mit Tobias Krejtschi ..... 195

Verzeichnis der Beiträgerinnen und Beiträger ..... 207

# Illustrators in Residence: Antje Damm und Tobias Krejtschi. Einleitung

*Tobias Kurwinkel, Ina Brendel-Kepser und Andrea Bartl*

Mit diesem Band startet eine neue Publikationsreihe, die sich dem künstlerischen Wirken von Illustratorinnen und Illustratoren widmet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Bilderbüchern, wobei künftig auch andere Text-Bild-Medien berücksichtigt werden sollen. In jedem Band der Reihe rücken zwei Illustrator:innen ins wissenschaftliche Interesse: Ihr Werk wird jeweils durch eine Einführung umfassend präsentiert und dann in vier literatur- und medienwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Beiträgen vertieft erschlossen. Auch die Illustrator:innen selbst kommen zu Wort und auch ‚zu Bild‘, um autopoetische bzw. autoästhetische Reflexionen anzustellen. Die Buchcover werden ebenfalls von diesen Künstler:innen gestaltet.

Die Publikationsreihe „Illustrators in Residence“ wird regelmäßig fortgesetzt und ist Teil eines gleichnamigen größeren Projektes. Dazu gehören eine Veranstaltungsreihe mit Ateliergesprächen, eine Reihe von Seminaren mit Studierenden und eine Online-Plattform.

Zu den Ateliergesprächen und Seminaren: In Deutschland waren die Universitäten Duisburg-Essen und Bamberg mit die ersten Hochschulen, die dem amerikanischen Beispiel folgten und Gegenwartsautor:innen als Gastdozierende für Lesungen und Seminare einluden. Die Veranstaltungsreihe „Illustrators in Residence“ ist nun ein Format, bei dem nicht die „Poets“, die Autorinnen und Autoren, sondern die „Illustrators“ im Fokus des Interesses stehen. Dadurch werden Illustratorinnen und Illustratoren, Künstlerinnen und Künstler graphischer Kunst, insbesondere des Bilderbuchs, gefördert und deren Werke einem breiten Publikum weiter zugänglich gemacht. Gerade auch die Einbindung von Studierenden, die über die Text-Bild-Konstellationen Haus- und Abschlussarbeiten schreiben und zudem später z. B. in der Schule oder Kulturarbeit tätig sein werden, garantiert eine große Breitenwirksamkeit dieser Kunstvermittlung. Auch verschränken sich damit Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst auf inspirierende Weise.

Ganz konkret finden an den drei Hochschulen Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Pädagogische Hochschule Karlsruhe und Universität Duisburg-Essen regelmäßige Ateliergespräche von Illustrator:innen statt, bei denen diese anhand von exklusivem Material das *Making of* ihrer Bilder und ihre Ästhetik bzw. ‚Poetik‘ vorstellen. Nach diesen Kurzvorträgen ist

in interaktiven, moderierten Diskussionen viel Raum für Fragen und Austausch. Durch das Online-Format ist eine überregionale, ja weltweite Teilnahme von Personen aus der Wissenschaft, Bildenden Kunst und einem interessierten Laienpublikum möglich – Teilnehmerzahlen von ca. 100 waren dabei bislang bei allen Veranstaltungen die Regel.

Flankiert werden diese Veranstaltungen von Seminaren an allen drei Hochschulen, die das ganze Semester über laufen und das Werk der jeweiligen „Illustrators“ in den Blick nehmen. Dabei sind – je nach Schwerpunkt der Hochschulen – Studierende aus allen Studiengängen beteiligt: vom Lehramt Grund-, Mittel- und Realschule sowie Gymnasium über Bachelor und Master bis zu Studiengängen der Erwachsenenbildung, Beruflichen Bildung, Wirtschaftspädagogik etc. Auch hier zeigen die Teilnehmerzahlen sowie die hohe Qualität der Diskussionsbeiträge und der Prüfungsleistungen das große Interesse der Studierenden. Sie werden durch unser Projekt außerdem zum wissenschaftlichen Arbeiten, zu ersten wissenschaftlichen Publikationen angeregt, stehen doch die Bände unserer Reihe ausgezeichneten Studierenden und Promovierenden zur Publikation offen. Auch in diesem Debüt-Band der Reihe konnten zwei Studentinnen der Universität Bamberg ihre erste Publikationserfahrung sammeln.

Neben der Buch- und Veranstaltungsreihe gehört zu „Illustrators in Residence“ eine Projektinternetseite, die wir konsequent ausbauen werden: <http://www.illustratorsinresidence.de>. Hier sind Werkbiographien und fortlaufende Primär- und Sekundärbibliographien zu den Illustratorinnen und Illustratoren zu finden. Weiter sind dort die jeweiligen Termine zu den Ateliergesprächen, Zusammenschnitte von vergangenen Gesprächen etc. ersichtlich. Über einen Newsletter, zu dem sich Interessierte auf der Website anmelden können, werden diese Informationen zusätzlich verteilt.

„Illustrators in Residence“ ist damit ein multimediales Forschungs- und Lehrprojekt, das die beeindruckende künstlerische Leistung von Illustratorinnen und Illustratoren vermitteln und fördern möchte. „Illustrators in Residence“ verbindet Forschung, Lehre und Kunst qualitativ wie quantitativ, das heißt in einer wissenschaftlichen Erschließung und breitenwirksamen Vermittlung.

\* \* \*

Der vorliegende Band zu den beiden Künstlerpersönlichkeiten Antje Damm und Tobias Krejtschi greift als Debüt der Reihe die oben skizzierte Gliederungssystematik auf: Die literatur- und medienwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Beiträge zu beiden „Illustrators“ werden umrahmt von umfassenden Einführungen (INA BRENDEL-KEPSEK stellt das Werk Antje Damms, TOBIAS KURWINKEL das Werk Tobias Krejtschis vor) und poetologisch-selbstreflexiven Zeichnungen von ANTJE DAMM und TOBIAS KREJTSCHI selbst.

Der künstlerischen Arbeit von Antje Damm widmet sich dann der Beitrag von ALEXANDRA RITTER mit raumtheoretischen Überlegungen zu der Bilderbuchgeschichte *Der Besuch*, wobei die Verfasserin die Phänomenologie des Raumes zur Konstituierung eines didaktischen Spielraumes für literar-ästhetisches Lernen nutzt. BERBELI WANNING zeigt in ihrem Beitrag ökologische Lesarten der Bilderbücher von Damm auf. In der Zuordnung der Texte zur ökologischen Kinder- und Jugendliteratur sieht die Verfasserin großes Potenzial für die Anbahnung eines nachhaltigen Bewusstseins bei Kindern, ganz im Sinn des Mottos *Nachdenken über die Natur*. ANDREAS NIEßELER hebt die bildungstheoretische Relevanz philosophischer Fragen hervor und stellt anhand transkribierter Nachdenkgespräche mit Kindern dar, wie Antje Damms Werk eine Schule der Fragen (und nicht der Antworten) in den Mittelpunkt rückt. JANA MIKOTA und NADINE SCHMIDT wenden sich den Erstlesebüchern von Antje Damm zu, die als besondere Gestaltung von Erstleselektur beschrieben werden und damit anspruchsvolle Deutungsspielräume für literarisches Lernen eröffnen. Das Interview mit Antje Damm führten JULIA WEIGELT und MAGDALENA RIEHLE.

Den Lyrik-Bilderbüchern von Tobias Krejtschi widmet sich MARLENE ZÖHRER, indem sie zeigt, wie der Künstler in und mit seinen Bildern die Differenz zwischen dem Zeitpunkt der Entstehung und Rezeption der Balladen Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts überbrückt. Im Besonderen geht sie dabei auf die visuellen Rahmungen der Schrifttexte ein. SARAH WILDEISEN beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den Figuren und ihren Darstellungen, die Aufschluss über die Eigenheiten von Krejtschis Illustrationsstil bieten. Stilistisch erzeugt die Formenbehandlung der Figurendarstellungen einen hohen Grad an Wiedererkennungswert, während die von ihm eingesetzten Mittel eine große Bandbreite künstlerischer Verfahren erkennen lassen. ANNELIESE REITER und MICHAEL RITTER nehmen das Bilderbuch *Meine Mutter, die Fee* in den sowohl fachwissenschaftlichen als auch -didaktischen Blick. Sie zeigen, wie das Buch zum Nachvollzug der Figurenperspektiven und zur Imagination der Handlungselemente anregen kann. CHRISTOPH JANTZEN stellt Schreibaufträge und Schülerprodukte zu drei Bilderbüchern von Tobias Krejtschi vor, deren Aufgabenstellungen und Arbeitsergebnisse vor dem Hintergrund schreibdidaktischer Diskurse reflektiert werden.

Allen Beiträger:innen gebührt unser Dank für diese gelungenen Texte. Bedanken möchten wir uns aber auch – und dies im Besonderen – bei Antje Damm und Tobias Krejtschi, für das große Engagement, mit dem sie sich auf dieses Projekt eingelassen, unsere Fragen zu ihrem Werk beantwortet und nicht zuletzt Illustrationen für diesen Band erstellt haben. Von Tobias Krejtschi stammt auch das Cover. Ein Dankeschön geht außerdem an Lotta Mayer, die uns bei Layout und Satz dieses Buches unterstützt hat.



ANTJE DAMM





# Antje Damm – Architektin von Kinderwelten

Ina Brendel-Kepser

Der folgende Beitrag führt in Antje Damms Werk ein – in die Spannung und das Miteinander von Narration und Illustration. Anhand ausgewählter Beispiele werden verschiedene Bilderbuch-Genres in den Blick genommen und spezifische Kennzeichen von Damms wort- und bildsprachlicher Ästhetik beleuchtet. So wird deutlich, dass Damms Geschichten und Bücher die großen Fragen des Lebens verhandeln und diese, ohne Antworten vorzugeben, in den Horizont von Kindern rücken. Der Impetus offener Fragen zu Bildern, die gesellschaftliche Relevanz der erzählten Geschichten, das Spiel mit intertextuellen Verweisen und die generische Reihenbildung können dabei als thematisch-strukturelle Merkmale des Gesamtwerks gelten.

## Wie und mit welchem Erfolg Antje Damm zur Illustration gekommen ist

Die ersten Bücher, die ich gemacht habe, waren klassische Bilderbücher. Nach ‚Frag mich!‘ hab ich dann meinen Job als Architektin an den Nagel gehängt [...] Insofern beschäftige ich mich seit knapp zwanzig Jahren mit dem Fragen und Philosophieren.<sup>1</sup>

Antje Damm studierte Architektur in Darmstadt und Florenz und arbeitete zunächst als Architektin. Der Wechsel in den Beruf als Autorin und Illustratorin ergab sich unter dem Einfluss ihrer eigenen Kinder (ihr erstes, zusammen mit Anne Maar vorgelegtes Bilderbuch *Käfers Reise* erschien 2000). Mit dieser Initiation steht der Werdegang der Künstlerin in der Tradition prominenter kinderliterarischer Autor/innen, denn auch Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* entstand als Erzählung für ihre kranke Tochter ebenso wie Paul Maar die ersten Geschichten für seine eigenen Kinder geschrieben hat. An diesen Beginn schloss sich eine äußerst erfolgreiche Entwicklung an und Antje Damm wurde zur Architektin von Kinderwelten, die in rund zwei Jahrzehnten ein umfangreiches und vielfältiges Werk geschaffen hat.

Damms Repertoire spannt einen weiten Bogen von Spiel- und Ratebüchern im Format des Pappbilderbuchs über philosophische Fragebücher, klassische Bilderbuchgeschichten bis hin zu illustrierten Erstlesebüchern und Kinderromanen (Abb. 1). In einer Mischung aus Zeichnungen, Fotografien und Collagen gestaltet Antje Damm in ihren Büchern bewusste

---

<sup>1</sup> Heide Grehl: „Traut euch, Bücher zu benutzen“. Die Illustratorin Antje Damm über ihr Herzensthema. In: TPS spezial: Philosophieren. Staunen – Fragen – Widersprechen. Heft 4 (2020). S. 36-40. S. 39.

Brechungen mit (Seh-)Konventionen, die provokativ einen neuen Blick auf die Welt anregen und der Zielgruppe der jungen Rezipient/innen auch vermeintlich abstrakte oder schwierige Themen zugänglich machen. Nicht selten geschieht dies auf humorvolle Weise, das heißt: Augenzwinkern inklusive.



Abb. 1: Das Werk im Überblick (© Antje Damm, Präsentation Januar 2021)

Antje Damm ist, so Daniela Dombrowski, „eine Meisterin im Bilderbuchbereich“.<sup>2</sup> Aus dieser Meisterschaft resultiert, dass Damms Werke immer wieder auf nahezu allen einschlägigen Empfehlungslisten der Kinder- und Jugendliteratur erscheinen und zahlreich prämiert wurden. Zu den bekanntesten Auszeichnungen zählen *Die besten 7 Bücher für junge Leser für Was ist das?* (2006), *Alle Zeit der Welt* (2007), *Regenwurm-tage* (2011), *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur* (2018) und *Füchlein in der Kiste* (2020), die Empfehlungsliste für den *Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis* für *Alle Zeit der Welt*, *Echt wahr?* (2014) und *Was wird aus uns?*, Nominierungen für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* für *Räuber-kinder* (2008) und *Was wird aus uns?*. Hinzu kommen der *Leipziger Lesekompass*, Empfehlungen der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur oder die Empfehlungsliste der *LUCHS-Jury*. Weiterhin zählte *Jeder Tag ist Ida-Tag* (2019) zu den *25 schönsten deutschen Büchern*, die die Stiftung Buchkunst prämiert. Schließlich erfuhr Damms Werk auch internationale

<sup>2</sup> <https://www.moritzverlag.de/Antje-Damm.html> (30.11.2021).

Ehrungen, denn *Der Besuch* (2015) wurde nicht nur mit dem *Troisdorfer Bilderbuchpreis*, sondern ebenso als eines der *New York Times/New York Public Library Best Illustrated Children's Books* ausgezeichnet, *PeterSilie* (2016) erhielt den Schweizer *Prix Chronos* 2017. Dass das preisgekrönte Bilderbuch *Der Besuch* zudem als Theaterstück adaptiert wurde (Abb. 3), zeigt die intermediale Reichweite von Damms Werk in der kulturellen Praxis, wie dies Jürgen Decke, Regisseur am Theater Pfüetze, bestätigt:

Wenn sich das Leben seine Bahn bricht, wenn sich Menschen gegenseitig verändern, wenn innere wie äußere Grenzen überwunden werden, wenn das Leben neue Farbe bekommt, wenn zwei sehr unterschiedliche Menschen unterschiedlichen Alters zueinander finden, dann [...] ist es eine Geschichte, die wir erzählen wollen.<sup>3</sup>



Abb. 2: Elise und Emil in *Der Besuch*<sup>4</sup>



Abb. 3: Die Szene in der Bühnenadaption<sup>5</sup>

<sup>3</sup> <https://www.theater-pfuetze.de/der-besuch> (30.11.2021). S. 4.

<sup>4</sup> Antje Damm: *Der Besuch*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2015. S. 19 f.

<sup>5</sup> [https://www.theater-pfuetze.de/fileadmin/user\\_upload/Der\\_Besuch\\_Schulmaterial\\_web.pdf](https://www.theater-pfuetze.de/fileadmin/user_upload/Der_Besuch_Schulmaterial_web.pdf) (30.11.2021). S. 19.

Mit der Übersetzung in zahlreiche Sprachen<sup>6</sup> und dem Medienwechsel deutet sich an, inwiefern hier dem Status des Bilderbuch-Klassikers<sup>7</sup> der Weg bereitet wird.

## Realistische und fantastische Geschichten

Antje Damm erzählt in ihren Bilderbüchern und illustrierten Kinderromanen realistische und fantastische Geschichten. Nach Abraham/Knopf (2019) werden Fantastik und Realismus nicht als Genres verstanden, sondern

grundsätzlicher als zwei literarisch-ästhetische Modi [...]. Diese Unterscheidung ist nicht graduell (mehr oder weniger realistisch), sondern binär (realistisch vs. fantastisch); eine literaturtheoretische Unterscheidung ist gemeint, nicht ein mimetischer Anspruch. In Text und Bild, also literarisch und künstlerisch, geht es um das dem Buch zugrundeliegende realistische oder fantastische Wirklichkeitsmodell.<sup>8</sup>

Im Mittelpunkt von Damms realistischen Geschichten, deren Realitätsbezüge als wirklich erlebte Ereignisse paratextuell in mehreren Nachworten beglaubigt werden – z.B. in *Regenwurmstage* (2011) oder in *Kiki* (2012) –, stehen Alltagserlebnisse von Kindern, Freundschaften und deren Familienleben. Als Bezugspersonen spielen für die kindlichen Protagonist/innen die Eltern und Geschwister ebenso wie ihre Klassenkamerad/innen, Freundinnen und Freunde eine wichtige Rolle. Innerhalb dieser Kindheitsepisoden mit ihren Konflikten und Versöhnungen treten immer wieder auch die Großeltern als bedeutende Figuren in Erscheinung. So ist es in *Hasenbrote* (2012) der Großvater, der den Kindern bei seinen Besuchen Proviantbrote mit Abenteuergeschmack mitbringt, während der kleine Nick in *PeterSilie* (2016) versucht, seiner kranken Oma mit zwei aus dem Stall befreiten Gänsen eine Freude zu machen. Auf diese Weise akzentuieren die Geschichten in Text und Bild die Bedeutung intergenerationeller Verbindungen; sie stellen dar, wie sich die Beziehung von Kindern zu alten Menschen mit großem Gewinn für beide Generationen gestalten kann. Diese lebensbejahende Gegenseitigkeit prägt das Bilderbuch *Der Besuch* auf ganz besondere Weise,

---

<sup>6</sup> Neben *Der Besuch* liegen auch andere Werke von Antje Damm in Übersetzungen vor.

<sup>7</sup> Vgl. Ina Brendel-Perpina: Klassiker der illustrierten Kinderliteratur. In: Bilderbücher. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 36-46.

<sup>8</sup> Ulf Abraham und Julia Knopf: Genres des BilderBuchs. In: BilderBücher. Bd. 1. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 3-13. S. 5.

wenn hier ein kleiner Junge mit seinem Papierflieger in die Welt einer einsamen alten Frau ‚einbricht‘ und wortwörtlich Farbe in das Leben von Elise bringt.

Von großer Bedeutung in Damms Geschichten sind die wiederkehrenden Themen Abschied und Tod: *Elviras Vogel* (2017) erzählt vom Tod eines Tieres ebenso wie das Bilderbuch *Bruno und Clara* (2013) den Verlust des geliebten Hundes in Bild und Text inszeniert, *Kiki* endet mit dem unerwarteten Tod einer Mitschülerin und in *Füchslin in der Kiste* (2020) berdigt ausgerechnet eine Truppe Kaninchen den alten, zahnlosen Fuchs. Alle erzählenden Kinderbücher von Antje Damm, die zum Teil bewusst eine Brücke zwischen Erstlesebuch und Kinderroman schlagen, greifen lebensnahe Themen im Erfahrungsbereich von Kindern auf und erzählen realistische Geschichten. Ebenso wird in *Jeder Tag ist Ida-Tag* von realistischen Alltagserlebnissen aus der Sicht eines kleinen Mädchens erzählt. Seite für Seite reihen sich 44 Tage mit jeweils einem Motto aneinander – Namenstag, Wintertag, Entscheidungstag, Putz-, Bade-, Hundetag usw. Was an diesen Tagen passiert, wird auf der rechten Buchseite als Comicstrip mit offenen Bildern dargestellt, während links ein zunehmend größer werdendes Wimmelbild aus Objekten, Pflanzen und Tieren entsteht, die alle Träger von Bedeutung in Idas Leben sind.

Im Modus des fantastischen Erzählens begegnen die Rezipient/innen vor allem Geschichten, in denen Tiere Ereignisse erleben, die auf grundlegende menschliche Bedürfnisse, Ängste und Wünsche rekurren. Diese Geschichten entfalten Themen wie Freundschaft, Interkulturalität, Fremdheit und Anderssein, die Antje Damm in ihren Text-Bild-Kompositionen als überraschenden Umgang mit Konventionen und mit entsprechenden Erwartungsbrüchen inszeniert. So zeigt der Lurch Lysander in *Plötzlich war Lysander dar* (2017), wie die vermeintlich schwierige Integration eines Fremden in der Mäusewelt gelingen kann; andere Geschichten erzählen, wie eine kleine Fledermaus in *Fledolin verkehrtherum* (2006) das gängige Weltbild der Mehrheitsgesellschaft auf den Kopf stellt oder wie der Bär in *Warten auf Goliath* (2016) eine beglückende und für die Rezipient/innen eher unerwartete Begegnung macht.

## **Spiele, raten und die Welt entdecken: die Pappbilderbücher**

Pappbilderbücher bzw. Elementarbilderbücher gelten als Einstieg in Buch- und Bilderwelten.<sup>9</sup> Sie adressieren mit ihrer spezifischen Gestaltung die

---

<sup>9</sup> Zum Bild-, Sprach- und Literaturerwerb mit Pappbilderbüchern vgl. Bettina Kümmerling-Meibauer: Erste Bilder, erste Begriffe: Weltwissen für Kleinkinder. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) 1 (2012). [https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/464/2012\\_1\\_Kuemmerling.pdf](https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/464/2012_1_Kuemmerling.pdf) S. 1-17. S. 11-14. (30.11.2021)

Zielgruppe der Kleinkinder, die unterstützt werden sollen, im taktilen Zugriff auf das Medium, also beim Greifen, Wenden, Drehen oder Blättern des Buches, Gegenstände zu erkennen und zu verstehen und sich die Dinge der Welt zu erschließen, so etwa, wenn Kleinkinder ihre Finger in die gestanzten Bohrlöcher von Eric Carles Klassiker *Die kleine Raupe Nimmersatt* stecken. Helmut Spanner, der selbst zahlreiche Pappbilderbücher geschaffen hat, legte in den 1970er Jahren eine grundlegende Bestimmung dieser Einstiegsbücher vor, deren Merkmale für traditionelle Elementarbilderbücher in Teilen bis heute gelten:

Die Seiten der Bücher bestehen aus reißfesten Materialien, meist Pappen [...]. Neben dieser Eigenschaft fallen eine geringe Seitenzahl sowie ein meist kleines, handliches Format auf. Charakteristisch für die Abbildungen dieser allerersten Bücher ist, dass sie oft nur einen einzigen Gegenstand auf jeder Seite zeigen, keinen oder nur wenig Text besitzen, und dass auch die Bilder selbst meist keine Handlungselemente aufweisen. Mit all diesen Eigenschaften erweist sich das Pappbilderbuch als eine einfache Vorform des Bilderbuchs.<sup>10</sup>

Hinzu kommt nach Spanner der Anspruch, dass die ausgewählten Bildgegenstände affektbesetzte Objekte aus dem Kontaktbereich des Kleinkindes darstellen, die Bildkomposition sich durch reduzierte Bildelemente und unterscheidbare Formen auszeichnen und die Reihung der Bilder einem bestimmten thematischen und/oder formalen Prinzip folgt.<sup>11</sup> Damms Pappbilderbücher entsprechen der Gegenstandsbestimmung hinsichtlich ihrer materiellen Dimension: Es handelt sich bei *Räuberkind* (2008), *Kindskopf* (2011), *Schlaf, Kater, schlaf!* (2017) oder *Der Wolf und die Fliege* (2019) um Bücher im kleinen, quadratischen Format mit stabilen Seiten aus dicker Pappe. Eine „einfache Vorform des Bilderbuchs“ stellen Damms Pappbilderbücher indessen nicht dar; ihre Gestaltung in Text und Bild ist komplex und die Narration nicht ohne Ironie, was die kindlichen Rezipient/innen einlädt, an und mit diesen Büchern zu wachsen. Dabei kennt Damm die Tradition der Klassiker, in der ihre Bücher stehen und mit der sie intertextuell spielen. Dies ist z. B. der Fall, wenn der Wolf – ebenso wie die kleine Raupe Nimmersatt – Bild für Bild einen anderen Gegenstand verschlingt und immer dicker wird, bis er aber – und dies steht als Pointe im Gegensatz zu der sich am Ende verwandelnden Raupe von Carle – nach dem Verspeisen einer kleinen kitzelnden Fliege alle Objekte wieder ausspuckt. Durchgehend unterläuft die Künstlerin auch die Einfachheitsansprüche des traditionellen Elementarbilderbuchs: Zwar tritt in *Schlaf, Kater, schlaf!* nur eine einzelne Katze ins Bild, aber dieses besondere geringelte

---

<sup>10</sup> Helmut Spanner: *Rund ums Pappbilderbuch*. München: Burckhardthaus, 2018. S. 1.

<sup>11</sup> Vgl. ebd. S. 10 ff.

Exemplar transportiert in seiner Mimik und Gestik eine große Bandbreite an Emotionen. Textseitig wird das Bild der Grimassen schneidenden Katze durch onomatopoetische Soundwords in markanter Typografie ergänzt (Abb. 4). Das Pappbilderbuch konterkariert damit zugleich das Modell der traditionellen Gute Nacht-Geschichte und das im Titel assoziierte Wiegenlied, denn der *aufgeweckte* Kater, der auf der Textebene in der Ich-Perspektive spricht und die kindlichen Rezipient/innen mehrmals adressiert („Kannst du nicht mal ganz leise sein?“, „Schläfst du schon?“), verkörpert keineswegs das zum Einschlafritual gehörende Kuschtier, sondern spielt ein gewitztes Spiel, in das er den/die kindliche/n Betrachter/in explizit einbindet.



Abb. 4: Der schlaflose Kater<sup>12</sup>

Ebenso unartig wie der Kater benehmen sich die ungezogenen und bösen *Räuberkinder*, die scheinbar vor nichts zurückschrecken und nichts so tun, wie es sich gehört (Abb. 5). Das lustvolle Überschreiten von Regeln macht ihnen und den Betrachter/innen, sobald diese in der Lage sind, den Regelbruch zu durchschauen, großen Spaß. Auch das Pappbilderbuch *Räuberkinder* bricht mit den Prinzipien der Reduktion und setzt auf komische Übertreibungen, die in den cartoonartig überbordenden Illustrationen mit grotesken Szenerien pointiert ins Bild gesetzt werden und Kinder zum Entdecken zahlreicher skurriler Details einladen.

<sup>12</sup> Antje Damm: *Schlaf, Kater, schlaf!* Frankfurt a. M.: Moritz, 2017. S. 18-19.





Abb. 5: Wie sich Räuberkinder waschen oder wie sie frühstücken<sup>13</sup>

Um spielerisches Entdecken geht es in gleicher Weise im Pappbilderbuch *Was ist das? Ein Spiel- und Ratebuch* von Antje Damm (2006). Der Untertitel ist programmatisch und initiiert im textlosen Pappbilderbuch-Format ein visuelles Ratespiel für die Betrachter/innen. Wenn sich ein weißes Wollknäuel auf der nachfolgenden Seite als Schaf entpuppt, eine Wäscheklammer zum Krokodil wird oder zwei Karotten auf einer zunächst leeren, monochromen Seite beim Umblättern als Ohren eines Hasen erscheinen, dann garantiert dies überraschende Effekte. Die Rezipient/innen werden durch die gepaarten Bildsequenzen zum genauen Hinsehen angeleitet und zugleich zum Entwickeln ihrer eigenen Vorstellungen und Antizipationen. Antje Damm spielt anhand ihrer Collagen aus Fotografie und Illustration mit dem Unerwarteten und zeigt zugleich, dass die Dinge nicht (nur) das sind, was sie zu sein scheinen. Das *Spiel- und Ratebuch* fungiert damit als erste Einladung zum Philosophieren mit Kindern.

### Philosophieren mit Kindern: die Fragebücher

Beim Philosophieren mit Kindern geht es [...] ums freie Nachdenken über das menschliche Dasein, über das Verhältnis von uns Menschen zur Natur oder zur Technik. Das heißt: Wie sehen wir uns und unsere Umwelt? Wie begegnen wir ihr? Es geht um Glück, Liebe, Tod – um die großen philosophischen Fragen der Menschheit. Um das Finden von Antworten geht es nicht unbedingt – denn das ist schwierig bei diesen Fragen. Es gibt nämlich keine. Sondern es geht darum, nachzufragen und Dinge zu hinterfragen. [...] Es ist eher

<sup>13</sup> Antje Damm: *Räuberkinder*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2008. S. 4-5.



eine gemeinsame Suche als das Finden eines Ziels oder einer Antwort.<sup>14</sup>

Diese programmatische Erklärung liegt der Reihe der sog. Fragebücher zu Grunde. Antje Damms Lust an der Frage, die sie ihren Rezipient/innen stellt bzw. zumutet, manifestiert sich als strukturbildendes Element mehrerer Texte, so dass das Fragen hier bereits im Titel der Bücher angelegt ist: *Frag mich!* (2002), *Ist 7 viel?* (2003), *Echt wahr?* (2014), *Was wird aus uns?* (2018). Der Untertitel der Fragebücher expliziert die Intention, anhand bestimmter thematischer Anlässe und Stimuli ergebnisoffene Gespräche zu initiieren und gemeinsames Nachdenken anzuregen: *118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen* (2002), *44 Fragen für viele Antworten* (2003), *52 Gelegenheiten, sich über Lüge und Wahrheit zu unterhalten* (2014), *Nachdenken über die Natur* (2018). Dem Phänomen der Zeit und der Kategorie des Nichts widmen sich zwei weitere Bilderbücher derselben Struktur: *Alle Zeit der Welt. Anlässe um miteinander über Zeit zu sprechen* (2007) und *Nichts und wieder nichts. Anlässe um miteinander über NICHTS nachzudenken* (2009). Damms Konzept des fragenden Zugangs als Auseinandersetzung mit der Welt stützt sich auf wesentliche Anregungen der Pädagogin und Jugendforscherin Donata Elschenbroich, die mit ihrem Buch *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können* (2001) ein Plädoyer für die Förderung der Entdeckerfreude von Kindern entworfen hat und entsprechend materialreiche Anregungen dafür liefert. Einen ähnlich vielfältigen Materialfundus stellen auch die Bilder in Damms philosophischen Fragebüchern aus und kombinieren unterschiedliche Illustrationsstile und -techniken, wobei neben Zeichnungen und Skizzen vor allem die Fotografie großen Raum einnimmt. So liegt es nahe, Damms Fragebücher als Fotobilderbücher aufzufassen: „Als Fotobilderbuch wird ein multimodaler Text bezeichnet, der aus einer Kombination von fotografischen Bildern und Schrifttext besteht und Teil der Kinder- und Jugendliteratur ist.“<sup>15</sup> Dass das Medium Fotografie andere Wirklichkeitsbezüge herstellt als eine gezeichnete oder gemalte Illustration, ist im medientheoretischen Diskurs seit den Anfängen der Fotografie im 19. Jahrhundert herausgestellt worden. Zugleich hat die Theoriegeschichte der Fotografie den im indexikalischen Zeichencharakter begründeten Realitätseffekt von fotografischen Bildern immer wieder hinterfragt und in Frage gestellt. In das Vexierspiel zwischen detailgetreuer Wiedergabe der Realität und den Grenzen des Abbildcharakters der Fotografie reihen sich auch Damms fotografische Bilder ein, gerade dann, wenn Damm sich der Mittel der inszenierten

---

<sup>14</sup> Grehl 2020, S. 36.

<sup>15</sup> Michael Staiger: Fotobilderbuch. In: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Hrsg. von Kurt Franz und Franz-Josef Payrhuber. 60. Erg.-Lfg. (November 2016). Meitingen: Corian, 2016. S. 1-22. S. 1.

Fotografie bedient und die fotografierten Objekte als gestaltete Wirklichkeit entlarvt, indem sie zwei Karotten als Hasenohren fotografiert oder eine Wäscheklammer zum Bildmittelpunkt eines Krokodilfotos macht. Ebenso präsentieren die Bilderbücher aber auch immer wieder Fotos, die als Momentaufnahmen der Welt, als Welt(An)Sichten, und Wirklichkeitsausschnitte der Welt fungieren.<sup>16</sup> Zusammen mit der verbalsprachlichen Dimension, die dazu anregt, die Bilder ‚anders‘ zu sehen, werden die Bedeutungsgehalte des Dargestellten, d. h. der gegenständlichen Welt, der Natur, der Zeit, des Nichts usw. zu einer offenen und unabschließbaren Sinnkonstruktionsaufgabe für die Rezipient/innen.

### Die Dioramen für Kinder

Am deutlichsten tritt die Architekturausbildung der Künstlerin in den sechs Dioramen in Erscheinung, die seit 2015 erschienen sind und das besondere dreidimensionale Gestalten von Antje Damm ausstellen: *Der Besuch* (2015), *Warten auf Goliath* (2016), *Plötzlich war Lysander da* (2017), *Füchslin in der Kiste* (2021), *Die Wette* (2021) und *Teddy ist weg* (2021). Die gezeichneten, ausgeschnittenen und arrangierten Pappfiguren und -räume werden von Damm koloriert, beleuchtet und schließlich abfotografiert. Auf diese Weise vermittelt sich den Rezipient/innen der Eindruck, in eine Guckkastenbühne zu blicken, in der beim Umblättern der Bilderbuchseiten eine Szene nach der anderen aufgeführt wird. Mit dem Bühnencharakter des Guckkastens greift Damm auf die Tradition des Dioramas zurück, einer von Louis Daguerre im 19. Jahrhundert erfundenen Schaubühnenform mit ihren durch Beleuchtungseffekte erzeugten Simulationen. Die kunstvolle Gestaltung der Dioramen für Kinder zeigt sich in wechselnden Ausleuchtungen der Räume, Figuren und Objekte, da Licht und Schatten sowohl Tiefe und Bewegung erzeugen als auch sich verändernde Stimmungen ins Bild setzen, im großen Detailreichtum der Bühnenkulisse und der Requisiten bzw. im Kontrast mit weitgehend ‚leeren‘ Bildseiten wie auch in den Perspektiven und Bildausschnitten, die ebenfalls variieren. Auffällig ist der Fokus auf die handwerkliche Seite und das Material des Pappkartonbaus, wenn stellenweise z. B. die Struktur der Wellpappe oder die Schnittkanten des Kartons sichtbar bleiben. Dass es viel zu entdecken gibt in den 3-D-Kulissen der Bilder von Antje Damm, zeigt sich nicht zuletzt in wiederkehrenden Bildzitaten und intermedialen Verweisen. So taucht z. B. der spitznasige Bär aus *Warten auf Goliath* (Abb. 6)<sup>17</sup> in Lilos Kinderzimmer (*Die Wette*) wieder auf, und zwar sogar doppelt inszeniert als Spielzeugfigur in einer Kommode wie auch als Bild an der Wand

---

<sup>16</sup> Etliche Bilder und Fotos stammen dabei nicht von Antje Damm, sondern werden intermedial in den Dammschen Text-Bild-Kosmos integriert.

<sup>17</sup> Antje Damm: *Warten auf Goliath*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2016.

(Abb. 7).<sup>18</sup> Als titelgebende Figur kehrt Teddy in *Teddy ist weg* abermals in Erscheinung (Abb. 8).



Abb. 6: Cover mit Bär



Abb. 7: Der Bär im Kinderzimmer

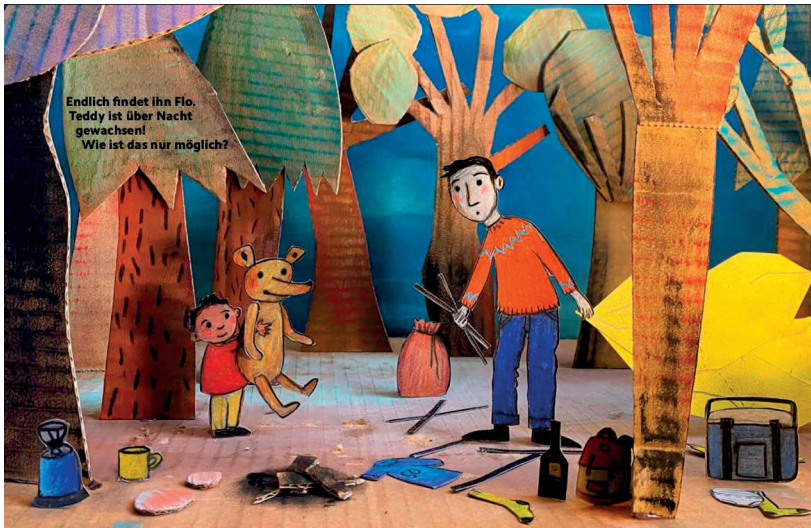


Abb. 8: Der Bär auf dem Zeltplatz<sup>19</sup>

Und wenn der Fuchs in dem Bilderbuch *Füchslin in der Kiste* vor allem Tomatensuppe mag, die er in einer Reihe geordnet in einer Kiste mitbringt, dann ist dies nicht nur ein Hinweis auf die seinem Alter geschuldete Zahn-

<sup>18</sup> Antje Damm: Die Wette. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021. S. 25-26.

<sup>19</sup> Antje Damm: Teddy ist weg. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021. <https://www.moritz-verlag.de/Alle-Buecher/Teddy-ist-weg.html> (30.11.2021).

losigkeit, sondern zugleich für den erwachsenen Mitlesenden und -betrachtenden eine popkulturelle Anspielung auf die 1962 erstmals in einer Ausstellung gezeigten 32 in horizontaler Linie angeordneten Suppendosen-Bilder von Andy Warhol.<sup>20</sup>



Abb. 9: Füchslains Suppendosen<sup>21</sup>



Abb. 10: *Campell's Soup Cans*  
(Andy Warhol)

Die Dioramen handeln von Begebenheiten in kleinen realistischen und fantastischen Geschichten, die auf der Textebene in wenigen Worten und mit kurzen Sätzen erzählt werden. Auch die Dialoge zwischen den Figuren sind lakonisch-knapp und bringen die Dinge auf den Punkt:

„Goliath!“, ruft Bär. Er schnuppert an ihm.  
 „Endlich bist du da!“  
 „Tut mir leid,“ sagt Goliath,  
 „es hat ein bisschen länger gedauert.“  
 „Ach, das macht doch nichts“, sagt Bär.<sup>22</sup>

Dass damit zugleich die ‚großen‘ Themen verhandelt werden, ohne den Bilderbuchgeschichten an Leichtigkeit und leichter Zugänglichkeit zu nehmen, dass bedeutsame Fragen nach menschlichen Verhaltensweisen aufgeworfen und immer mit einem humorvollen Seitenblick vermittelt werden, erweist sich als höchst kunstvoll und attestiert der Autorin und Illustratorin die eingangs zitierte „künstlerische Meisterschaft“. Zugleich wirkt Damm nicht nur im Bereich der künstlerischen Produktion, sondern engagiert sich auch für deren Vermittlung an die Zielgruppe.

<sup>20</sup> [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ame02128\\_22.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ame02128_22.jpg) (30.11.2021).

<sup>21</sup> Antje Damm: *Füchslain in der Kiste*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021. S. 11-12.

<sup>22</sup> Antje Damm: *Warten auf Goliath*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2016. S. 22.

## Antje Damm als Vermittlerin ihrer Bücher

Am Herzen liegt mir, mit Kindern durch meine Bücher ins Gespräch zu kommen, sie zu Wort kommen zu lassen und ihre Gedanken äußern zu können. Da steckt so viel Potenzial drin, das kann sehr bereichern und aufschlussreich sein.<sup>23</sup>

Mit dieser Aussage betont Antje Damm ihr Interesse an den Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern, die sie durch die Kunst des Fragens und mittels ihrer Geschichten zugänglich machen und erweitern will. Als Vermittlerin ihrer Texte greift sie auf das Repertoire didaktisch-methodischer Konzepte zur Textbegegnung und zur Anschlusskommunikation zurück und fördert handlungsorientierte Zugänge, durchaus mit eigenen Akzentsetzungen. So nutzt sie z. B. bei Veranstaltungen in Kindergärten und Schulklassen das japanische Erzähltheater Kamishibai, welches ein Bilderbuch in Bildtafeln übersetzt und auf diese Weise allen Kindern sichtbar zugänglich macht.



Abb. 11: Buchpräsentation im Kamishibai  
(© Antje Damm, Präsentation Januar 2021)

Die Verwendung von nach und nach gezeigten Bildtafeln ermöglicht es der Autorin, ihre Geschichte frei zu erzählen, die Kinder die Bilder betrachten zu lassen und zugleich mit ihnen ins Gespräch darüber einzutreten. Ziel ist

---

<sup>23</sup> <https://siebenaufeinenstrich.de/antje-damm-im-interview/> (30.11.2021).

es dabei, dass die Rezipient/innen das Gesehene in Worte fassen, beschreiben und deuten, nach Erklärungen suchen, Figurenperspektiven übernehmen, das eigene Erleben einbeziehen, Situationen bewerten und die Geschichte über das Ende hinaus weitererzählen<sup>24</sup> – ganz im Sinne der Verfahren literarischen Lernens.

In dem Maße, wie Damms Bücher den Kindern etwas zutrauen und sie herausfordern, tut dies auch die Autorin in der Begegnung mit ihren Rezipient/innen. Sie bedient sich dafür der Kunst sokratischer „Hebammenfragen [...], Fragen, die einen Einstieg in einen ganzen Kosmos mit neuen Fragen bilden“,<sup>25</sup> was dem Assoziationsreichtum ihrer philosophischen Bilderbücher entspricht. Eine solche Fragetechnik initiiert Prozesse des Philosophierens zu Bilderbüchern und eröffnet auf diese Weise schon Kindern das Denken in Möglichkeiten und Alternativen. Im Gegensatz zu dialogischen Bilderbuchgesprächen und literarischen Gesprächen, die darauf abzielen, das Bilderbuch als literarisches Artefakt zu erschließen, fungieren Bilderbücher (bzw. einzelne Stellen daraus) in philosophischen Gesprächen weniger als Lerngegenstand, sondern mehr als Lernmedium und Impulsgeber.<sup>26</sup>

Nicht zuletzt leitet Damm in Workshops dazu an, dass Kinder die Produktionstechnik des Kulissenbaus in Pappkartons erproben und eigene Papphäuser (z. B. für die Geschichte von Elise und Emil) entwerfen, um über ihren Gestaltungsprozess eine Annäherung an das Funktionieren von Geschichten zu erfahren und sich mit dem neu gewonnenen Blick den unerschlossenen Perspektiven auf die Welt und sich selbst anzunähern.

Vor diesem Panorama der vergangenen zwei Jahrzehnte Bilderbuchproduktion und -vermittlung gilt auch für die Zukunft: Mehr von der Bilderbuchmacherin Antje Damm!

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. 15. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg, 2009.

Damm, Antje: Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Frankfurt a. M.: Moritz, 2002.

---

<sup>24</sup> Vgl. Grehl 2020.

<sup>25</sup> <https://www.deutschlandfunk.de/antje-damm-das-ist-praktische-philosophie-fuer-kinder-100.html> (30.11.2021).

<sup>26</sup> Vgl. Katrin Alt: „Wenn ich ein Haustier wär...“. Mit Literatur argumentieren lernen. In: TPS spezial: Philosophieren. Staunen – Fragen – Widersprechen. Heft 4 (2020). S. 32-35. S. 34.

Damm, Antje: Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten. Frankfurt a. M.: Moritz, 2003.

Damm, Antje: Fledolin verkehrt herum. Hildesheim: Gerstenberg, 2006.

Damm, Antje: Was ist das? Ein Spiel- und Ratebuch von Antje Damm. Frankfurt a. M.: Moritz, 2006.

Damm, Antje: Alle Zeit der Welt. Anlässe um miteinander über Zeit zu sprechen. Frankfurt a. M.: Moritz, 2007.

Damm, Antje: Räuberkind. Hildesheim: Gerstenberg, 2008.

Damm, Antje: Nichts und wieder nichts. Anlässe um miteinander über NICHTS nachzudenken. Frankfurt a. M.: Moritz, 2009.

Damm, Antje: Kindskopf. Hildesheim: Gerstenberg, 2011.

Damm, Antje: Regenwurm tage. Frankfurt a. M.: Moritz, 2011.

Damm, Antje: Hasenbrote. Frankfurt a. M.: Moritz, 2012.

Damm, Antje: Kiki. München: Carl Hanser, 2012.

Damm, Antje: Bruno und Clara. Berlin/Wien: Annette Betz, 2013.

Damm, Antje: Echt wahr? 52 Gelegenheiten, sich über Lüge und Wahrheit zu unterhalten. Frankfurt a. M.: Moritz, 2014.

Damm, Antje: Der Besuch. Frankfurt a. M.: Moritz, 2015.

Damm, Antje: PeterSilie. München: Tulipan, 2016.

Damm, Antje: Warten auf Goliath. Frankfurt a. M.: Moritz, 2016.

Damm, Antje: Elviras Vogel. München: Tulipan, 2017.

Damm, Antje: Plötzlich war Lysander da. Frankfurt a. M.: Moritz, 2017.

Damm, Antje: Schlaf, Kater, schlaf! Frankfurt a. M.: Moritz, 2017.

Damm, Antje: Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur. Frankfurt a. M.: Moritz, 2018.

Damm, Antje: Jeder Tag ist Ida-Tag. Frankfurt a. M.: Moritz, 2019.

Damm, Antje: Füchlein in der Kiste. Frankfurt a. M.: Moritz, 2020.

Damm, Antje: Die Wette. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021.

Damm, Antje: Teddy ist weg. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021.

Maar, Anne/Damm, Antje: Käfers Reise. Zürich: Atlantis 2000.

## Sekundärliteratur

Abraham, Ulf/Knopf; Julia: Genres des BilderBuchs. In: BilderBücher. Bd. 1. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 3-13.

Alt, Katrin: „Wenn ich ein Haustier wär...“. Mit Literatur argumentieren lernen. In: TPS spezial: Philosophieren. Staunen – Fragen – Widersprechen. Heft 4 (2020). S. 32-35.

Brendel-Perpina, Ina: Klassiker der illustrierten Kinderliteratur. In: BilderBücher. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 36-46.

Damm, Antje: Die Kraft des Geschichtenerzählens. Eine Autorin zu Besuch in der Kita. In: JuLit 2 (2020). S. 31-34.

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Antje Kunstmann, 2001.

Grehl, Heide: „Traut euch, Bücher zu benutzen“. Die Illustratorin Antje Damm über ihr Herzensthema. In: TPS spezial: Philosophieren. Staunen – Fragen – Widersprechen. Heft 4 (2020). S. 36-40.

Spanner, Helmut: Rund ums Pappbilderbuch. München: Burckhardthaus, 2018.

Staiger, Michael: Fotobilderbuch. In: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Hrsg. von Kurt Franz und Franz-Josef Payrhuber. 60. Erg.-Lfg. (November 2016). Meitingen: Corian, 2016. S. 1-22.

Netzquellen (alle zuletzt aufgerufen am 30.11.2021)

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ame02128\\_22.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ame02128_22.jpg)

<https://www.deutschlandfunk.de/antje-damm-das-ist-praktische-philosophie-fuer-kinder-100.html>

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Erste Bilder, erste Begriffe: Weltwissen für Kleinkinder. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) 1 (2012). [https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/464/2012\\_1\\_Kuemmerling.pdf](https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/464/2012_1_Kuemmerling.pdf) S. 1-17.

<https://siebenaufeinenstrich.de/antje-damm-im-interview/>

<https://www.theater-pfuetze.de/der-besuch>

[https://www.theater-pfuetze.de/fileadmin/user\\_upload/Der\\_Besuch\\_Schul\\_material\\_web.pdf](https://www.theater-pfuetze.de/fileadmin/user_upload/Der_Besuch_Schul_material_web.pdf)



# Eintreten und Mitspielen Raumdidaktische Überlegungen zu Antje Damms Bilderbuch *Der Besuch*

Alexandra Ritter

Der Beitrag beschäftigt sich mit raumtheoretischen Überlegungen zum Bilderbuch am Beispiel von Antje Damms *Der Besuch*. Dabei wird aufgezeigt, dass der Raum nicht allein als Handlungsort, sondern als Ausdruck der psychischen Verfasstheit der Figuren gedeutet werden kann. Dieser Ansatz kann wiederum zum Ausgangspunkt für ein didaktisches Lernsetting zur literar-ästhetischen Bildung werden. Kinder sollen angeregt werden, den Raum im Bilderbuch rezeptiv zu erkunden und produktiv selbst inszenierte Räume zu schaffen, um sich vertiefend mit dem Bilderbuch auseinander zu setzen.

Bereits das Cover (Abb. 1) des Bilderbuchs *Der Besuch* (2015) von Antje Damm verspricht Spannung und Überraschung.<sup>1</sup> Im Zentrum des Bildes befindet sich eine Frauenfigur mit Schürze und Hausschuhen, die in gebückter Haltung und mit der Hand am Ohr zu lauschen scheint. War da ein Geräusch? Sie steht neben einer geschlossenen Tür, durch deren Fenster goldgelbes Licht dringt. Dass die Frau in einer Wohnung lebt, deuten nicht nur ihre Kleidung, sondern auch der Schrank im Hintergrund an. Doch was hat sie gehört? Wer ist draußen vor der Tür? Der Titel kündigt ja bereits einen Besucher an, einen Besucher, der etwas in Bewegung bringt.

Doch nicht nur diese inhaltlichen Fragen kommen bei diesem Buch auf. Es ist gleichzeitig eine besondere Bilddarstellung, die Aufmerksamkeit erregt und sich von anderen Bilderbüchern abhebt. Man könnte sagen, dass die Figuren im grafischen Stil mit starker Betonung auf der Linie gehalten sind. Aber das würde ihnen nicht gerecht. Denn Antje Damm wendet hier eine doppelte Verfremdung der Bilder an. Zunächst werden sie gezeichnet, ausgeschnitten und zu dreidimensionalen Bildkompositionen zusammengefügt, die dann wieder durch das inszenierte Abfotografieren in ein zweidimensionales Bild zurückgeführt werden.

---

<sup>1</sup> Antje Damm: *Der Besuch*. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2015.

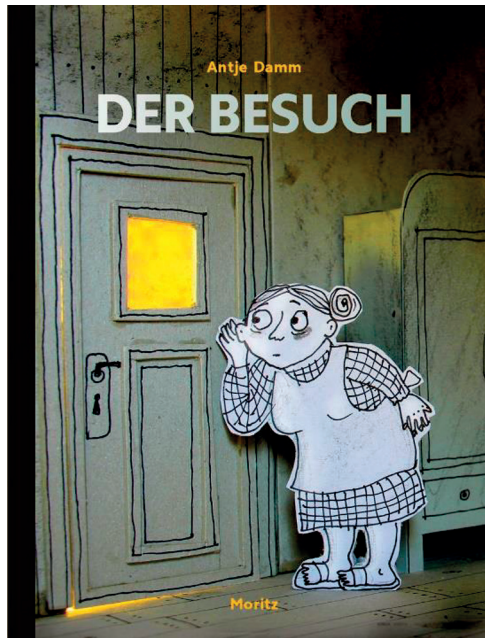


Abb. 1: Antje Damm: Der Besuch.  
Frankfurt a. M.: Moritz Verlag 2015, Cover

Eine solche Herangehensweise ist selten im Bilderbuch, wobei sich durchaus vergleichbare Beispiele bei Renate Habinger mit ihren Geschichten aus Unterdachsberg finden lassen, auch wenn Habinger mit dreidimensionalen Figuren arbeitet, die aus Filz genäht oder aus anderen Materialien zusammengesetzt sind.<sup>2</sup> Antje Damm nutzt diese Gestaltungstechnik in mehreren Büchern. Neben *Der Besuch* ist sie bei *Warten auf Goliath* (2016), *Plötzlich war Lysander da* (2017), *Füchslin in der Kiste* (2020), *Die Wette* (2021) und *Teddy ist weg* (2021) zu finden. Als kleineres Format hat die Illustratorin auch Streichholzschachtelszenen entwickelt, die einen ähnlichen Charakter haben, aber nur Momentaufnahmen zeigen und die regelmäßig auf Instagram präsentiert werden (vgl. @antje.damm).

Dieser Beitrag möchte der Frage nachgehen, wie Antje Damms Gestaltungstechnik anhand des Bilderbuchs *Der Besuch* auch didaktisch zur Entwicklung von Raumvorstellungen als Symbol- und Bedeutungsraum und somit zur literar-ästhetischen Bildung beitragen kann.

---

<sup>2</sup> Renate Habinger: *Ich brauche ein Buch, denkt Rotto und macht sich auf die Socken*. Wien: Tyrolia Verlag, 2019. Ein älteres Beispiel wäre Karoline Kehr: *Ich kann zaubern, Mami!* Hildesheim: Gestenberg, 2003.

## Phänomenologie des Raumes bei Antje Damms *Der Besuch*

Nicht nur das Cover, sondern auch das Vorsatzpapier machen uns mit dem bühnenhaften Aufbau des Bilderbuchs vertraut. Die Lesenden werden bereits vor Beginn der Geschichte eingeladen, den Handlungsraum zu erkunden. Sie blicken direkt in ein Wohnzimmer mit Tisch und Stühlen, zwei Fenstern, Pflanzen, einem Ofen, Bildern und einer Treppe. Der dreidimensionale Charakter wird durch den Einsatz von Licht und Schatteneffekten noch verstärkt (Abb. 2). Die Übertragung von einfachen grafischen Formen in die Dreidimensionalität schlägt eine Brücke zum Theater, das solche Verfremdungen ebenfalls nutzt.<sup>3</sup> Gleichzeitig wird durch die Darstellung ein artifizierlicher Kunstraum geschaffen, der als Handlungsort der Geschichte eingeführt und im Laufe des Buches auch nicht gewechselt wird. Markant sind am Vorsatzpapier und auf den ersten Seiten die Reduktion auf einzelne Elemente und die Abwesenheit von Farbigkeit, die von den Lesenden direkt interpretiert werden kann. Die Szene vermittelt Tristesse und Leblosigkeit.



Abb. 2: Antje Damm bei der Gestaltung von Licht- und Schatteneffekten bei der Erstellung des Bilderbuches

---

<sup>3</sup> Das Bilderbuch selbst wurde bereits von Theater Pfützte unter der Regie von Jürgen Decke in Szene gesetzt. Auszüge finden sich hier: <https://youtu.be/8kDYzhsAFdk> (01.09.2021).

In diesen Raum wird nun eine Figur gesetzt und mit dem Satz „Elisa war ängstlich.“<sup>4</sup> eingeführt. Als Figur ist diese ältere Frau im Gegensatz zum Raum flächig dargestellt, was an das Papiertheater erinnert. Bild und Text tragen ineinander verschränkt zur Vorstellungsbildung bei, indem die Figur mit gebeugtem Oberkörper Tee trinkend am Tisch zu sehen ist; besorgt blickt sie in den Raum, während der Text erläutert, dass sie aufgrund ihrer Ängste immer Zuhause bleibt. Bereits auf dieser ersten Seite wird deutlich unterschieden zwischen einem angsteinflößenden Außen und einem, Sicherheit vermittelnden Innen. Der Raum wird mit Bedeutung aufgeladen<sup>5</sup> und – wie in Anlehnung an Jurij Lotmans raumtheoretische Überlegungen zu beschreiben ist – auf topologischer und semantischer Ebene dichotom bestimmt.<sup>6</sup> Das Innen und Außen (Welt und Wohnung) stehen sich diametral gegenüber wie die Deutung der Räume in sicher und unsicher.

Nach der Exposition wird mit dem Satz „Einmal geschah etwas Unglaubliches.“<sup>7</sup> Spannung und Erwartung aufgebaut und durch das Bild konkretisiert, denn man sieht bereits ein blaues Papierflugzeug in die in Grautönen gehaltene Wohnung eindringen. Der Papierflieger kündigt die Wendung der Geschichte durch seine Farbigkeit an, während die Protagonistin das Geschehen noch nicht einordnen kann und ihre Ängste stärker werden. Am nächsten Morgen folgt der bereits im Titel angekündigte Besuch in Form eines Jungen, der in den Schutzraum der Wohnung ‚einbricht‘. Deutlich vermittelt das Bild durch Kontraste zwischen der klaren Farbigkeit des Jungen (er zieht eine rote Spur hinter sich her) und der farblosen Wohnung: Elise wird durch ein Kind aus ihrem Schutzraum, aber gleichzeitig auch aus ihrer Einsamkeit gerissen. Durch die gemeinsamen Tätigkeiten des Vorlesens, Spielens und Essens verändert sich der Raum als Abbild des Innenlebens der Figur. Der Raum färbt sich mehr und mehr; am Ende bleibt eine nicht mehr ängstliche, sondern zufriedene blickende Hauptfigur einer Wohnung zurück, die mit ihren bunten Farbflächen an das hinduistische Holi-Fest erinnert. Bereits hier wird deutlich, dass Bild und Text

aufeinander angewiesen sind und gemeinsam etwas leisten, was die Möglichkeiten der beiden Einzelmedien überstiege. Zum Erfordernis der symbolischen Lektüre [...] tritt in diesem Fall dann noch

---

<sup>4</sup> Antje Damm 2015, o. S.

<sup>5</sup> Vgl. Ulf Abraham: Bedeutende Räume: „Elementar-Poetisches“ in Raumkonzepten der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Topographien der Kindheit: literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen. Hrsg. von Caroline Roeder. Bielefeld: transcript, 2014. S. 313-328. S. 313 f.

<sup>6</sup> Vgl. Tobias Kurwinkel: Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: A. Francke, 2017. S. 98; weitere Ausführungen zu Jurij Lotmans Raumtheorie im nächsten Kapitel.

<sup>7</sup> Antje Damm 2015, o. S.

dasjenige der aktiven Konstruktion sinngebender Beziehung zwischen beidem hinzu.<sup>8</sup>

Diese Deutungsweise bringt eine Komplexität mit sich, die den Rezeptionsprozess durchaus anspruchsvoll gestaltet, da dem Raum im Bilderbuch sinngebende Bedeutung zugeschrieben wird.

## Raum und Raumtheorien im Bilderbuch

Im mehrdimensionalen Analysemodell zum Bilderbuch von Michael Staiger wird der Raum selbstverständlich als Beschreibungskategorie der narrativen Dimension, genauer der *histoire*, bestimmt.<sup>9</sup> Auch bei Tobias Kurwinkel gehört der Raum in der Mikroanalyse zu den wesentlichen text-internen Merkmalen.

Während im Schrifttext der Raum der erzählten Welt ausschließlich durch Sprache geschaffen wird und somit letztlich in der Imagination des Rezipienten, bildet der Bildtext Raum durch so genannte raumschaffende Mittel ab.<sup>10</sup>

Unter raumschaffenden Mitteln versteht Kurwinkel nicht-konstruktive Mittel, die z. B. durch Überdeckungen entstehen, und konstruktive Mittel wie die Zentralperspektive.<sup>11</sup> Auch Farbgestaltungen wie im vorliegenden Beispiel werden als konstruktive Mittel erwähnt. Weiterhin wird auch die Konstellation von Figuren oft durch die Positionierung im Raum angezeigt.<sup>12</sup> Kurwinkel sieht analog zu Staiger den Raum als erzählten Raum als Teil der *histoire*, ergänzt aber auch den erzählenden Raum (oder Erzählraum) im *discours*, der mit einer Erzählfunktion ausgestattet ist, symbolische Bedeutung tragen und auf intermediale Referenzquellen verweisen kann.<sup>13</sup> Anna Stemmann ergänzt noch eine dritte Meta-Ebene, die sich konkret mit der Raumfunktion beschäftigt und nach diskursiven Einschreibungen bzw. der symbolischen und semantischen Dimension des Raums sowie nach dem kulturellen Kontext fragt.<sup>14</sup>

---

<sup>8</sup> Ulf Abraham: Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen. In: *Der Deutschunterricht* 73 (2021) H. 1. S. 34-43. S. 34.

<sup>9</sup> Vgl. Michael Staiger: *Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen*. In: *Bilderbücher*. Band 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2019 (= *Deutschdidaktik in der Primarstufe*). S. 14-25. S. 16; 18.

<sup>10</sup> Tobias Kurwinkel 2017, S. 100.

<sup>11</sup> Ebd., S. 100.

<sup>12</sup> Vgl. Michael Staiger 2019, S. 18.

<sup>13</sup> Vgl. Tobias Kurwinkel 2017, S. 94-95.

<sup>14</sup> Vgl. Anna Stemmann: *Räume der Adoleszenz: deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive*. Berlin: Metzler, 2019. S. 32.

Dem Raum wird seit den 1980er-Jahren und dem *spatial turn* in der Literaturwissenschaft verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet. Die raumtheoretischen Überlegungen führen häufig auf Jurij Lotman und Michail Bachtin zurück.<sup>15</sup>

Lotman versteht einen literarischen Text als ein Ordnungssystem mit sinntragenden Elementen, die er in unterschiedliche Teilräume gruppiert: topologische, semantische und topografische Dimensionen. Dabei zeigen topologische Oppositionen oft raumdimensionelle Distanzen auf wie z. B. oben und unten. Semantische Zuschreibungen können z. B. beschützend vs. bedrohlich und topografische Dimensionen konkrete Raumbenennungen wie Haus vs. Wald sein.<sup>16</sup> Lotman betont bei den Raumbeschreibungen die Bedeutung der Grenze. Raum und Bewegung seien die Elemente, die eine literarische Handlung ausmachen, und Figuren, die Räume durchqueren und dabei Grenzen überschreiten, bringen erst die Handlung in Gang.<sup>17</sup> Michael Bachtin hingegen sieht Raum und Zeit als Chronotopos fest miteinander verschmolzen und in einem untrennbaren Zusammenhang.<sup>18</sup> Diese Überlegungen ergänzen die Raumtheorie Lotmans. Am Raum selbst werden die Merkmale der Zeit erkennbar und gleichzeitig ist durch die Zeit eine sinnvolle Einordnung und Dimensionierung des Raumes möglich.<sup>19</sup> Bezogen auf das vorliegende Beispiel wird eine deutliche topologische Grenze zwischen innen und außen überschritten, zunächst durch einen Papierflieger und dann durch den Jungen. Die Veränderung des Raums ist dabei auch eng mit der zeitlichen Dimension verbunden.

In der Kinder- und Jugendliteraturforschung haben sich insbesondere Mareile Oetken und Anna Stemmann bisher den Raumtheorien gewidmet.<sup>20</sup> Oetken arbeitet verschiedene Raumdimensionen im Bilderbuch und Comic an Beispielen heraus und betont dabei die Bedeutung der Positionierung und Proportionierung im Bild-Raum.<sup>21</sup> Stemmann benennt zwei Leitlinien des raumtheoretischen Diskurses: die Konstruktion von Räumen, die sich an phänomenologischen Erfahrungen orientiert und ein klar

---

<sup>15</sup> Vgl. Roeder, Caroline: Spatial Studies. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J. B. Metzler, 2020. S. 353-361. S. 354.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 26 f.; dazu auch Tobias Kurwinkel 2017, S. 100; Mareile Oetken: Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch. Carl von Ossietzky Universität [http://oops.uni-oldenburg.de/3204/1/oetken\\_bilderbuecher\\_habil\\_2017.pdf](http://oops.uni-oldenburg.de/3204/1/oetken_bilderbuecher_habil_2017.pdf) (31.08.2021). S. 46 f.

<sup>17</sup> Vgl. Michael C. Frank: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. In: Raum und Bewegung in der Literatur: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Birgit Neumann. Bielefeld: transcript, 2009. S. 53-80. S. 67.

<sup>18</sup> Vgl. Caroline Roeder 2020, S. 354.

<sup>19</sup> Vgl. Michael Frank 2009, S. 73.

<sup>20</sup> Vgl. Mareile Oetken 2017; Anna Stemmann 2019.

<sup>21</sup> Vgl. Mareile Oetken 2017, S. 53 ff.

umrahmtes Gebiet mit physischen Grenzen aufzeigt, und die Richtung, die die soziale Gemachtheit von Räumen hinterfragt und die kulturelle Wirkmacht von Räumen aufzeigt, auch jenseits von sichtbaren Grenzen.<sup>22</sup> Hier steht also die soziale Konstruktion im Vordergrund. Stemmann hält fest, dass erzählte Räume auf physische Grenzziehungen rekurren und Aktionsräume etablieren, aber nicht allein nur eine manifeste Beschaffenheit haben, sondern auch Ausdrucksmedium für soziale Prozesse sein können, wenn sich in erzählten Räumen Hierarchien abbilden.<sup>23</sup>

In der topographischen Perspektive wird nach der Beschreibung und der damit verbundenen erzählerischen Funktion von Raum gefragt. Erweitern lässt sich dieser Zugriff, wenn auch die damit verbundenen Einschreibungen untersucht werden, als die metadiskursiven Bedeutungen, die sich in den erzählten Raumordnungen codieren.<sup>24</sup>

Konkret auf das vorliegende Beispiel übertragen heißt es, dass der Raum nicht nur als Wohnort und Handlungsraum gezeigt wird, sondern auch als Ausdruck der psychischen Verfasstheit der Figuren zu lesen ist. So wird über die visuelle Darstellung eine Emotionalisierung und Entwicklung der Figuren inszeniert. Bei *Der Besuch* spiegelt der (Handlungs-)Raum die dynamische Entwicklung der Hauptfigur durch den Kontakt mit dem Jungen wider. Der Raum wird hier zum Spiegel für die Innenwelt der Protagonistin, die schriftsprachlich nicht aufgegriffen oder thematisiert wird. Eine besondere Rezeptionsqualität ist es, Bild und Schrifttext gleichermaßen lesen und interpretieren zu können.<sup>25</sup>

Neben den raumtheoretischen Überlegungen Lotmans und Bachtins greift Stemmann auf eine Studie von Gerhard Hoffmann zum Raum als Strukturelement zurück, der eine dreigliedrige Typologie für verschiedene Raumfunktionen im Text entwickelt. Hoffmann spricht vom Aktionsraum (der das Handeln der Figur im Raum beschreibt), dem gestimmten Raum zur Vermittlung einer Atmosphäre und dem Anschauungsraum, der einen panoramaartigen Überblick liefert und die räumlichen Bedingungen erfasst, die insbesondere für das Subjekt sichtbar sind.<sup>26</sup> Oetken arbeitet heraus,

---

<sup>22</sup> Vgl. Anna Stemmann 2019, S. 21.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>24</sup> Ebd., S. 24.; weiter heißt es bei Anna Stemmann: „Literarische Raumrepräsentation gestaltet eigene Ordnungen, die mit Überschreitungen, Interaktionen und Verflechtungen verbunden sein können, aber gleichzeitig auch auf soziale Ein- und Ausschlüsse, Begrenzungen, Parzellierungen und Hierarchisierungen verweisen“ (ebd., S. 25).

<sup>25</sup> Vgl. Ulf Abraham 2021, S. 34.

<sup>26</sup> Vgl. Anna Stemmann 2019, S. 27 f. und Mareile Oetken 2017, S. 49, die über Birgit Haupt auf die Überlegungen Hoffmanns zurückgreift. Dazu auch Ansgar Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellungen. Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Raum und Bewegung in der

dass diese Beschreibung von Raumfunktionen für die Bilderbuchforschung zentral ist, da die Verbildlichung von Subjektivität und Binnensichten gerade in der Bilderbuchillustration seit den 1980er-Jahren seinen Niederschlag gefunden habe.<sup>27</sup> Gleichzeitig lassen sich keine formal-ästhetischen Regeln des Narrativen für das Bilderbuch festlegen.

Doch fließen Konventionen des Erzählens aus Künsten und Medien in die Bilderbucherzählung ein, denn medienspezifische Erzählweisen geraten im Medium Bilderbuch zunehmend in Kontakt mit Formen der Inter-, Intra- und Crossmedialität. Diese Konventionen, ihre Überlagerungen und auch Veränderungen, die nun ins Bilderbuch einfließen, haben Folgen für die Auffassung und Behandlung von Raum- und Zeitstrukturen in Text und Bild sowie für die Position der Erzählinstanz.<sup>28</sup>

Wie fließen nun aber diese raumtheoretischen Überlegungen zum Bilderbuch in die Rezeption und didaktische Vermittlung ein? Wie kann der Raum als Symbol- und Bedeutungsraum auch für Kinder bei der Rezeption von Antje Damms Bilderbuch zugänglich gemacht werden?

### **Raum als didaktischer Spielraum für literar-ästhetische Bildung**

Warum werden bei Architekt:innen Modelle von Objekten wie Gebäuden gebaut, bevor sie umgesetzt werden? Der Übergang von der Zwei- zur Dreidimensionalität ermöglicht die Betrachtung eines Gegenstands aus ganz verschiedenen Perspektiven. Die Gegenstände und Elemente verorten sich im Raum in einem Vor-, Neben-, Nach- und Miteinander und lassen Eindrücke auch von äußeren Einflüssen wie Licht oder Wind erfassen. Objekte werden so noch einmal anders, man könnte auch sagen vertiefend, erfahren.<sup>29</sup> In literarischen Texten ist es ähnlich. Dort werden Orte beschrieben, die die Vorstellung der Lesenden herausfordern und nach Konkretisierungen z. B. in bildlicher, aber auch in figürlicher Form verlangen.

Der Mensch ist ein Orte schaffendes, Räume gestaltendes und seine Wünsche und Ängste auf sie projizierendes Wesen. Will er Räume wahrnehmen, so muss er sich in ihnen und durch sie bewegen. Er schafft sich Wege und – mit fortschreitender technischer Entwicklung – immer mehr und kompliziertere Vehikel, die ihm ermöglichen Räume zunächst zu definieren und dann in Besitz zu nehmen,

---

Literatur: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Birgit Neumann. Bielefeld: transcript, 2009. S. 33-52. S. 38.

<sup>27</sup> Vgl. Mareile Oetken 2017, S. 50.

<sup>28</sup> Ebd., S. 70. Auf inter- und transmediale Perspektiven als wichtige Raum-Dimensionen u. a. im Bilderbuch verweist auch Roeder 2020, S. 359.

<sup>29</sup> Vgl. dazu auch die Beispielanalysen von Mareile Oetken zur Raumkonstruktion im Bilderbuch: Mareile Oetken 2017, S. 47 ff.



Orte miteinander zu verbinden und Bewegungen zu beschleunigen.<sup>30</sup>

Gerade die Gestaltungstechnik Antje Damms bietet zum einen eine Raumnahme für die Autorin, die ihre Figuren auf spielerische Art in dem Raum agieren lassen und in Szene setzen kann. Zum anderen regt sie Kinder an, diese Räume zu erkunden, aber auch selbst produktiv zu nutzen und eigene Geschichten darin spielen zu lassen. Die inszenierte Räumlichkeit lenkt den Blick, lädt zum Erkunden ein und vermittelt Stimmungen. Durch die Raumerkundung des gestimmten und des Aktionsraums werden den Rezipierenden neue Perspektiven auf das literarische Gesamtwerk eröffnet und literar-ästhetische Bildungsprozesse angestoßen. Anna Braun schreibt dazu:

Es ist davon auszugehen, dass einige Merkmale von Literatur dem rezipierenden Subjekt eine neue Perspektive eröffnen und so ermöglichen, ggf. in Distanz zu eigenen Wahrnehmungen, Haltungen, Handlungen und Sichtweisen zu treten, diese kritisch zu hinterfragen und evtl. zu revidieren. Zu diesen Eigenschaften von Literatur zählen z. B. Metaphern und andere sprachlich-ästhetische Gestaltungsweisen, generell die literarische Konstruktion fiktiver Welten und Gestalten sowie die Möglichkeit, Einblick in die Gedanken und Gefühle einer Figur zu erhalten und somit neue Denkweisen kennenzulernen.<sup>31</sup>

Braun spricht mit Rückgriff auf die Überlegungen Axel Kuhns (2015) davon, dass in der Codierung von abstrakten sprachlichen Zeichen ein Freiraum für das Subjekt entsteht, um Vorstellungsbildung zu betreiben und sich mit dem Text gedanklich weiter auseinanderzusetzen.<sup>32</sup> An dieser Stelle muss man für das Bilderbuch auch die abstrakten visuellen Zeichen ergänzen, die es zu entschlüsseln und mit Bedeutung zu füllen gilt. Schlussfolgerungen bezüglich der Empfindungen und der Motivation einer Figur können auch zu Selbsterkenntnis und in Folge dessen zur Identitätsbildung beitragen.<sup>33</sup> Solche didaktischen Zielsetzungen lassen sich insbesondere durch Anschlusskommunikation in Form von literarischen Gesprächen umsetzen. Dieses Konzept eignet sich besonders gut, um Irritationen und

---

<sup>30</sup> Ulf Abraham 2014, S. 314.

<sup>31</sup> Anna Braun: Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur? In: Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Anna Braun. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. S. 1-15. S. 8.

<sup>32</sup> Vgl. Anna Braun 2020, S. 9.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 9.

Ungewissheiten wertfrei anzusprechen<sup>34</sup> und durch das Gespräch auch weiter auszuhandeln, so wie es im ersten Teil des Lernsettings zu Antje Damms *Der Besuch* auch vorgeschlagen wird.

Zur literarischen Bildung gehören aber nicht allein die genaue Wahrnehmung und der Austausch über Irritationen. Sie soll vielmehr helfen, Werke der Literatur für unseren Selbstverständigungs- und Weltdeutungsprozess zu nutzen.<sup>35</sup> Stärker auf die Erwerbsperspektive bezogen und für die Primarstufe geläufiger ist der Begriff des literarischen Lernens, dessen Ziel unter anderem die literar-ästhetische Bildung ist.<sup>36</sup> Im vorliegenden Beispiel und mit Bezug auf die Raumtheorie sind insbesondere die aufmerksame Wahrnehmung der sprachlichen und für das Bilderbuch spezifischen bildnerischen Gestaltung (visual literacy<sup>37</sup>) und das Verstehen der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise von besonderer Relevanz. Ergänzt werden diese Aspekte von weiteren: die subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen und die Perspektiven der literarischen Figuren nachvollziehen.<sup>38</sup>

Bei *Der Besuch* hängt die Symbolik der Bilder, wie bereits beschrieben, eng mit der Perspektive und der emotionalen Verfasstheit der Hauptfigur Elise zusammen. Durch einen handlungsorientierten Ansatz soll die im Buch beobachtete Bildästhetik und Darstellungstechnik für eigene Erzählungen genutzt werden.<sup>39</sup> Dabei werden sowohl der Handlungsraum (Wohnung) als auch die Figuren zur experimentellen spielerischen Verwendung zur Verfügung gestellt. Diese sollen von den Kindern selbst in Szene gesetzt und mit Hilfe von Fotoeffekten entsprechend symbolisch aufgeladen werden, so dass die Emotionen der Figuren durch das Bild und insbesondere den Bildraum zum Ausdruck kommen. Konkret wird das Lernsetting folgendermaßen vorgeschlagen:

---

<sup>34</sup> Vgl. Jessica Gahn: Literarische Erfahrung teilen – Bildungsanlässe schaffen: Literarische Gespräche zu Kinder- und Jugendliteratur. In: *Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Anna Braun. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. S. 269-288. S. 283.

<sup>35</sup> Vgl. Matthis Kepser und Ulf Abraham: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2016. S. 108. Die Autoren weisen darauf hin, dass der Begriff in der Literaturwissenschaft durchaus ambivalent zu betrachten ist, weil er häufig eng mit der Kanonbildung des Literaturunterrichts in Zusammenhang steht (vgl. ebd., S. 108 ff.).

<sup>36</sup> Vgl. ebd., S. 112 ff.

<sup>37</sup> Vgl. Tobias Kurwinkel 2017, S. 181.

<sup>38</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33 (2006) H. 200. S. 6-16. S. 7 f.

<sup>39</sup> Vgl. Ulf Abraham u. a.: *Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs*. In: *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J. B. Metzler, 2020. S. 381-399. S. 386.

### *Textbegegnung als Raumerkundung*

Antje Damm schreibt selbst, dass sie die Textbegegnung zum Buch über die Präsentation mit einem Kamishibai, einem japanischen Erzähltheater, wählt und auch Bildtafeln nebeneinander hält, um die Kinder Veränderungen, Stimmung und Atmosphäre der Bilder beobachten und beschreiben zu lassen. Die genaue Beobachtung von Vorsatz- und Nachsatzpapier lassen schon ein erstes Gespräch nach dem ‚Dazwischen‘ aufkommen und danach fragen, was passiert sein könnte.<sup>40</sup>

[Dieses erste] ästhetische Erleben bietet dabei die Möglichkeit, in eine Phantasiewelt fernab der eigenen Erfahrungen einzutauchen. Es schafft Spielräume beim Bewerten von Situationen und lädt zum Gedankenspiel ein. Wer wohnt bloß in so einem Raum? Würde man selbst gerne darin wohnen und warum?<sup>41</sup>

An dieser Stelle wird bereits implizit an die kategorialen Beschreibungen Lotmans zur Konstruktion von Räumen angeschlossen. Es sind topologische, aber auch semantische Beschreibungen gefordert und bereits hier wird der Symbolcharakter des Raums als gestimmter Raum angedeutet. Damm hebt in ihrem didaktischen Setting insbesondere die Geschwindigkeit der Seitenabfolge, die selbst bestimmt werden kann, als Vorteil dieser Textbegegnungsmethode heraus. So können alle Fragen und Beobachtungen der Kinder im Gespräch aufgenommen und vertieft werden. Gleichzeitig kann man auch die Erlebnisse der Kinder einbeziehen.<sup>42</sup> Damm spielt damit direkt auf einen Aspekt des literarischen Lernens an, nämlich die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen. Das wird den Kindern über dieses Vorlesegespräch und die Präsentation im Kamishibai angeboten. Impulsgebende Fragen während der Lektüre, insbesondere rund um die Begegnung der beiden Hauptfiguren, könnten sein: Warum landet der Flieger bei Elise? Wer steht vor der Tür und klopft an? Was könnte passieren? Wie wird Emil im Buch dargestellt? Warum bringt er rote Farbe mit in die Wohnung?

### *Textvertiefung als Raumerschaffung*

Nach dem Vorlesegespräch und ggf. einem wiederholten Vorlesen des Bilderbuchs gibt es die Möglichkeit über ein handlungsorientiertes Verfahren die Besonderheit des Buches in den Fokus der Rezipierenden zu rücken.

---

<sup>40</sup> Vgl. Antje Damm: Die Kraft des Geschichtenerzählens. In: *Julit* 46 (2020) H. 2. S. 31-34. S. 32.

<sup>41</sup> Ebd., S. 32.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 33.

Antje Damm selbst schlägt vor, mit den Kindern neue Papphäuser für Emil und Elise zu bauen.

*Der Besuch* ist für Kinder aber auch durch seine Machart anregend, denn ich habe Elises Wohnung aus Pappe gebaut und die ausgeschnittenen Figuren darin arrangiert und abfotografiert. Diese Technik ist für Kinder gut nachvollziehbar und umsetzbar.<sup>43</sup>

Dies ist sicher eine hervorragende Möglichkeit, den Raum in seiner Dreidimensionalität auch für die Kinder erfahrbar zu machen. In dem hier vorgeschlagenen, ebenfalls handlungsorientierten Setting soll aber vielmehr der Schwerpunkt auf der symbolisch aufgeladenen Darstellung des Raumes liegen. Die Kinder erhalten eine Kopie des Vorsatz- und/oder Nachsatzpapiers für den Einsatz im Kamishibai und auch eine Emil- und eine Elisefigur, die, auf Pappe aufgeklebt und mit einer Halterung versehen, selbstständig stehen können. Zunächst besteht der Auftrag darin, eine Geschichte von Elise und/oder Emil zu schreiben. Diese kann nach dem ersten Besuch spielen. Was könnten sie gemeinsam erleben? Wie fühlt sich Elise in der Geschichte?

Dazu sollen die Kinder ein Szenenbild aus der Geschichte gestalten. Dafür werden das Vorsatz- oder Nachsatzpapier als Bühnenhintergrund für das Kamishibai benutzt. Die Figuren werden entsprechend im Kamishibai platziert. Sollten tragende Elemente der Geschichte fehlen oder die Figuren nicht mit dem entsprechenden Ausdruck oder der entsprechenden Haltung vorhanden sein, können die Kinder eigene Figuren ergänzen. Ist die Szene aufgebaut, so können die Kinder diese mit Hilfe eines Tablets oder Smartphones abfotografieren und dabei einen speziellen Filter über das Foto legen. Die Praxis der Arbeit mit Filtern ist vielen Kinder z. B. über die App *Snapchat* oder andere Bildbearbeitungsprogramme bekannt. So kann eine entsprechende Stimmung auf das Bild übertragen werden. Bild und Geschichte können im Anschluss gemeinsam ausgestellt werden.

---

<sup>43</sup> Ebd., S. 34.



Abb. 3: Szenenbild zu *Der Besuch*, gestaltet von Merle

„Hallo, ich bin Emil. Haben Sie einen Papierflieger gefunden? Er muss bei Ihnen durch das Fenster geflogen sein“, sagte Emil. „Nein, und nun geh!“, rief die Frau Elise verärgert.

Emil: „Aber, aber ich brauche ihn!“ Elise knallte wutentbrannt die Tür zu. Klopf klopf ging es an der Tür. „Was willst du?“

„Ich möchte mit Ihnen reden. Ich habe nämlich gehört, dass Sie Angst vor Menschen haben.“ Elise machte die Tür auf und ging zu ihrem alten Bett und ließ sich nieder. Emil ging zu der alten Frau und setzte sich neben sie. Elise fing an zu weinen. „Alte Frau, was haben Sie?“, fragte Emil neugierig. „Ich, ich habe keine Freunde. Ich bin ganz alleine, es gibt keine Farbe in meinem Leben“, schnaufte sie. Emil tröstete sie und er beschloss, dem Haus und dem Leben der alten Elise mehr Farbe zu geben. Und im Handumdrehen war das schwarze alte Haus nun voller Farbe. „Danke, jetzt ist das Haus bunt!!“

Merle, 5. Klasse

Merle gestaltet in ihrem Text das Kennenlernen von Elise und Emil besonders aus. Dabei nutzt sie viele gefühlsbeschreibende Adjektive wie „wutentbrannt“ oder „verärgert“. Die Autorin formuliert ganz klar die Problematik von Elise und findet eine Lösung durch die Anwesenheit des Jungen und die bunte Farbe, die symbolisch für ein freudvolleres Leben stehen kann. So wird es im Text auch ausgedrückt – dem Haus und dem Leben soll mehr Farbe gegeben werden.

In den beiden Bildern, die deutlich als Bildfolge zu erkennen sind, wird die weinende Elise als Figur hinzugefügt. Gleichzeitig scheint das Aussprechen der Angst auch zum Wendepunkt in der Geschichte zu werden, denn das zweite Bild zeigt bereits das bunte Haus, das die Lösung der Probleme verspricht.



Abb. 4: Szenenbild zu *Der Besuch*, gestaltet von Laura

Und am nächsten Tag kam Emil wieder. Emil und Elise wurden beste Freunde und Emil kam immer wieder und durfte sogar bei Elise schlafen. Und so wurde das Haus immer bunter. Und es kamen auch Freunde und Eltern von Emil zu Besuch. Und alle durften Flugzeuge fliegen lassen und es gab Kuchen und Kaffee und Saft für die Kinder zum Kaffee.

Laura, 4. Klasse

Auch Laura findet eine Lösung für Elises Ängste. Hier wird die Lösung aber nicht an der Veränderung des Hauses durch die Farbe festgemacht, sondern durch die gemeinsame Zeit, die beide Figuren miteinander verbringen. Darüber hinaus werden noch weitere Figuren (Freunde und Familie) in Elises Welt eingeladen. Das Kaffeetrinken stellt ein vertrautes, Gemeinschaft stiftendes Ritual dar und auch das Flugzeug wird im Text aufgegriffen.

Bei der Gestaltung des Szenenbildes bearbeitet Laura die Stimmung durch Aufhellungen und fügt comicartige Onomatopoetika ein. Die Sprechblase von Emil zeugt noch einmal von der Freundschaftsbekundung. Auch die Figur der Elise wurde von Laura so ausgesucht, dass sie sehr zugewandt und freundlich wirkt. So kann die Stimmung hier durch die Bearbeitung und Ergänzung des Bildes deutlich gezeigt werden.

Die produktive Tätigkeit des Texteverfassens gibt den Kindern die Möglichkeit, mit den Figuren weiterzuarbeiten und das Verständnis für ihre Emotionen und ihr Verhalten zu vertiefen (wie die Beispiele von Merle und Laura zeigten), aber auch andere Geschichten von ihnen zu erzählen. Es wird die Imaginationsfähigkeit angeregt. Gleichzeitig sind die Kinder durch den Aufbau der Szenen in Analogie zur Arbeit der Autorin und Illustratorin Antje Damm gezwungen, wesentliche Elemente auszuwählen und darzustellen, aber auch über die Raumanordnung oder Kommentierungen eine Stimmung zu vermitteln, die zu der eigenen Geschichte passt. Hier werden auch medienästhetische und medienkritische Kompetenzen angebahnt. Der Raum als gestimmter Raum und auch als Aktionsraum nimmt einen zentralen Platz im didaktischen Setting ein und führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch. Oder wie es Antje Damm beschreibt:

In diesem kreativen Prozess sind Geschichten Lebensmittel für Kinder – sie inspirieren, regen zur Sinndeutung und zu Erklärungsversuchen an. Und immer sind sie auch eine Möglichkeit, Zusammenhänge zu sich und der Welt zu schaffen.<sup>44</sup>

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Damm, Antje: Die Wette. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2021.

Damm, Antje: Der Besuch. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2015.

Damm, Antje: Füchlein in der Kiste. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2020.

Damm, Antje: Plötzlich war Lysander da. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2017.

Damm, Antje: Teddy ist weg! Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2021.

Damm, Antje: Warten auf Goliath. Frankfurt a. M.: Moritz Verlag, 2016.

Habinger, Renate: Ich brauche ein Buch, denkt Rotto und macht sich auf die Socken. Wien: Tyrolia Verlag, 2019.

Kehr, Karoline: Ich kann zaubern, Mami! Hildesheim: Gestenberg Verlag, 2003.

---

<sup>44</sup> Ebd., S. 34.

## Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: Bedeutende Räume: „Elementar-Poetisches“ in Raumkonzepten der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Topographien der Kindheit: literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen. Hrsg. von Caroline Roeder. Bielefeld: transcript, 2014. S. 313-328.

Abraham, Ulf: Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen. In: Der Deutschunterricht 73 (2021) H. 1. S. 34-43.

Abraham, Ulf, Matthis Kepser, Alexandra Ritter und Michael Ritter: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J. B. Metzler, 2020. S. 381-399.

Braun, Anna: Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur? In: Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Anna Braun. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. S. 1-15.

Damm, Antje: Die Kraft des Geschichtenerzählens. In: Julit 46 (2020) H. 2. S. 31-34.

Frank, Michael C.: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. In: Raum und Bewegung in der Literatur: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Birgit Neumann. Bielefeld: transcript, 2009. S. 53-80.

Gahn, Jessica: Literarische Erfahrung teilen – Bildungsanlässe schaffen: Literarische Gespräche zu Kinder- und Jugendliteratur. In: Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Anna Braun. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. S. 269-288.

Kepser, Matthis und Ulf Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage Berlin: Erich Schmidt, 2016.

Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: A. Francke, 2017.

Nünning, Ansgar: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellungen. Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Raum und Bewegung in der Literatur: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Birgit Neumann. Bielefeld: transcript, 2009. S. 33-52.



Oetken, Mareile: Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch. Carl von Ossietzky Universität [http://oops.uni-oldenburg.de/3204/1/oetken\\_bilderbuecher\\_habil\\_2017.pdf](http://oops.uni-oldenburg.de/3204/1/oetken_bilderbuecher_habil_2017.pdf) (31.08.2021).

Roeder, Caroline: Spatial Studies. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: J. B. Metzler, 2020. S. 353-361.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006) H. 200. S. 6-16.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In: Bilderbücher. Band 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2019 (= Deutschdidaktik in der Primarstufe). S. 14-25.

Stemmann, Anna: Räume der Adoleszenz: deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive. Berlin: Metzler, 2019.



# Kindergedanken über die Natur. Ökologische Bilder- und Kinderbücher von Antje Damm

*Berbeli Wanning*

Dieser Beitrag untersucht das Werk von Antje Damm aus der Sicht der ökologischen Kinder- und Jugendliteraturforschung anhand exemplarisch ausgewählter Bücher, die zwei verschiedenen Kategorien angehören. Es handelt sich zum einen um Bilderbücher, teils mit nicht-menschlichen Erzählfiguren, zum anderen um Fragebücher, die sich insbesondere für das dialogische Lesen eignen. Es wird gezeigt, wie diese Texte die Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins im Kindesalter unterstützen und die Kinder auf ihrem Weg zur ökologischen Mündigkeit begleiten. Dabei kommt es nicht nur darauf an, dem jungen Lesepublikum einschlägiges Wissen, sondern auch umweltbezogene Werte zu vermitteln, um ihre kognitiven, emotional-affektiven und konativen Kompetenzen zu stärken, welche für die nachhaltige Wirkung der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur unerlässlich sind. Auf diese Weise bieten Antje Damms Bücher Orientierung und steigern die Selbstwirksamkeit, machen Kinder mit teils schwierigen Fragen des Umgangs mit Natur vertraut, ohne sie zu überfordern.

## Einleitung

Das ökologische Thema wird in der Gesellschaft weitreichend diskutiert, so sehr, dass es auch vor der Kinder- und Jugendliteratur nicht haltmacht. Bereits seit fünfzig Jahren, seit 1971 der Umweltklassiker *Der Lorax*, ein Bilderbuch von Dr. Seuss alias Theodor Seuss Gansel, erschien und zum Erfolg wurde, spielt dieses Medium eine entscheidende Rolle im Bereich der ökologischen Erziehung und Bildung. Waren die einschlägigen Publikationen zunächst jedoch eher vereinzelt zu beobachten, zeichnet sich das 21. Jahrhundert durch einen massiven Anstieg an Neuerscheinungen ökologischer Kinder- und Jugendliteratur aus, was auch das starke Interesse und die wichtige Bedeutung des Themas widerspiegelt. Diese teils sehr unterschiedlichen Bücher eint das gemeinsame Ziel, Kinder für einen bewussten Umgang mit der Natur zu sensibilisieren, ohne Ängste über Probleme und Gefährdungen der Umwelt zu schüren. Sie vermitteln Wissen über Umwelt und Natur mit den ihnen eigenen literarischen Mitteln, sind dabei konstruktiv, zeigen Handlungsoptionen auf und wecken Verständnis für die Zusammenhänge in der Natur sowie zwischen den Menschen und anderen Lebensformen, den Tieren und Pflanzen. Der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur kommt dabei zugute, dass sie über die Handlungsführung und die Figuren lesende Kinder in das Geschehen involvieren

kann, um auf diese Weise Neugier herauszufordern und die Motivation zu stärken.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit ausgewählten Büchern aus dem umfangreichen Werk von Antje Damm, die der ökologischen Kinderliteratur zugerechnet werden können bzw. die Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins im Kindesalter unterstützen, z.B. durch den Einsatz nicht-menschlicher Erzählfiguren. Im Mittelpunkt stehen zum einen die Fragebücher, exemplarisch das kürzlich erschienene *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*, zum anderen ausgewählte Bilderbücher, um die formale Vielfalt zu würdigen, die Antje Damms Schaffen prägt. Als Leitlinie gilt die Fragestellung, inwiefern und mit welchen Herangehensweisen die vorgestellten Werke Kinder auf ihrem Weg zur ökologischen Mündigkeit begleiten und unterstützen, indem sie ihre Sprach- und Ausdrucksfähigkeit fördern, ihren Wissensschatz erweitern und zu einem ökologisch bewussten Handeln ermutigen.

### **Antje Damm und ihr ökologisches Werk**

Antje Damm, geboren 1965, studierte Architektur und sammelte anschließend einige Jahre Erfahrung in diesem Metier. Durch ihren eigenen Nachwuchs kam sie zum Schreiben von Kinderbüchern. Mittlerweile liegt ein Werk vor, das 33 Titel umfasst und vielfach prämiert wurde. Antje Damm erzählt kindgerechte Geschichten voller Witz, die unterhalten und nachdenklich stimmen, die bunt und liebevoll bebildert und gestaltet sind. Die Illustrationen sind nicht nur graphisch, sondern in einigen Bänden auch handwerklich arrangiert mit vielen Details und lustigen Ideen. Der Spaß, den sie nach eigener Aussage daran hat, zu bauen, zu malen und herumzuwerkeln,<sup>1</sup> ist den Büchern anzusehen und überträgt sich auf die Leserschaft jeden Alters. In einem Video<sup>2</sup> öffnet Antje Damm ihre Modellwerkstatt und gibt Einblick, wie diese Bücher genau entstehen. Deutlich erkennbar ist, dass hier die gestalterische Kraft und das kreative Können einer Architektin wirken, die zudem das große Talent hat, Kindern Geschichten erzählen zu können. In solchen besonderen Bilderbüchern führt Antje Damm diese Kompetenzen zusammen, zeichnet die Figuren in verschiedenen Positionen, schneidet sie aus und stellt sie in dreidimensional gebaute Szenarien aus Pappe und Papier, alle handkoloriert. Anschließend fotografiert sie die Szenen mit den Figuren. So entsteht ein lebendiger räumlicher Eindruck, der die Kinder zu einer ausgiebigen Betrachtung anregt, damit

---

<sup>1</sup> Vgl. Karl-Heinz Behr: Interview mit Antje Damm zu ihren Fragebüchern. In: Chrismon. Das evangelische Magazin (August 2017). <https://chrismon.evangelisch.de/artikel/2017/35343/antje-damm-schreibt-fragebuecher-fuer-kinder-warum-ein-gespraech> (4.1.2022).

<sup>2</sup> Vorlesezeit: Antje Damm liest „Die Wette“. <https://www.youtube.com/watch?v=EQPFNODrA4M> (28.12.2021).

sie die erzählte Handlung noch intensiver rezipieren können. Somit erfüllen diese Bilderbücher sowohl die Funktion des Erzählens als auch des Zeigens, laden zur dialogischen Betrachtung ein und ermöglichen eine Anschlusskommunikation,<sup>3</sup> die sich um Natur- und Umweltaspekte dreht. Unter den so gestalteten Bänden sind einige, die Tierprotagonisten aufweisen, was per se einen Naturbezug herstellt. Dieser Aufsatz wird daher u.a. darauf eingehen, welche Bedeutung vor allem sprechende Tierfiguren in Bezug auf die Entwicklung kindlicher Natur- und Umweltsensibilisierung haben und inwieweit gerade Antje Damms Bücher hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Fragebücher geben die richtigen Anregungen, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen, ihre Gedanken zu hören, sie zum Hervorbringen eigener Vorstellungen, Träume und Wünsche anzuregen. Die möglichst offen formulierten Fragen sind immer bebildert, mit Fotos, Zeichnungen, Collagen. Diese sind als Einstieg gedacht, weil sie einen ersten Zugang zur jeweiligen Frage ermöglichen.<sup>4</sup> Inhaltlich geht es um Wahrheit und Lüge, um das Nichts, um die Zeit und um die Natur. Gerade dieses letztgenannte Thema ist im Zusammenhang dieses Beitrags besonders relevant. Alle Fragebücher sind zwischen Literatur und Philosophie angesiedelt und in diesem Sinne außergewöhnlich, weil sie gar nicht dazu konzipiert sind, linear gelesen zu werden.<sup>5</sup> Sie können auf einer beliebigen Seite aufgeschlagen werden und bieten dann Anlass, mit dem Kind über die Frage und das dazugehörige Bild zu sprechen. Da manchmal auch kleine Geschichten dabei sind, werden fiktionale Elemente eingebaut. Nach einer These der amerikanischen Kunstwissenschaftlerin und Bilderbuchforscherin Ellen Handler Spitz machen Kinder bei der Entwicklung ihres ästhetisch-literarischen Bewusstseins keinen Unterschied zwischen der realen Welt und der phantastischen: Sie nehmen Informationen und Anregungen aus beiden Welten gleichmäßig auf und bewerten nicht.<sup>6</sup> Antje Damm bietet in ihren Fragebüchern Gesprächsanlässe aus beiden Welten, fragt nach dem Vertrauen der Tiere, den Erinnerungen der Steine und den Geschichten, die Pilze erzählen. Sie eröffnet damit überraschende Perspektiven für die Kinder, aber auch für die Erwachsenen, die zur Rezeption der Fragebücher unerlässlich sind: Um diese Bücher lebendig werden zu lassen, ist das Gespräch zwischen den Generationen unabdingbar.

---

<sup>3</sup> Vgl. Simone Breit: Das Bilderbuch als kulturelle Repräsentation von Nachhaltigkeit. In: Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Hrsg. von Carmen Sippl und Erwin Rauscher. Innsbruck: Studienverlag, 2022 (= Pädagogik für Niederösterreich; 11). S. 103-114. S. 105.

<sup>4</sup> Vgl. Karl-Heinz Behr 2017.

<sup>5</sup> Vgl. ebd.

<sup>6</sup> Vgl. Ellen Handler Spitz: *The Brightening Glimpse. Imagination and Childhood*. New York: Pantheon, 2006. S. 17.

Hinter ihren Büchern steht die Idee eines selbstbewussten, neugierigen und nicht angepassten Kindes, wie es Antje Damm beispielsweise in ihrem erstmals für den Jugendliteraturpreis nominierten Pappbilderbuch *Räuberkinder* (2008) entworfen hat. Der Erfolg habe sie selbst überrascht, habe sie es doch in nur zwei Tagen gezeichnet, gibt sie in einem Interview preis.<sup>7</sup> Darin feiert Damm das eigenständig und kreativ denkende Kind nicht nur aus inhaltlicher Perspektive, sondern auch in Bezug auf die Gestaltung: Auf den jeweils linksseitigen Textpassagen halten sich die Buchstaben nicht an die Regeln, stehen nicht in Treue zur geraden Linie, wirbeln mittels unregelmäßigem Fettdruck die Betonung durcheinander. Die Bilder sind ähnlich unkonventionell: So werden die *Räuberkinder* z.B. beim Frühstück gezeigt, was selbstverständlich nicht so abläuft, wie ein Frühstück ablaufen sollte. Die Art, wie die Unangepasstheit und Individualität der *Räuberkinder* geschildert wird, macht sie zu Sympathieträgern, die für ein Verhalten werben, das von den Angepassten als ‚böse‘ bezeichnet wird: Sie waschen sich nicht ordentlich, spielen komisch miteinander und basteln seltsame Sachen, haben also eine ungewöhnliche Alltagspraxis. So kann es sein, dass das lesende Kind die *Räuberkinder* zunächst ablehnt; es entsteht auf jeden Fall Gesprächsbedarf, spätestens dann, wenn Damm auf der letzten Seite dem Kind die Frage stellt, ob es etwa auch ein ‚böses‘ Kind sei, das sich, wie die *Räuberkinder*, nicht ordentlich wäscht, komisch spielt und seltsame Sachen bastelt, eben eine ungewöhnliche Alltagspraxis hat. Das Kind wird jetzt entschlossen zustimmen können, denn die ‚negativen‘ Seiten der *Räuberkinder* werden dadurch kompensiert, dass sie wissen, worauf es wirklich ankommt: Sie sind Kinder, die zusammenhalten, und in diesem entscheidenden Punkt sind sie sehr verlässlich.

Damms Plädoyer für mehr Individualität als Konformismus entfaltet sich im Zusammenspiel von Text und Bild; es stärkt das Kind, indem es zum Nachdenken anregt. Und obwohl dieses Bilderbuch kein Fragebuch im engeren Sinne ist, involviert es durch seine direkte Adressierung das lesende oder zuhörende Kind in Entscheidungssituationen und fordert seine Stellungnahme ein. Dies zusammengenommen entwickelt Antje Damm ihre erzählerischen Verfahren, ihre Grenzüberschreitungen von Literatur zur Philosophie und ihre bildgestaltenden Fähigkeiten immer weiter, um sie gezielt im Kontext ökologischer Fragestellungen einzubringen. Die Autorin nutzt ihre so sorgfältig gewählten gestaltenden Mittel, um ökologische Themen in einer für die kindliche Vorstellungsbildung angemessenen Weise zu beschreiben und zu verbreiten. Sie arbeitet dabei einerseits intensiv und reflektiert mit einer oft knapp bemessenen, aber konzentriert eingesetzten Sprache, andererseits mit Bildern, in denen Kinder – je nach Alter – unterschiedliche Zeichen- und Symbolsysteme erkennen können. Aus

---

<sup>7</sup> Vgl. Karl-Heinz Behr 2017.

diesen Sprache und Bildern inhärenten Mehrdeutigkeiten entstehen Einsichten in Zusammenhänge, wie sie nur ein literarischer Verstehensprozess hervorbringen kann. Wissen und Emotionen werden verbunden, d.h. durch Wissenstransfer lernen die Kinder ökologische Fakten kennen, und die Erzähler- bzw. Figurenrede, die ihnen diese vermittelt,<sup>8</sup> sorgt durch das hohe Empathiepotenzial für die affektive Bindung. Insbesondere Antje Damms Fragebücher, die nach einer realen ‚Erzählfigur‘ in Gestalt eines begleitenden Erwachsenen verlangen, geben nicht nur Informationen zu ökologischen Sachthemen weiter, sondern helfen Kindern, wertorientierte Positionen zu Umweltbelangen zu entwickeln. Auf diese Weise verknüpft die Autorin durch ihren spezifischen Bild- und Sprachstil altersgerechte ökologische Aufklärung mit der Entfaltung eines beginnenden ökologischen Bewusstseins. Heutzutage ist es in allen Bereichen der kindlichen Lebenswelt, im Elternhaus, in der Schule und in der außerschulischen Bildung wichtig, kritisches Denken in Bezug auf Natur-, Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen auch bei sehr jungen Leserinnen und Lesern zu fördern, indem sie lernen, altersangemessene Texte ökologisch zu deuten und das darin vorhandene nachhaltige Handlungspotenzial zu erkennen.

### **Dialogisches Lesen mit dem ökologischen Fragebuch**

Antje Damms Fragebücher laden explizit zum dialogischen Lesen ein, man kann sogar so weit gehen zu sagen, dass sie ohne das dialogische Lesen für Kinder kaum verständlich bleiben, zumindest aber das darin angelegte Potenzial nicht hinreichend ausschöpfen. Deshalb ist hier zunächst zu klären, was dialogisches Lesen ausmacht. Ursprünglich als Mittel zur Sprachförderung genutzt,<sup>9</sup> unterscheidet sich diese Leseform vom klassischen Vorlesen dadurch, dass nicht die vorlesende Person die dominante Sprechrolle einnimmt, sondern das (beim typischen Vorlesen überwiegend nur zuhörende) Kind. Dadurch bekommt das Kind die Chance zu einem Rollenwechsel, es wird von einem zuhörenden zu einem erzählenden Kind, das den Text selbst gestaltet. In diesem Sinne ist das dialogische Lesen eine besondere Lesetechnik, für die Antje Damms Werk ein breites Angebot bereithält, bei welchem die Sprache und das sprachbezogene Feedback durch die Person, die Lesedialogpartnerin ist, zu einer der Grundlagen des Verstehens wird. Im Leseprozess entsteht eine dialogisierende Kommunikation, durch die sich das Kind neue Inhalte aneignet, eigenständig Konzepte

---

<sup>8</sup> Vgl. Felicitas Kappel: Dimensionen einer Umweltethik in der realistisch erzählten Jugendliteratur der Gegenwart. Wien 2015. [http://othes.univie.ac.at/39715/1/2015-11-13\\_0906810.pdf](http://othes.univie.ac.at/39715/1/2015-11-13_0906810.pdf) (30.12.2021). S. 46.

<sup>9</sup> Vgl. Silvana Kappeler Suter, Natalie Plangger und Barbara Jakob: Leitfaden Dialogisches Lesen. Zürich 2017. <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/weiterbildung/lehrgaenge/dialogisches-lesen-leitfaden2017.pdf> (19.11.2021). S. 2.

entwickeln und unterschiedliche Fähigkeiten erschließen kann, die sprachliche Kompetenz mit fachlichem Wissen verbinden. Das Kind ist mit der Unterstützung der Lesedialogperson und Antje Damms ästhetischen Angeboten in der Lage, sich mit anspruchsvolleren Inhalten zu beschäftigen als mit solchen, die es allein bewältigen könnte. Auch wenn das dialogische Lesen anfangs für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren konzipiert wurde, profitieren mittlerweile auch Kinder höherer Altersklassen von dieser Methodik. Der Rollenwechsel, den das Kind hier vollziehen muss, birgt nicht nur ein wesentlich größeres sprachförderliches Potenzial, sondern eröffnet auch der Wissensvermittlung neue Wege, wenn bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten werden. Gerade in der ökologischen Bildung für diese Altersgruppe schließen die Bilder- und Fragebücher eine Lücke, die durch einen großen Bedarf und ein eher schmales Angebot entstanden ist. Seit einigen Jahren kehrt sich diese Situation um, und Antje Damms Werk leistet hier einen wichtigen Beitrag. Jedoch kommt es stark auf die Art der Vermittlung an.

Im Grunde genommen entsteht die dialogische Lesesituation aus einer Dreierkonstellation, an der das Kind, die Dialogperson und das Buch beteiligt sind. Maßgeblich sind die aktuelle Verstehenskompetenz und die kommunikative Handlungsfähigkeit des Kindes,<sup>10</sup> die durch den behutsamen Einsatz des Buches als Gesprächsanlass erweitert und gefördert wird. Wichtig ist stets, dass die Geschichten, Inhalte und Fragen dem Interesse des Kindes entsprechen und es sich gemeinsam mit der Lesedialogperson mit dem Buch beschäftigen möchte. Obwohl diese Grundvoraussetzung auf viele Bücher zutrifft, gibt es doch einige, die sich durch ihre Anlage ganz besonders zum dialogischen Lesen eignen,<sup>11</sup> und Antje Damms Fragebücher gehören ganz gewiss dazu. Damm ist so mutig, die Inhalte in die Hand der Lesegemeinschaft aus Kind und Lesedialogperson zu geben, aus der immer wieder neue, von der Autorin intendierte, aber nie geschriebene Texte entstehen können. Das literarische Angebot, das Damm unterbreitet, lässt sich in Verbindung mit den ökologischen Inhalten sowohl für die Leseerziehung als auch für die Lesebildung einsetzen. Gerade die Leseerziehung fokussiert sich gleichermaßen auf den Prozess und auf das Produkt, das hier aus den Fragebüchern und dem Gespräch darüber mittels eines dialogischen Leseprozesses besteht. Auf diese Weise wird die kindliche Persönlichkeit gefördert.<sup>12</sup> Lesebildung führt die so erworbenen ökologischen

---

<sup>10</sup> Vgl. Annika Baldaeus u.a.: Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Münster: Waxmann, 2021. S. 26 f.

<sup>11</sup> Vgl. Silvana Kappeler Suter u.a. 2017, S. 14.

<sup>12</sup> Vgl. Karoline Kraus: Dialogisches Lesen. Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Hrsg. von Susanna Roux. Landau: Empirische Pädagogik, 2005. S. 109-129. S. 109.



Wissensbestände noch etwas weiter, unterstützt das Kind auf seinem Weg zur Selbstständigkeit und vermittelt die Befähigung zur Selbstbestimmung.<sup>13</sup> Besonders die Passagen, in denen es um Welt- und Wertvorstellungen geht, geben in Antje Damms Fragebüchern durch ihre ästhetische Verdichtung dem Kind die „überlebensnotwendige Möglichkeit, nicht allein aus eigenen Erfahrungen, sondern auch aus denen anderer zu lernen und das eigene Handeln weiterzuentwickeln.“<sup>14</sup> Deshalb geht der folgende Abschnitt exemplarisch auf das Buch *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur* ein, das 2018 (2. Auflage 2021) erschienen ist.<sup>15</sup>

### Die Natur fragen – über die Natur nachdenken

Antje Damms sechstes Fragebuch widmet sich explizit dem Thema Natur. Ausgangspunkt des Buches waren Fragen, die die Autorin in dessen Entstehungszeit beschäftigten: „Was ist überhaupt Natur? Was ist das Gegenteil? Warum haben viele Menschen eine Sehnsucht nach Natur und Wildnis? Ist Natur immer gut?“<sup>16</sup> Erkennbar werden bereits im Vorfeld die unterschiedlichen Kategorien, es sind neben informativen und Sachaspekte klärenden Fragen auch solche der moralischen Wertung vorhanden. In ihrem Vorwort verortet die Autorin das ausgeprägte Interesse an dem Thema Natur mit ihrem persönlichen Leben, bringt sich auf diese Weise ein und stellt durch den Verweis auf ihren Vater einen Generationenbezug her, der sich in der angestrebten Lesesituation eines dialogischen Lesens wiederfindet.

Diese Grundideen durchziehen das umfangreiche 141 Seiten starke Buch, jedoch verzichtet die Autorin auf eine klare Kategorisierung, um die Übergänge von Sach- zu Wertungsfragen fließender zu machen. Auf den ersten Blick ist keine entsprechende Ordnung der Fragen zu erkennen, was überrascht, haben die Menschen die Natur doch stets durch zahlreiche Kategorien und Kataloge geordnet und vermessen: durch Längen- und Breitengrade, Aufteilung in Klimazonen, geologische Gruppierung der Gesteine, Klassifizierung der Lebewesen und sogar historisch durch eine Abfolge von Erdzeitaltern. Nun scheint dieses Buch, blättert man von Seite zu Seite oder schlägt eine beliebige auf, jede Ordnung zu ignorieren, um die Vielfalt der Natur zu präsentieren und um keine Systematik der Lektüre, etwa eine chronologisch zu lesende Reihenfolge, vorzugeben. Aber das

---

<sup>13</sup> Vgl. ebd.

<sup>14</sup> Sabine Anselm: „Wir brauchen den Mut zur Erzählung.“ Leitlinien eines didaktischen Perspektivenwechsels. In: Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter. Hrsg. von Sabine Anselm und Christian Hoiß. München: oekom, 2017. S. 7-12. S. 11.

<sup>15</sup> Antje Damm: *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Frankfurt a. M.: Moritz, 2018. Im Folgenden WN.

<sup>16</sup> Karl-Heinz Behr 2017.

heißt noch lange nicht, dass in diesem Buch keine Ordnung herrscht. Es sind sogar verschiedene Ordnungen erkennbar.

Das Fragebuch beginnt, nach dem kurzen Vorwort, auf den ersten Seiten mit einer Aussage: „Zur Natur auf unserer Erde gehören: Pflanzen, Tiere, Gesteine / Wasser, Luft und Feuer ...“ (WN 4-7; Erde wird bereits zu Beginn des Satzes genannt). Der erste Teil entspricht einer seit dem 18. Jahrhundert vertrauten Ordnung, dem *Systema Naturae* des Carl von Linné, der die Naturreiche der Pflanzen, Tiere und Mineralien (also Gesteine) klassifizierte und daraus weitere Unterteilungen ableitete, womit er die Grundlagen der biologischen Nomenklatur schuf. Der zweite Teil nimmt Bezug auf die antike Vierelemente-Lehre, die das gesamte Sein auf diese Weise zu bestimmen versuchte und kulturgeschichtlich zu den ältesten Ordnungen der Natur gehört. Die Aussage, dass Pflanzen, Tiere und Gesteine zur Natur gehören, wird auf der Folgeseite ergänzt durch „und wir Menschen“. Doch wo wir einen Punkt hätten erwarten können, überrascht Antje Damm mit einem Fragezeichen: „und wir Menschen?“ (WN 9). Von da ab lassen sich beinahe alle Fragen, so bunt durcheinandergewürfelt sie auch erscheinen mögen, dieser Linné'schen Katalogisierung zuordnen, denn es kommen fast immer Pflanzen, Tiere, Gesteine oder Elemente („Warum regnet es?“, WN 82) vor. Die wenigen Ausnahmen beziehen sich auf abstraktere Begriffe wie Natur und Universum, Leben und Tod.

Aus rezeptionspragmatischer Sicht ist ein Blick auf die Funktionalität der unterschiedlichen Frageformate interessant. Darüber steuert die Autorin das Gespräch zwischen dem Kind und der Lesedialogperson. Eine bestimmte Lesereihenfolge gibt sie nicht vor, doch erfordert der altersgerechte Einsatz des Fragebuchs eine Reflexion der Frageformate. Das empfohlene Lesealter ist ab sechs Jahren, aber auch wesentlich ältere Kinder profitieren, wenn die Steigerung, die bereits in den Frageformaten angelegt ist, beachtet wird. Zunächst ist es sinnvoll, die sogenannten ‚W-Fragen‘ zu betrachten und zu unterscheiden. Es gibt einfache W-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?) und erweiterte bzw. komplexere Fragewörter (Warum? Weshalb? Wozu? Woher? Worauf?). Erstere ermöglichen einen sachbezogenen Einstieg, der zunächst ein Informationsbedürfnis stillt, eine binäre Entscheidung oder eine Einschätzung verlangt. Beispiele: „Wie ist das Leben auf der Erde entstanden?“ (WN 12); „Wer ist stärker, der Mensch oder die Natur?“ (WN 22); „Was gehört zur Natur?“ (WN 31); „Wo in deinem Leben hat Naturschutz keinen Platz?“ (WN 70). Antje Damm bietet gelegentlich Hilfen zur Erweiterung des Sachwissens in Form sehr kurzer Informationstexte, z.B. über die Entstehung des Lebens (vgl. WN 13), über die Naturgeschichte (vgl. WN 115), über ausgestorbene Tiere (vgl. WN 121), über die Lebensräume von Pflanzen und Tieren (vgl. WN 122). So wird kein Kind beschämt, das diese konkreten Fragen nicht beantworten

kann. Ebenso wäre es möglich, zunächst ein Gespräch auf der Basis eines eventuell vorhandenen Vorwissens zu beginnen und die Informationen ergänzend einzusetzen; die entsprechende Entscheidung trifft die Dialogperson. Aus didaktischer Sicht ist der Aufbau geschickt, weil hier im sicheren Gerüst der einfachen, vertrauten W-Fragen durchaus komplexere Sachverhalte angesprochen werden, die aufgrund der Art der Vermittlung das Kind nicht überfordern.

Die komplexeren Fragewörter fragen nach Zusammenhängen, Ergänzungen oder Details. Sie fordern das Kind auf, einen Gegenstand, eine Abfolge, eine Ursache oder empfehlenswerte Handlungen gezielt zu benennen und darüber nachzudenken. Aus dem Vorwort erfahren wir, dass Antje Damm die Benennung, also eine Wissensform, bereits mit der Wertung verbindet. Diesen Rat erteilte ihr Vater: „Er meinte, man könne etwas besser schätzen, wenn man es benennen kann.“ (WN, Vortitelseite). Es gelingt Damm in diesem Buch durch die differenzierten Frageformate, das Kind an die relativ komplexe Anforderung, Wissen und Werte zu verbinden, heranzuführen. Die erweiterten W-Fragen zielen also verstärkt auf den Gesamtzusammenhang des Nachdenkens über die Natur ab, das eine Reflexion unterschiedlicher Wertungen und Werte beinhaltet.

Eine weitere Fragegruppe verzichtet auf explizite Fragewörter und nutzt stattdessen das rhetorische Stilmittel der Inversionsfrage („Träumt der Wolf von einer Wölfin?“, WN 113), auch in Verbindung mit dem Einsatz von Hilfsverben („Haben Pflanzen Rechte?“, WN 63) oder Modalverben („Kann Löwenzahn wütend werden?“, WN 98). Daraus lassen sich im Lesedialog leicht neue W-Fragen entwickeln, beispielsweise ‚Welche Rechte haben Pflanzen?‘ oder ‚Weshalb wird Löwenzahn wütend?‘. Gelegentlich geben die Bilder Aufschluss: So ist der Löwenzahn sicherlich wütend, wenn allerlei Abfall achtlos auf ihn geworfen wird, der seinen Lebensraum verdreckt oder gar vergiftet (es sind auch Zigarettenstummel darunter). Das Kind wird sich bei einer Frage nach der Wut des Löwenzahns kaum wundern, auch nicht von vornherein äußern, dass Pflanzen prinzipiell keine Gefühlsäußerungen von sich geben können. Es wird vielmehr den Zusammenhang zwischen dem Abfallhaufen und dem Unmut des Löwenzahns herstellen und auch verstehen können. Alle Frageformate schulen zugleich das freie Reden,<sup>17</sup> eröffnen oder intensivieren das Gespräch über Natur auch über die dazugehörigen Bilder.

Die Inversionsfrage „Führen Tiere Krieg?“ (WN 131) überträgt menschliches Verhalten in die Tierwelt. Mit dem Beispiel der Ameisen bezieht sich Antje Damm auf einen Klassiker der ökologischen Literatur, auf *Walden* von Henry D. Thoreau (erschienen 1854). In diesem Buch beschreibt der Autor ausführlich den Kampf zwischen roten und schwarzen

---

<sup>17</sup> Vgl. Karoline Kraus 2005.

Ameisen nicht als *duellum* (Zweikampf), wie er häufig in der Natur zu beobachten ist, sondern als *bellum* (Krieg) und stellt den Bezug zum menschlichen Verhalten mit Verweis auf die Schlachten Napoleons her.<sup>18</sup> Antje Damm nimmt diese literarische Sichtweise auf Krieg führende Tiere auf und führt sie weiter, in die Thematik des 21. Jahrhunderts: Es geht um die invasiven Arten, um den Kampf der heimischen Roten Gartenameise gegen die Argentinische Ameise. Beide wären sich in der Natur nie begegnet, ihr Leben auf verschiedenen Kontinenten hätten sie zuverlässig getrennt. Doch die Menschen bringen sie durch ihre Handelswege zusammen. Die Lesedialogperson kann über diesen Text und über die Abbildung eines Quaggas (WN 120), das zu einer im 19. Jahrhundert ausgestorbenen Zebraart gehört, das Artensterben thematisieren, dem neben dem Klimawandel größten ökologischen Problem unserer Zeit, das zudem eng mit jenem zusammenhängt.

Für den Umgang mit ethischen Wertefragen wird das Kind durch den expliziten Adressatenbezug in der „Du“-Form sensibilisiert, dem Dialogformat schlechthin: „Wozu inspiriert dich Natur?“ (WN 52) und „Welche Frage würdest du gerne einem Tier stellen?“ (WN 108) sind hier beispielhaft, kulminierend in der Schlussfrage auf der letzten Doppelseite: „Was möchtest du über die Natur wissen?“ (WN 140). Diese Frage kann aber auch den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Fragebuch in einer dialogischen Lesesituation bilden. Antje Damm eröffnet durch diese Konzeption gleichsam einen Zugang von beiden Seiten. Das „Du“-Format ist vergleichsweise wenigen Fragen vorbehalten. Eine Gemeinschaft zwischen dem Kind, der Lesedialogperson und dem Buch stellen die Fragen mit einem „Wir“-Bezug her: „Warum verändern wir die Natur?“ (WN 25), „Haben Tomaten Angst vor uns?“ (WN 105) oder „Macht es Tieren Spaß, wenn wir mit ihnen spielen?“ (WN 97), um hier einige zu nennen. Die letzte Frage ist gewissermaßen eine literarische, enthält sie doch die „Wir“-Perspektive, fordert aber zugleich zum Perspektivwechsel auf: Die einfach strukturierte Entscheidungsfrage lässt sich nur beantworten, wenn das Kind vorübergehend die Perspektive des Tiers einnimmt oder in dessen Rolle beim Spiel schlüpft. Diese komplexere Form einer Entscheidungsfrage kann in der vertrauten Weise (ja oder nein) beantwortet, aber auch relativiert werden (ja, aber...). Durch die Antwort bezieht das Kind eine Position, entwickelt damit eine Sensibilität für Selbstwirksamkeit, die durch die Lesedialogperson verstärkt werden kann. Diese kann ergänzend Rück- oder Erinnerungsfragen im Hinblick auf bestimmte Aspekte des Inhalts stellen.<sup>19</sup> Die Rückfragen können sich auf Texte, Bilder oder das

---

<sup>18</sup> Vgl. Henry D. Thoreau: Walden oder Leben in den Wäldern. Übersetzt von Anneliese Dangel. Köln: Anaconda, 2009. S. 200 f. [EA Walden or Life In The Woods, Boston 1854].

<sup>19</sup> Vgl. Annika Baldaeus u.a. 2021, S. 36 f.

geführte Gespräch beziehen. Sie unterstützen das Verständnis und die (nochmalige) Vergegenwärtigung des neu erfassten Wissens, sei es über die Natur, über die Moral, über die veränderten Perspektiven. Auf diese Weise wird die Erfahrungswelt des Kindes eingebunden.

Der Umgang mit den Bildern in diesem Buch ist vielfältig, weil sie einerseits auf den Text bezogen sind, aber auch unabhängig von diesem wirken können. Um diesen Effekt zu erreichen, könnten die Textseiten jeweils abgedeckt werden, so dass der Gesprächsanlass nur vom Bild ausgeht. Es finden sich Fotografien, wie z.B. die Abbildung eines grauen Steins auf gelbem Grund (WN 56), die zum ausgiebigen Betrachten von Details einladen. Aufnahmen von Tieren lassen sich in einen situativen Kontext stellen, selbst wenn vom Begleittext abgesehen wird (angeleinter Hund, WN 38; Auge eines Elefanten, WN 46; schlafende Lämmer, WN 87; Kraniche im Flug, WN 106 f.; Kind mit Schildkröte, WN 109). Andere Abbildungen sind gezeichnet oder gemalt, mal dynamisch, mal eher ruhig. Sie wirken allein anders als im Verbund mit dem Text. Nimmt jedoch die Lesediaplogperson die Texte dazu, eröffnen sich weitere Sichtweisen, die auch der Motivation dienen. Bild und Text stehen häufig in einem Spannungsverhältnis, das Gesprächsbedarf auslöst. Die Konstellationen illustrieren oder schaffen Kontraste oder stimmen nachdenklich oder lösen Gefühlsreaktionen aus. Eine doppelseitige Farbaufnahme sticht hervor und lässt sich den anderen nicht so leicht zuordnen. Sie zeigt auf den ersten Blick völlig unzusammenhängende Gegenstände, die alle auf grauen Steinplatten liegen, eine Blume mit rosafarbener Blüte, eine Schildkröte, eine Melone, Kochlöffel, Schere und Buntstift sowie ein Spielzeugpferd nebst einem lavaähnlichen Stein, einem Stückchen Holz, einer Muschel und einem Teil eines Unterkiefers von einem unbekanntem Tier. Weshalb ist dieses Bild ungewöhnlich? Es fordert die Kategorienbildung ein, die das Buch insgesamt sehr gut versteckt hat, wie die bisherige Analyse zeigte. Der Text fragt: „Was gehört zur Natur?“ (WN 31). Spätestens hier wird deutlich, dass die ganze Vielfalt der Natur, die auf einer anderen Doppelseite ästhetisch ansprechend symbolisiert wird (WN 66 f.), ohne irgendeine Form von Ordnung nicht erfasst werden kann. Wo der Mensch innerhalb dieser Ordnung steht, wie Natur und Kultur ineinander verflochten sind, das lässt sich durch Gespräche auf der Basis dieses Buches verstehen. Die Verantwortung, die der Mensch für sein Handeln gegenüber der Natur trägt, kann herausgestellt werden. Für das Verständnis der gegenwärtigen Natur- und Umweltkrise mit ihren weitreichenden Folgen des Klimawandels und des Artensterbens ist das Erkennen dieser Zusammenhänge essenziell.

Aus dieser Problemlage entstehen weltweite Herausforderungen, die die jetzige Generation der Kinder und Jugendlichen betreffen wie keine andere. Zukunftsdiskurse sind notwendig, und damit Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, sich daran angemessen beteiligen zu können,

leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag. Das wird auch durch den Titel deutlich: *Was wird aus uns?* Diese Frage stellt sich normalerweise in einer brenzligen Situation, sie verweist nicht nur sprachlich auf eine unklare und unsichere Zukunft. Das, was das Fragebuch vermittelt, liegt also nicht nur auf der Ebene des Wissens, sondern auch im Bereich der Identitätsbildung und Identitätsreflexion des lesenden Kindes in Verbindung mit der Lesedialogperson. Das ist einer der Kernpunkte zeitgemäßer ökologischer Bildung: „Neben der Wissensvermittlung geht es darum, auszuloten, wie mit den Folgen des ökologischen, technischen und sozialen Wandels umzugehen ist und wie ein Bewusstsein dafür geschaffen werden kann, die Zukunft verantwortungsvoll zu gestalten.“<sup>20</sup> Mit diesem Buch ist Antje Damm ein außergewöhnlicher kinder- und jugendliterarischer Beitrag zur Schaffung eines ökologischen Bewusstseins gelungen. *Was wird aus uns?* Ist ein ‚Ewigkeitsbuch‘, es ist nie ausgelesen.

### **Tiere und Pflanzen in Antje Damms ökologischen Bilderbüchern**

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur will ihre Leserschaft nicht nur informieren und unterhalten, sondern auch zur Reflexion ihres Handelns auffordern und anleiten. Während die kognitiven und emotional-affektiven Elemente der Kinderliteratur rezeptionstheoretisch schon lange Beachtung finden, hat sich die auf Handlungsabsichten (konativ) abzielende Rezeption erst allmählich in den Mittelpunkt geschoben; für die ökologische Wirkung der einschlägigen Kinder- und Jugendliteratur ist sie unerlässlich. So existiert inzwischen ein Drei-Ebenen-Modell, in dem die kognitiven, emotional-affektiven und konativen Aspekte zusammenwirken. Dieses erleichtert die Beschreibung, Einordnung und vergleichende Analyse der entsprechenden Texte. Es macht zudem auf zukünftiges Umwelthandeln besonders aufmerksam und fördert die Heranbildung eines Umweltbewusstseins schon in jungen Jahren. So wertvoll das kinderliterarisch hervorgerufene „Zusammenspiel von Wissen, Vernunft und Emotion“<sup>21</sup> ist, reicht es allein nicht mehr aus, Veränderungen herbeizuführen: Das Konative muss hinzukommen, den Kindern muss deutlich klarwerden, dass in Zukunft ein anderer Umgang mit Natur notwendig wird.

Die genannten Ebenen lassen sich über Wahrnehmungsprozesse differenzieren, denen unterschiedliche Verarbeitungsmodi folgen:

- Kognitive Ebene: Fachliches Wissen wird vermittelt, das sich zusammen mit dem Vorwissen zu Umweltfragen zu einem Verbundwissen formiert.

---

<sup>20</sup> Sabine Anselm 2017, S. 11.

<sup>21</sup> Felicitas Kappel 2015, S. 22.

- Emotional-affektive Ebene: Die persönliche Betroffenheit bzw. Involviertheit wird durch Identifikationsangebote hervorgerufen, die Kinderliteratur auch speziesübergreifend vermitteln kann.
- Konative Ebene: Hier geht es um Handlungen, dabei werden zunächst äußere und innere Handlungen unterschieden. Erstere machen die umweltbezogenen Geschichten aus. Relevant wird, was die Figuren erleben, was sie aus diesen Erlebnissen folgernd tun. Dadurch entsteht eine innere Handlung bei den lesenden Kindern, die in der Gegenwart als zukünftige Handlungsabsicht formuliert wird. Die Figuren wirken hier als Vorbild und Reflexionsfolie zugleich.

Im folgenden Abschnitt geht es um vier Bilderbücher, die Antje Damm alle in der oben beschriebenen Technik gestaltet hat. Szenen, die einem Bühnenbild mehr gleichen als einer Zeichnung, zeigen eine Welt im Miniaturformat, in der ein Bär an einer Bushaltestelle wartet, Mäuse einen Lurch begrüßen, ein Fuchs in einem Sarg liegt oder ein Mädchen ein Pflänzchen mit dem Puppenwagen ausfährt. So entstehen faszinierende Eindrücke von räumlicher Tiefe und einer Lebendigkeit, die der Realität nahekommen und doch als ästhetisch-ideenreiche Konzeption erkennbar sind. Insofern die Illustrationen, die künstlerische Technik sowie die Typographie spezifische Gattungsmerkmale jedes Bilderbuches sind,<sup>22</sup> hat Antje Damm hier ganz besondere Bücher geschaffen, die in den Bildszenen erzählen, was die Worte allein so nicht vermögen. Den Bildern kommt ein eigenständiger narrativer Wert zu:<sup>23</sup> Die Tiefenschärfe macht die Abbildungen besonders eindringlich, so dass sie erläuternd und klärend oder kommentierend und bewertend zum Text gesehen bzw. gelesen werden können und zusammen ein „komplexes symbolisches Gebilde“ darstellen.<sup>24</sup>

Bei drei der Bücher handelt es sich um Tierbücher: *Warten auf Goliath* (2016), *Plötzlich war Lysander da* (2017) und *Füchslin in der Kiste* (2020): „Ein Tierbuch liegt immer dann vor, wenn Tiere allein oder zusammen mit Menschen den Mittelpunkt der Handlung ausmachen und (in erzählerischen Texten) zum Subjekt dieser Handlung werden.“<sup>25</sup> Tierfiguren sind

<sup>22</sup> Vgl. Bettina Kümmerling-Meibauer: Bilderbuch. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 10. Hrsg. von Gert Ueding. Berlin: De Gruyter, 2011. S. 146-161. S. 147.

<sup>23</sup> Vgl. Anja Wildemann: Narrative Bilderbuchgeschichten. Ein Überblick. In: Bilderbücher. Bd. 2: Praxis. Deutschdidaktik für die Grundschule. Hrsg. von Ulf Abraham und Julia Knopf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 42-51. S. 42.

<sup>24</sup> Jens Thiele: Das Bilderbuch. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. S. 228-246. S. 228 f.

<sup>25</sup> Gerhard Haas: Das Tierbuch. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. S. 267-287. S. 287.

aspektreich und werden nicht immer in einem größeren ökologischen Zusammenhang gesehen, doch bei den hier genannten ist es möglich, diesen Zusammenhang herzustellen. In Geschichten, in denen Tiere allein oder gemeinsam mit Menschen auftreten und gleichgewichtig eine Handlung bestimmen, tragen die Tiere mehr oder weniger menschliche Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke und Verhaltensweisen.<sup>26</sup> Die Tiere denken, sprechen und handeln allerdings selbstständig. Dadurch wird eine kommunikativ-erzählerische Brücke zum kindlichen Lesepublikum aufgebaut. Der fiktionale Charakter der Tiere ist durch die Anthropomorphisierung deutlich erkennbar: „Besonders in Bilderbuchgeschichten ist die Spiegelung menschlicher Verhältnisse in der Tiergestalt und Tierkonstellation besonders häufig anzutreffen.“<sup>27</sup> Heutzutage gehört der Zustand von Natur und Umwelt und die Verantwortung, die der Mensch dafür trägt, zu den ‚menschlichen Verhältnissen‘. Diese spiegelt Antje Damm in den Bilderbüchern je unterschiedlich, aber immer dezent, ohne sie den Kindern aufzudrängen oder ihnen gar Angst und Sorgen zu bereiten, selbst wenn sie ‚heikle‘ Themen wie den Tod behandelt. Kinder vertrauen sprechenden Tierfiguren: „Je höher allerdings der Bekanntheitsgrad des gewählten Tieres und je vertrauter die Zielgruppe der Rezipienten mit Eigenart und Image des Tieres ist, desto unmittelbarer kann die Aussage oder Botschaft wirken.“<sup>28</sup> Eine den Kindern sehr vertraute Figur ist der Bär, der zugleich Größe und Kraft symbolisiert. Vielleicht wissen die Kinder schon, dass Bären Winterschlaf halten, und falls nicht, können sie es aus dem Buch *Warten auf Goliath* lernen. Wenn Erwachsenen dabei assoziativ der Gedanke an das berühmte Stück von Samuel Beckett, *Warten auf Godot* (1952), kommt, dessen Titel längst zu einer Redewendung für ergebnisloses Warten geworden ist, so ist dies wohl beabsichtigt, wäre es doch nicht abwegig, bei einem als Bühnenbild gestalteten Bilderbuch an ein Theaterstück zu erinnern. Es gibt aber einen wichtigen Unterschied zwischen Godot und Goliath: Letzterer kommt tatsächlich zum Ende des Buches und beendet die Wartezeit des Bären, und sein Auftritt birgt auch noch eine Überraschung. Bis Goliath schließlich erscheint, ist nur eine Szene zu sehen, ein Bär sitzt auf einer Bank an einer Bushaltestelle und wartet, neben sich einen Baum, der, wie leicht zu erkennen, aus einem blau lackierten Zweig besteht. Auf den folgenden Seiten werden die Veränderungen der Natur im Lauf der Jahreszeiten anhand des Baumes gezeigt, der mal Blüten und mal Blätter trägt, die sich verfärben. Doch der Bär bleibt auf oder unter seiner Bank und gibt das Geheimnis, wer denn Goliath sei, nicht preis, auch dem Rotkehlchen nicht.

---

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 290.

<sup>27</sup> Ebd., S. 294.

<sup>28</sup> Fritz Dichtl: Sprechende Tiere in Literatur und visuellen Medien. Augsburg 2008. [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1192/file/Dichtl\\_Sprechende\\_Tiere.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1192/file/Dichtl_Sprechende_Tiere.pdf) (24.1.2022). S. 159.



Dem Namen nach müsste dieser ein großes und kräftiges Wesen sein, ein Riese gar, doch als nach dem Winter Goliath endlich erscheint und vom Bären freundlich begrüßt wird, stellt sich heraus, dass es sich um eine Schnecke handelt, die bekanntlich sehr lange für ihre Wege braucht. Jetzt ändert sich die Szene, der Bär läuft mit Goliath auf der Pfote auf einen Spielplatz zu, setzt ihn sich auf den Kopf und schaukelt mit ihm, fröhlich und verschmitzt lächelnd.

So vermittelt die Geschichte von Goliath und seinem Bärenfreund unaufdringlich Umweltwissen auf der kognitiven Ebene: Die abgebildeten Jahreszeiten regen zum Nachdenken über Naturkreisläufe an. Die so ganz verschiedenen Tiere, die hier befreundet sind, lehren Respekt vor den Eigenarten eines jeden Wesens. Die Handlung ist verständlich dargestellt, die Figurenkonstellation nach dem klaren Muster der Freundschaft gibt Kindern Orientierung, zudem ist Witz dabei, für Spannung sorgt das lange gehaltene Rätsel um Goliath, der Schluss ist fröhlich und zugleich offen: Was machen die Freunde wohl als nächstes? Die affektiv-emotionale Ebene ist angesprochen, wenn die Kinder das speziesübergreifende Identifikationsangebot annehmen.

Damit Kinder aus dieser Tiergeschichte etwas lernen können, ist die Fähigkeit zur Übernahme verschiedener Perspektiven eine wichtige Voraussetzung. So können sie nicht nur ein Verständnis für die Eigenheiten anderer Lebewesen erlangen, sondern auch in einem zweiten Schritt erkennen, dass es durchaus Parallelen zu menschlichem Verhalten gibt. Eine einfache Perspektivenübernahme gelingt ab etwa vier Jahren: Die Kinder erkennen, dass die Tierfiguren etwas anderes denken als sie selbst, also dass ihre eigene Perspektive subjektiv ist. Ab sechs Jahren können Kinder sich vorstellen, was ein Anderer über einen Dritten denkt: Sie sind der sequentiellen Koordination fähig.<sup>29</sup> Die visuell-räumliche Darstellung unterstützt diese Perspektivenübernahme, denn sie ist auf die physikalische Qualität der Perspektive einer anderen Figur bezogen.<sup>30</sup> Beim liebenswerten und geduldigen Bären ist sie durch den immer gleichen Ort Bushaltestelle bestimmt, solange er auf Goliath wartet. Wenn die Kinder Veränderung erleben, dann durch den Wechsel der Zeit, vor allem der Jahreszeit. Ganz unaufdringlich werden sie damit für das ökologische Zusammenspiel von Naturgegebenheiten und den davon abhängigen Lebewesen sensibilisiert.

In *Plötzlich war Lysander da* erhalten drei befreundete Mäuse postalisch die Ankündigung eines bevorstehenden Besuchs: Es soll jemand bei ihnen einziehen, teilt der Bürgermeister mit. Sie sind zunächst neugierig,

---

<sup>29</sup> Vgl. Florian Rietz: Perspektivenübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2017. S. 81.

<sup>30</sup> Vgl. Vasilena Dimitrova und Mike Lüdmann: Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer, 2014. S. 4.

aber auch etwas irritiert, machen sich Gedanken über die Unterbringung und Versorgung des künftigen Mitbewohners. Weder haben sie ausreichend Platz noch genug zu essen für vier. Als schließlich der Lurch Lysander vor ihrer Tür steht und sie um Aufnahme bittet, weil er seine Heimat, das Moor, verlassen musste, wissen die Mäuse zunächst nicht, was auf sie zukommt, sind ihnen doch Amphibien fremd und der Lebensraum Moor unbekannt. Sie sind aber aufgeschlossen gegenüber dem Fremden und auch daran interessiert, welchen Hintergrund Lysander hat. Weshalb musste er seinen angestammten Platz in dieser Welt verlassen? Im Heim der Mäuse beansprucht er bescheiden die ohnehin nicht benötigte Badewanne, legt darin eine pflanzliche Kultur an und verzaubert die Mäuse zum Schluss des Buches mit einer grünen Pracht, die ihnen allen zudem den Salat beschert, der die Kartoffeln zu einem Festessen macht. Lysander ist ein Gewinn für alle.

Antje Damm macht mit diesem Bilderbuch nicht nur deutlich, dass verschiedene Spezies friedlich zusammenleben können. Sie lenkt zudem die Aufmerksamkeit der kindlichen Leserschaft auch auf die Pflanzenwelt, also auf eine Spezies, die in der Kinder- und Jugendliteratur bis vor kurzem noch eher vernachlässigt wurde. Es ist das Verdienst dieses und anderer Bücher Antje Damms, immer wieder den Aspekt des Miteinanderverbundenseins aller Lebewesen auf dieser Erde zu thematisieren. So wächst eine Generation heran, die ein Bewusstsein der Wichtigkeit von pflanzlichem und tierischem Leben in Verbindung mit dem menschlichen von klein auf entwickelt. Es ist dieses Wissen, das die Kinder in der Zukunft brauchen werden. Dahinter steht ein weit umfassenderer Blick auf das Artensterben und auf die Gefahren, die allen Lebewesen drohen. Die Anteilnahme der Mäuse an Lysanders Schicksal, der ein ‚Klimaflüchtling‘ ist, weil sein Lebensraum nicht mehr die ihm gemäßen Konditionen vorweist, kann für die Kinder vorbildhaft wirken. Es ist aber nicht nur das Wissen über derartige Zusammenhänge, das in diesem Bilderbuch angesprochen und gegebenenfalls erweitert wird. Noch wichtiger ist die persönliche Betroffenheit, die der emotional-affektiven Ebene zuzuordnen ist. Die Fähigkeit zur affektiven Perspektivenübernahme ist Empathie. Wer diese entwickelt, ist in der Lage, den emotionalen Zustand eines anderen Wesens nachzuempfinden und Verständnis für dessen Lage aufzubringen. Diese Fähigkeit ist bei Kindern schon früh vorhanden<sup>31</sup> und wird durch die Figur Lysander gefördert.

*Füchlein in der Kiste* ist ebenfalls ein Bilderbuch, in dem Antje Damm gemalte und gebaute Elemente in Szene gesetzt und fotografiert hat. Wie bei einem klassischen Drama bleibt die Einheit des Ortes gewahrt: Ein Fuchs, der einen sichtlich schweren Sarg auf dem Rücken schleppt, kommt auf eine Lichtung im Wald. Grabsteine im Hintergrund der tiefenscharfen

---

<sup>31</sup> Vgl. ebd., S. 7.

Abbildung deuten in Verbindung mit dem Sarg darauf hin, dass es sich um eine Art Friedhof handelt. Am Ziel angekommen, ruht sich der Fuchs, auf dem Sarg sitzend, kurz aus. Als neugierige Kaninchen in der Szenerie erscheinen, liegt der Fuchs, scheinbar schlafend, unter einer Tanne und wäre kaum zu erkennen, leuchtete nicht ein blinzelnendes Fuchsauge hell hervor. Durch sein Schnarchen macht er die Kaninchen auf sich aufmerksam, die darüber spekulieren, was ihr natürlicher Fressfeind wohl mit ihnen anstellen könnte, zumal dieser sich nach seinem Schläfchen reckt und seinen riesengroßen Hunger verkündet, von dem die Kaninchen mit einigem Recht vermuten dürfen, dass er ihnen gilt. Erstaunlicherweise klappt der Fuchs den Sarg auf, in dem sich einige Dosen Tomatensuppe befinden: Etwas anderes kann er kaum noch fressen, weil er keine Zähne mehr hat, denn er ist sehr alt und sehr müde. So gibt er sich den Kaninchen gegenüber freundlich, lässt sie die Suppe probieren, spielt mit ihnen aufregende Fuchsspiele: Sie gehen gemeinsam auf die Pirsch und zünden ein Lagerfeuer an. Doch als der Tomatendosenvorrat zur Neige geht, kündigt sich symbolisch das Ende an: In Wort und Bild lernen die Kinder die literarische Todesmetaphorik kennen, zu der der Abend als die passende Tages- und der Herbst als die passende Jahreszeit gehören. Es sind die Zeiten des Abschieds, mit denen seit Jahrhunderten die Notwendigkeit des Todes literarisch kodiert und kulturell verarbeitet wird. Auf diese Weise wird das Ende des Lebens in den Naturkreislauf eingebunden und als natürlich beschrieben, so dass niemand Angst davor haben muss, auch die Kaninchen nicht. In diesem Rahmen lernen die Kinder auch die kulturellen Praktiken des Todes kennen: Die Sarglegung, die Totenwache, die Beisetzung und die Gewohnheit, dass zum Abschied ein Lied gesungen wird: Hier ist es „Häschen hüpf“, ein Lied, das jedes Kind kennt. Das schafft eine Vertrautheit. Nach dem Tod des Fuchses thematisiert Antje Damm die Erinnerungskultur, indem die Kaninchen sich Geschichten vom Fuchs an dessen Grab erzählen und sich so aktiv und lebendig erinnern. Das Schlussbild zeigt eine herbstlich-helle Szene am gleichen Ort, zentral liegt das Grab des Fuchses, umgeben von Pilzen, Büschen, Bäumen – den pflanzlichen Bewohnern des Waldes. Das Bild signalisiert: Niemand ist im Tod allein, jeder kehrt zur Natur zurück.

Um aus diesem Bilderbuch einen Gewinn für die ökologische Bildung zu ziehen, ist die konzeptuelle Perspektivenübernahme gefordert. Diese kennzeichnet das Verständnis für die Gesamtsituation der Figur des Fuchses. Sie geht über das beobachtbare Geschehen hinaus und bezieht sich auf die inneren, nicht-beobachtbaren Vorgänge innerhalb der Figur.<sup>32</sup> Der Fuchs akzeptiert seinen Tod, er macht sich dafür zurecht, was erlaubt, über seine Gedanken zu spekulieren. Das Denken an den eigenen Tod ist möglicherweise das Individuellste, was Menschen sich vorstellen können, und

---

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 4.

so bereitet die konzeptuelle Perspektivenübernahme, die das Bilderbuch ermöglicht, empathisch darauf vor. Etwa die Hälfte der Vier- bis Fünfjährigen und fast alle Sechs- bis Siebenjährigen können diese Form der Perspektivenübernahme leisten,<sup>33</sup> so dass das Buch sein Zielpublikum (Lesealterempfehlung ab fünf Jahren) genau trifft. Zudem wird die konative Ebene berührt: Die Kinder unterscheiden zwischen äußeren und inneren Handlungen, lernen angemessene Praktiken im Umgang mit der Unbegreiflichkeit und Unausweichlichkeit des Todes kennen, gewinnen an Orientierung durch die Vorbildfunktion der Tierfiguren.

Da gerade das Konative für die ökologische Kinder- und Jugendliteratur so relevant ist, erhebt sich die Frage: Können jüngere Kinder die konativen Aspekte, die Antje Damm in ihren Büchern hervorhebt, überhaupt angemessen verstehen? Wie neuere Forschungen zeigen, gehört Handlungsverstehen zu den literarischen Grundkompetenzen, die früh erlernt werden können und über die Kinder in Abhängigkeit von ihrer kognitiven Denkentwicklung verfügen.<sup>34</sup> Das Handlungsverstehen wird durch die Perspektive der in der Geschichte explizit auftretenden Figuren unterstützt: Schon die Wahrnehmung bzw. Benennung der Figur führt zu einer Identifikation, von der aus das Erkennen von einfachen Figurenkonstellationen (Eltern-Kind, Freund-Freundin usw.) bis hin zu unterschiedlichen Figurengruppen (Familien, Freundeskreise, aber auch: Gegenspieler) gelingt.<sup>35</sup> Indem die Kinder diese ersten Verbindungen zwischen den Figuren erkennen und möglicherweise sogar weiterführende Beziehungsstrukturen bereits antizipieren können, verstehen sie umso genauer, was an Handlungen bzw. Handlungsabsichten dahintersteht. Tierfiguren erleichtern dieses Verständnis sogar, weil jede einzelne von ihnen aufgrund ihrer jeweiligen Gattungszugehörigkeit bestimmte Erwartungen weckt. Kinder- und Jugendliteratur kann sich beim Einsatz nicht-menschlicher Erzählfiguren sowohl an der Wirklichkeit orientieren als auch in phantastische, geradezu visionäre Welten eintauchen. Deshalb gibt es kein Glaubwürdigkeitsproblem, wenn nicht mehr Menschen, sondern Tierfiguren die Protagonisten in der Kinderliteratur sind – sie haben ein hohes Empathiepotenzial und auch die nötige Autorität. Kinder- und Jugendliteratur mit nicht-menschlichen Figuren schafft also nicht nur ökologisches Wissen, indem sie Affekte und Emotionen anspricht, die sich auf alle Spezies richten, sondern beeinflusst das (zukünftige) Handeln, wenn sie durch konative Aspekte Möglichkeiten eines Umgangs mit Natur aufzeigt, an denen sich das kindliche Lesepublikum orientieren kann.

---

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>34</sup> Vgl. Jan M. Boelmann und Lisa König: *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021. S. 52.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 62.

Antje Damms ökologische Kinderbücher geben Kindern die Chance, ein verändertes Menschenbild zu entwickeln, das den Menschen als ein Lebewesen sieht, das gemeinsam mit anderen auf dieser Welt in friedlicher Koexistenz leben und daher die Lebensräume aller dieser Lebewesen, so unterschiedlich sie sind, erhalten muss. Diesen Gedanken fasst Donna Haraway in dem Begriff der *companion species* zusammen: „Companion species‘ is a bigger and more heterogenous category than companion animal, not just because one must include such organic beings like rice, bees, tulips, and intestinal flora, all of whom make life for humans what it is – and vice versa.“<sup>36</sup> Im Sinne einer modernen Umweltethik sollen Elemente einer Bio- und Physiozentrik zukünftig stärker in das Denken des Menschen integriert werden.<sup>37</sup> Antje Damm weist mit ihrem aktuellen Buch *Die Wette* diesem Denken den Weg. Es ist ein Buch mit menschlichen und pflanzlichen Protagonisten. Die Autorin schafft hier Narrative in Wort und Bild, die von einem anderen ökologischen Wissen und Naturzugang erzählen und Kommunikation darüber ermöglichen. Ihre so liebevoll wie sorgfältig gestalteten Szenen im Verbund mit behutsam gewählten, leicht verständlichen Worten wirken als Sequenzen, die in kindgerechter Form Plausibilität und Kohärenz herstellen, wenn die Komplexität der Zusammenhänge das kindliche Verständnis zu überfordern droht.<sup>38</sup>

Wenn vom Artensterben, von der schwindenden Biodiversität die Rede ist, erfahren bedrohte Pflanzenarten eine deutlich geringere Aufmerksamkeit als Tiere.<sup>39</sup> Diesen Umstand ändert Antje Damm mit ihrem literarischen Schaffen, indem sie in dem Bilderbuch *Die Wette* eine Jungpflanze zu einer wichtigen Figur macht. Lilo wettet mit ihrem erwachsenen Freund Hein, einem Gärtner, wessen Pflänzchen nach vier Wochen der Pflege besser gewachsen sein wird. Lilo hat einen affektiven Zugang zu Pflanzen, der ihr Wissen bestimmt: Weil sie die vegetabile Lebensform so liebt, weiß sie ganz viel darüber. Doch der Profi ist Hein. Er weiß, dass Pflanzen eigentlich nur Sonne und Wasser brauchen. Entsprechend gießt er sein Exemplar regelmäßig und gewissenhaft, unternimmt jedoch nichts, was darüber hinausgeht. Lilo hingegen widmet ihre ganze Kraft hingebungsvoll der Aufzucht: Sie fühlt sich in vollem Umfang verantwortlich, alle Bedürfnisse des Sprösslings zu befriedigen. Dabei überträgt sie ihre

---

<sup>36</sup> Donna Haraway: *The Companion Species Manifesto. Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003. S. 15.

<sup>37</sup> Vgl. Torsten Mereis: *Ethik*. In: *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken*. Hrsg. von Ursula Kluwick und Evi Zemanek. Wien: Böhlau, 2019. S. 279-294. S. 286.

<sup>38</sup> Vgl. Cristina Espinosa, Michael Pregernig und Corinna Fischer: *Narrative und Diskurse in der Umweltpolitik. Möglichkeiten und Grenzen ihrer strategischen Nutzung*. Dessau-Rößlau: Umweltbundesamt, 2017. S. 24.

<sup>39</sup> Vgl. Ursula Heise: *Nach der Natur. Das Artensterben und die moderne Kultur*. Berlin: Suhrkamp, 2010. S. 48.

Vorstellungen, wie ein schutzbedürftiges Wesen, das ihr anvertraut wurde, zu behandeln ist, auf die Pflanze, die im besten Sinne zur *companion species* wird: Lilo fährt ihren grünen Zögling mit einem Puppenwagen aus und zeigt ihm die ‚große‘ Pflanzenwelt, erzählt ihm Geschichten und trägt ihm Musik vor. Sie bezieht das junge Grün in ihre Rollenspiele entsprechend der spezifischen Fähigkeiten ein: „Die Pflanze darf die Palme sein.“<sup>40</sup> Heins professioneller Weg des Umgangs mit der Pflanze erweist sich als der falsche: Er beschimpft sein Pflänzchen, weil es nicht recht wachsen will, zieht an den Blättchen und beschädigt es dabei. Als Lilo mit ihrem Prachtexemplar zu ihm ins Gewächshaus kommt, wird auf einen Blick klar, wer diese Wette gewonnen hat. Ihr Preis, eine großgewachsene, prächtige Palme, schmückt bald das Kinderzimmer, zusammen mit dem inzwischen gar nicht mehr so kleinen Sprössling und einem Kaktus. Am Schluss steht Hein in seinem Gewächshaus. Er hält ein Notenblatt in der Hand und singt seinen Pflanzen etwas vor. Diese machen einen kräftigen und gesunden Eindruck. Er hat sein Verhalten gegenüber Pflanzen geändert, weil er von Lilo gelernt hat.

Aber was genau hat er gelernt: Die pflanzliche Natur hat eigene Regeln, die der Mensch wohl beeinflussen, aber nicht grundsätzlich verändern kann, auch wenn er sich für ein hierarchisch über den Pflanzen stehendes Lebewesen hält. Hein orientiert sich an Lilo, die ein hierarchiefreies Verhältnis zu Pflanzen hat, in denen sie die Verwandtschaft aller Lebewesen erkennt in dem Sinne, dass man sich um sie kümmern muss. Indem Lilo ihrem Pflänzchen eine Art Persönlichkeit zuschreibt, basiert ihr Umgang mit den Pflanzen auf dem Prinzip ‚care‘: „The notions of plant personhood and human-plant kinship are expressed in stories, poems, and myths“.<sup>41</sup> Geschichten tragen also zu diesem Wandel bei: Lilo bildet mit ihrem Pflänzchen eine Kommunikationsgemeinschaft, auch wenn dieses nicht sprechen kann, wendet sich auf vielfältige Weise ihm zu, ist achtsam im Umgang über die elementarsten Grundbedürfnisse hinaus. Das Pflänzchen ‚antwortet‘ ihr mit einem gesunden, kräftigen Wachstum und zeigt auf diese Weise an, dass es ihm gut geht. Aus diesem Verhalten sowohl Lilos als auch der Pflanze lernen die Kinder einen anderen Zugang zur Natur und zu natürlichen Prozessen wie Wachstum kennen. Die Grenzen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen werden dadurch durchlässiger, der Respekt vor allen Formen des Lebens auf dieser Erde wird erlernbar.

Antje Damm wirkt durch ihre entschiedene Parteinahme für Lilos Prinzipien der Pflanzenzucht an einer Neuverortung von Pflanzen im Verhältnis zu anderen Lebewesen mit. Damit leistet sie einen Beitrag von unschätzbarem Wert für die ökologische Kinder- und Jugendliteratur, indem

---

<sup>40</sup> Antje Damm: Die Wette. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021. S. 20.

<sup>41</sup> Matthew Hall: Plants as Persons. A Philosophical Botany. Albany: State University of New York Press, 2011. S. 11 f.

sie nicht nur das Tierbuch in den Dienst ökologischer Aufklärung stellt, sondern auch die Pflanze kinderliterarisch zu einer *companion species* im Sinne von Donna Haraway macht. Die kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung (Plant Studies) diskutiert mittlerweile die Frage, „ob der derzeitige, dominant zu beobachtende Umgang mit Pflanzen ethisch vertretbar ist.“<sup>42</sup> Antje Damm fragt in *Was wird aus uns?* Nach den Rechten der Pflanzen (WN 63), nach der Bosheit giftiger Pflanzen (WN 88) oder ob Bäume sich verlieben können (WN 95). Sie rückt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Pflanze und Tier einerseits und zwischen Pflanzen und Menschen andererseits in den Blickpunkt, wenn sie fragt „Wer ist stärker, Pflanzen oder Tiere?“ (WN 44) und „Kann man mit einer Topfpflanze befreundet sein?“ (WN 85). Wer Lilo kennt, muss diese Frage entschieden mit ‚ja‘ beantworten. So schließt sich der Kreis von den Fragebüchern zu den ökologischen Bilderbüchern und macht einen neuen Trend sichtbar, dass sich allmählich neben dem Tierbuch für Kinder auch das Pflanzenbuch etabliert. Antje Damm gehört zweifellos zu denjenigen, die diese neuen Pfade bereits betreten haben.

## Fazit

Antje Damms ökologische Frage- und Bilderbücher leisten einen doppelten Beitrag, um die Sensibilität und das Bewusstsein von Kindern im Zusammenhang mit Natur und Umwelt nachhaltig zu stärken: Sie macht Kinder mit den vielfältigen Gefahren, denen die Umwelt ausgesetzt ist, vertraut, ohne sie damit zu überfordern. Oft nennt sie die einschlägigen Begriffe wie Klimakrise oder Artensterben gar nicht explizit, sondern reduziert diese Komplexität und bricht sie auf die Ebene kindgerechter Information herunter, ohne zu beschwichtigen. Das ökologische Denken der Kinder wird durch die Fragebücher gefördert, indem Antje Damm keine Lösungen bietet, sondern diese zu finden den Kindern überlässt. „Mich interessieren keine pädagogischen Bücher, die den Kindern erklären, wie sie was machen sollen“,<sup>43</sup> sagte sie in einem Interview mit dem Deutschlandfunk anlässlich des Erscheinens von *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Deutlicher lässt sich der konative Aspekt, der für die ökologische Kinder- und Jugendliteratur neben dem kognitiven und emotional-affektiven so wichtig ist, kaum formulieren. Die Bilderbücher bieten Identifikationsfiguren, an denen sich Handlungsweisen orientieren können, so z.B. die drei Mäuse, die Lysander aufnehmen, oder die liebevolle Pflanzenfreundin

---

<sup>42</sup> Urte Stobbe, Anke Kramer und Berbeli Wanning: Einleitung: Plant Studies. Kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung. In: Literaturen und Kulturen des Vegetabilen. Hrsg. von dies. Berlin: Peter Lang, 2022. S. 24.

<sup>43</sup> Andrea Gerke: Autorin Antje Damm. „Man kann Kinder beinahe mit allen Themen konfrontieren“ (2018). <https://www.deutschlandfunkkultur.de/autorin-antje-damm-man-kann-kinder-mit-beinahe-allen-themen-100.html> (4.1.2022).

Lilo. Damit binden sie das kindliche Lesepublikum emotional ein und transportieren wertvolles Wissen. Antje Damm engagiert sich vor allem für Kinder, aber gleichzeitig für das Thema, das die heutigen Kinder noch sehr viele Jahre beschäftigen wird, der richtige Umgang mit der Natur, der den Menschen noch ein langes Dasein auf diesem Planeten erlauben möge. Der Beitrag hatte zum Ziel, die Bedeutung dieses Werks für eine nachhaltigere Zukunft exemplarisch hervorzuheben.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Damm, Antje: Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. 5. Auflage der Neuauflage. Frankfurt a. M.: Moritz, 2019.

Damm, Antje: Alle Zeit der Welt. Anlässe, um miteinander über Zeit zu sprechen. Frankfurt a. M.: Moritz, 2007.

Damm, Antje: Nichts und wieder nichts. Anlässe, um miteinander über NICHTS nachzudenken. Frankfurt a. M.: Moritz, 2009.

Damm, Antje: Warten auf Goliath. Frankfurt a. M.: Moritz, 2016.

Damm, Antje: Plötzlich war Lysander da. Frankfurt a. M.: Moritz, 2017.

Damm, Antje: Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur. Frankfurt a. M.: Moritz, 2018.

Damm, Antje: Der Wolf und die Fliege. Frankfurt a. M.: Moritz, 2019.

Damm, Antje: Füchlein in der Kiste. Frankfurt a. M.: Moritz, 2020.

Damm, Antje: Die Wette. Frankfurt a. M.: Moritz, 2021.

Damm, Antje: RäuberKinder. Hildesheim: Gerstenberg, 2008.

### Sekundärliteratur

Anselm, Sabine: „Wir brauchen den Mut zur Erzählung.“ Leitlinien eines didaktischen Perspektivenwechsels. In: Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter. Hrsg. von Sabine Anselm und Christian Hoiß. München: oekom, 2017. S. 7-12.

Baldaeus, Annika u.a.: Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Münster: Waxmann, 2021.



Behr, Karl-Heinz: Interview mit Antje Damm zu ihren Fragebüchern. In: *Chrismon. Das evangelische Magazin* (August 2017). <https://chrismon.evangelisch.de/artikel/2017/35343/antje-damm-schreibt-fragebuecher-fuer-kinder-warum-ein-gespraech> (4.1.2022).

Boelmann, Jan M. und König, Lisa: *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021.

Breit, Simone: *Das Bilderbuch als kulturelle Repräsentation von Nachhaltigkeit*. In: *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Hrsg. von Carmen Sippl und Erwin Rauscher. Innsbruck: Studienverlag, 2022 (= *Pädagogik für Niederösterreich*; 11). S. 103-114.

Dichtl, Fritz: *Sprechende Tiere in Literatur und visuellen Medien*. Augsburg 2008. [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1192/file/Dichtl\\_Sprechende\\_Tiere.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1192/file/Dichtl_Sprechende_Tiere.pdf) (24.1.2022).

Dimitrova, Vasilena und Lüdmann, Mike: *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer, 2014.

Espinosa, Cristina, Pregernig, Michael und Fischer, Corinna: *Narrative und Diskurse in der Umweltpolitik. Möglichkeiten und Grenzen ihrer strategischen Nutzung*. Dessau-Rößlau: Umweltbundesamt, 2017.

Gerk, Andrea: Autorin Antje Damm. „Man kann Kinder beinahe mit allen Themen konfrontieren“ (2018). <https://www.deutschlandfunkkultur.de/autorin-antje-damm-man-kann-kinder-mit-beinahe-allen-themen-100.html> (4.1.2022)

Haas, Gerhard: *Das Tierbuch*. In: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. S. 267-287.

Handler Spitz, Ellen: *The Brightening Glimpse. Imagination and Childhood*. New York: Pantheon, 2006.

Hall, Matthew: *Plants as Persons. A Philosophical Botany*. Albany: State University of New York Press, 2011.

Haraway, Donna: *The Companion Species Manifesto. Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

Heise, Ursula: *Nach der Natur. Das Artensterben und die moderne Kultur*. Berlin: Suhrkamp, 2010.

Kappel, Felicitas: *Dimensionen einer Umweltethik in der realistisch erzählten Jugendliteratur der Gegenwart*. Wien 2015. [http://othes.uni-wie.ac.at/39715/1/2015-11-13\\_0906810.pdf](http://othes.uni-wie.ac.at/39715/1/2015-11-13_0906810.pdf) (30.12.2021).

Kappeler Suter, Silvana, Plangger, Natalie und Jakob, Barbara: Leitfaden Dialogisches Lesen. Zürich 2017. <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/weiterbildung/lehrgaenge/dialogisches-lesen-leitfaden2017.pdf> (19.11.2021).

Kraus, Karoline: Dialogisches Lesen. Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Hrsg. von Susanna Roux. Landau: Empirische Pädagogik, 2005. S. 109-129.

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Bilderbuch. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 10. Hrsg. von Gert Ueding. Berlin: De Gruyter, 2011. S. 146-161.

Mereis, Torsten: Ethik. In: Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Hrsg. von Ursula Kluwick und Evi Zemanek. Wien: Böhlau, 2019. S. 279-294.

Rietz, Florian: Perspektivenübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2017.

Stobbe, Urte, Kramer, Anke und Wanning, Berbeli: Einleitung: Plant Studies. Kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung. In: Literaturen und Kulturen des Vegetabilen. Hrsg. von dies. Berlin: Peter Lang, 2022.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. S. 228-246.

Thoreau, Henry D.: Walden oder Leben in den Wäldern. Übersetzt von Anneliese Dangel. Köln: Anaconda, 2009. [EA Walden or Life In The Woods, Boston 1854].

Wildemann, Anja: Narrative Bilderbuchgeschichten. Ein Überblick. In: Bilderbücher. Bd. 2: Praxis. Deutschdidaktik für die Grundschule. Hrsg. von Ulf Abraham und Julia Knopf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 42-51.

Videomaterial

Vorlesezeit: Antje Damm liest „Die Wette“. <https://www.youtube.com/watch?v=EQPFNODrA4M> (28.12.2021).

# *Ist 7 viel?* Antworten und Fragen aus der Perspektive des Philosophierens mit Kindern

Andreas Nießeler

Das bekannte Bilderbuch *Ist 7 viel?* von Antje Damm lädt zum Fragen und zum Philosophieren ein. Der Beitrag thematisiert davon ausgehend die bildungstheoretische Relevanz philosophischer Fragen. Aus pädagogischer Perspektive werden Möglichkeiten für die Gestaltung von Nachdenkgesprächen mit Kindern aufgezeigt und an Protokollen des Philosophierens mit Kindern im Würzburger Jaspers' Club konkretisiert. Im Vordergrund stehen dabei Dialoge und Kommunikationsformen, die anders strukturiert sind als im regulären Schulunterricht: Sie motivieren dazu, sich auf Fragen einzulassen, bei denen das Fragen wichtiger als das Antworten wird und jede Antwort wiederum neue Fragen aufwirft.

*Ist 7 viel?*<sup>1</sup> gehört gewissermaßen zum Handgepäck der Kinderphilosoph\*innen. Es ist leicht tragbar, kann überallhin mitgeführt werden und ist unverzichtbar. Die Leichtigkeit seines äußeren Eindrucks steht aber in keinem Verhältnis zu seinem inhaltlichen Gewicht. In 44 Fragen gelingt es Antje Damm, die Welt aus den Angeln zu heben und Selbstverständliches fragwürdig werden zu lassen.

Sieben Legosteine erscheinen wenig. Aber sieben Kugeln Eis sind eine ganz schöne Menge. Sieben Ameisen sind nicht viel, aber sieben Ameisenhügel sollte man meiden. Die Zahl sieben kann eine Lieblingszahl sein. Warum nicht auch die Zahl acht? Kann man Zahlen überhaupt mögen? Kann eine Zahl viel sein? Welche Bedeutung haben Zahlen? Was ist eine Zahl? Wurden Zahlen entdeckt oder erfunden?

Kinder lieben solche Fragen und lassen sich gerne darauf ein, weil es echte Fragen sind. Es sind nicht Fragen *für* Kinder, also Fragen, die absichtlich kindgemäß formuliert wurden, um Theorien über Kindheit und vom Kindsein zu entsprechen. Solche, von Erwachsenen konstruierte Vorstellungen haben oft wenig mit Kindsein zu tun und sind Kindern daher verdächtig. Die Erziehungsabsicht ist schnell durchschaubar. Das Wundervolle an Antje Damms Fragen ist demgegenüber, dass sie dazu einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen, gemeinsam Antworten zu (er-)finden und in diesem kreativen Prozess wieder neue Fragen zu generieren. Antje Damm beschreibt diese Konzeption in den „Nachbemerkungen“ folgendermaßen: „Die Idee zu diesem Buch kam mir, weil ich es schon oft erlebt habe, dass meine beiden Töchter mir Fragen stellen, die ich nicht

---

<sup>1</sup> Antje Damm: *Ist 7 viel?* 44 Fragen für viele Antworten. Frankfurt a. M.: Moritz, 2003.

beantworten kann. Ich fordere sie dann auf, doch mal selber zu überlegen, welche Antworten es geben könne.“<sup>2</sup>

Während didaktische Modelle meist auf Antworten und Lösungen ausgerichtet sind, die durch geschickte Fragen erarbeitet werden sollen, sind die Fragen in *Ist 7 viel?* offene Fragen, auf die es nicht nur eine, sondern viele Antworten geben kann. Sie richten sich damit sowohl an Kinder als auch an Erwachsene. Das zeichnet das existenzielle Miteinander im Philosophieren *mit* Kindern aus: Es betrifft alle am Gespräch Beteiligten. Antje Damm's Fragen führen also direkt in philosophische Denkbewegungen ein und setzen sich mit Selbst und Welt auseinander. Sie wecken und bestärken das Interesse am Nachdenken und regen dazu an, sich auf die Erfahrungen des Denkens einzulassen. „Kinder sind Philosophen – wenn man sie lässt.“<sup>3</sup>

### **Philosophieren mit Kindern im Jaspers' Club**

Mit Kindern zu philosophieren hat schon lange aktuell Konjunktur. Allorts werden Philosophierunden und Philosophieclubs für Kinder unterschiedlichster Altersgruppen eingerichtet, selbst akademische Philosophen stehen kindgemäßen Formen des Philosophierens nicht mehr von vorneherein skeptisch gegenüber und initiieren selbst solche Nachdenkgespräche. Im nationalen wie internationalen Kontext gibt es etliche Versuche, das Philosophieren mit Kindern als eigenes Unterrichtsfach oder als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu etablieren und den prüfend-kritischen Dialog der philosophischen Methode so in die Bereiche schulischer Bildung einzubringen. Die damit verbundene Zielsetzung spiegelt sich nicht vorrangig in einer disziplinär verorteten Fachbildung wider, sondern soll für alle Schulstufen, Schulfächer und pädagogischen Handlungsfelder wirksam werden. Im Vordergrund steht die pädagogische Intention, junge Menschen mit ihren Fragen und in ihrem Staunen ernst zu nehmen, sie in ihren Versuchen, sich ihre Welt zu deuten, zu Wort kommen zu lassen und sie möglichst früh darin zu unterstützen, sich selbst im Denken zu orientieren, um sich selbstständig in der modernen pluralen und zunehmend unübersichtlichen Wirklichkeit zurecht zu finden.

Mit *Ist 7 viel?* setzten sich Kinder in einer Einheit des von Hans-Joachim Müller gegründeten Jaspers' Clubs auseinander.<sup>4</sup> Ein „Jaspers' Club“ ist ein außerschulisches Gesprächsangebot, das Kindern im Grundschulalter die Möglichkeit bietet, über philosophische Gedanken nachzudenken. Dazu treffen sich um die 20 Kinder innerhalb eines bestimmten

---

<sup>2</sup> Antje Damm 2003, S. [94]. Siehe auch Antje Damm: *Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen.* Frankfurt a. M.: Moritz, 2002.

<sup>3</sup> Antje Damm 2003, S. [94].

<sup>4</sup> Susanna May-Krämer, Hans-Joachim Müller und Andreas Nießeler: *Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern.* München: kopaed, 2014. S. 73-98.

Zeitraumes zu einem bestimmten Thema. Eingerahmt werden diese Gespräche durch eine Einführungsveranstaltung mit den Eltern und eine Abschlussveranstaltung mit einem zusätzlichen Gast, meist aus dem universitären Bereich. Die Idee für die Namensgebung orientiert sich an einem der bedeutendsten Philosophen der europäischen Moderne. Nach Karl Jaspers besitzen die Fragen der Kinder häufig eine dem Erwachsenen verloren gegangene Genialität und sind „ein wunderbares Zeichen dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht.“<sup>5</sup>

Die Gespräche zeigen an verschiedenen Stellen die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder, die Metaphorik des Begriffs auszuloten und zu prüfen, wie weit diese belastbar sind. Diese Metaphernförmigkeit von Sprache hilft Kindern, dem, was sie unter Wirklichkeit verstehen, ein sprachliches Gewand überzuziehen. So wird in der auf die eigene Lebenswelt bezogenen Reflexion die Häufigkeit des Phänomens „7“ benannt und tritt an die Stelle der Menge als Kriterium. Im eher mathematisch orientierten Diskurs wird die „7“ als Zahl oder Ziffer erkannt und ein Bezug zur Null, verbunden mit entsprechenden Reflexionen, hergestellt. Im Ergebnis steht das Erkennen der Ziffer als Symbol. In Ansätzen scheint die grundlegende Frage auf, ob Zahlen entdeckt oder erfunden wurden, welche Philosophen wie Mathematiker nach wie vor beschäftigt.



Abb. 1: Ist 7 viel?, 2003, S. 92-93.

Ein Auszug aus dem Protokoll der Sitzung des Jaspers' Clubs am 27.04.2010 bringt gut das Widerspiel von Fragen und Antworten und das Ringen um die Formulierung von tragfähigen Begründungen zum Aus-

<sup>5</sup> Karl Jaspers: Einführung in die Philosophie. 24. Auflage. München: R. Piper & Co., 1985. S. 10.

druck, wenn die beteiligten Kinder die Bedeutung der Zahl „Null“ diskutieren:

„MOD: Ist dann Null für dich nichts oder nicht?

M06: Doch, null ist sehr viel. Weil null.. ohne die Null, also das ist eben das mit der zehn. Ohne die Null würde es das nicht geben. Aber dann würde es wahrscheinlich irgendein anderes Zeichen geben. Aber wenn so ein anderes Zeichen nicht erfunden hätten, dann wäre es so, als wenn die Wissenschaft noch dabei sich den Kopf darüber zerbrechen würde, wie die Erde entstanden ist. Und die nie daran denken würden, mal was anderes zu tun oder so. Und einfach die ganz Zeit nur so ((hält sich beide Hände vor das Gesicht und spricht ganz schnell)) Wie ist die Erde entstanden? Wie ist die Erde entstanden? Wie ist die Erde entstanden? Die ganze Zeit nur.

MOD: Aha. Zinnia!

W10: Ich finde, man kann sich darüber streiten, ob die Null etwas ist oder nicht. Man weiß das, also ich finde, der eine meint ‚das ist etwas‘, der eine meint ‚das ist doch gar nichts‘ und dann find ich, da gibt’s nie ein Ergebnis für, ob das jetzt etwas ist oder nicht. Das wird immer eine.. mysteriöse Frage sein.“<sup>6</sup>



Abb. 2: Ist 7 viel?, 2003, S. 40-41.

<sup>6</sup> Susanna May-Krämer, Hans-Joachim Müller und Andreas Nießeler 2014, S. 89. MOD = Moderator; transkribiert nach den Regeln für narrative Interviews (vgl. ebd., S. 10).

Im folgenden Gespräch werden weitere „mysteriöse“ Fragen aus *Ist 7 viel?* ausgewählt. Die Kinder haben dazu eine Karte bekommen, auf der eine Zahl steht. Der Moderator liest dann die entsprechende Frage im Bilderbuch vor und zeigt die dazugehörigen Bilder. Das Kind, das die Frage aufgerufen hat, kann etwas zu der Frage sagen und ein zweites Kind muss dann versuchen, ihm zu widersprechen. Als Erste wurde die Frage „Gibt es jeden nur 1-mal?“ ausgewählt. Die folgenden Auszüge aus den Protokollen belegen, wie intensiv sich die beteiligten Kinder mit diesen Fragen auseinandergesetzt haben.

„W10: Also ich glaube auch, dass es jeden nur einmal gibt, weil jeder hat für jeden Gegenstand einen anderen Gedanken und jeder hat zum Beispiel nur sein eigenen Finger von dem man das ja weiß, gibt es den nicht noch einmal auf der Welt. Und auch vom ( ) also wie man jetzt etwas empfindet, also ob man jetzt zum Beispiel 'ne sechs in irgend einem Schulfach geschrieben hat, dann denke ich, dass da irgendjemand gesagt hat ‚Schwamm drüber, das ist jetzt egal, nächstes Mal mach ich's besser‘ und der andere ist dann tot traurig und der, der der ( ) ((unverständlich))

MOD: Ja.. Und noch ein Widerspruch jetzt dazu.. zusätzlich. Und dann ist Schluss. Dann kommt die nächste Frage. Und.. Lena sucht nochmal aus.

W03: Pascal.

M04: Also ich bin der, also wahrscheinlich ist jeder anderer Meinung, also ich, also ich bin dafür, dass es sozusagen jeden zweimal gibt, aber anders. Also zum Beispiel einer sieht genauso aus wie ich und macht vielleicht genau das gleiche wie ich jetzt. Aber er ist, im Inneren ist jeder anders, weil jeder hat andere Gefühle und weil jeder anders denkt. Weil es ist ein Unterschied, man kann nicht genau gleich sein eigentlich.“<sup>7</sup>

Die nächste Frage „Wo ist der Himmel zu Ende?“ führt in eine philosophische Denkbewegung über die Frage nach dem Wesen von Unendlichkeit ein.

---

<sup>7</sup> Ebd., S. 91-92.

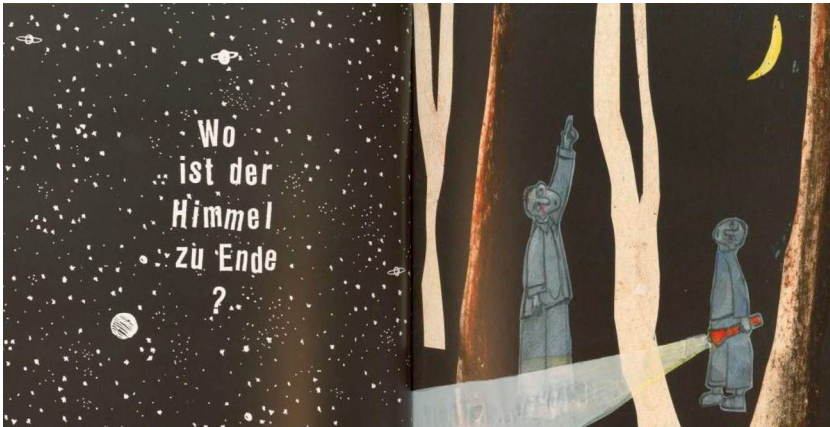


Abb. 3: Ist 7 viel?, 2003, S. 46-47.

„W06: Also ich mein, der Himmel ist nie zu Ende. Nämlich wenn der Himmel zu Ende ist, was soll n da sein, wenn da 'ne Mauer ist, was ist dann hinter der Mauer? ... Nix. Und was ist dann nix? Das.. ist.. ((leise)) eine unlogische Frage.

MOD: /eh/ Jamie, du hast dich die ganze Zeit gemeldet, während sie gesprochen hat. Fällt dir das nicht auf?

M06: Ups. Doch.

MOD: Doch, ne. So.. möchte jemand Franziska widersprechen? Julius! Achso, 'ne, du musst ja aussuchen. Da war ich zu schnell.

W06: Sophie!

W01: Also ich glaub der Himmel ist... /ehm/ vorbei.. also ist an der Erdkugel vorbei, also an dieser Schutzschicht von der Erde, weil /ehm/ im Himmel gibt es Luft und außerhalb dieser Kuppel gibt es keine Luft mehr. Und dann nennen wir auch das was dann /ehm/ sowas w i e der falsche Himmel is so im Weltall is ja dann /ehm/ is ja dann kein Himmel und wir nennen das ja auch anders. Also das ist dann, find ich quasi, zu Ende, weil im Himmel gibt es Luft und /ehm/ im Weltall gibt es eben keine Luft, deswegen ist das da zu Ende.

MOD: Wer möchte Sophie jetzt noch einmal widersprechen?

[...]

W03: Also ich finde, der Himmel ist nie zu Ende, weil die Erde ist ein Kreis. Also sozusagen eine Kugel. Und wenn die



Erde eine Kugel ist, dann ist der Himmel, dann hat der keinen Anfang und auch kein Ende.

[...]

M06: /ehm/ Der Himmel ist zu Ende und der Himmel ist nicht zu Ende. Weil der Himmel geht ja, ist ja eben rund und genauso wie n Kreis. Und der ist ja nie zu Ende, weil's immer wieder von vorne los geht. Und im Weltall ist der Himmel dann plötzlich zu Ende, obwohl er eigentlich nie zu Ende ist, weil er immer im Kreis geht. Und deswegen kann man das eigentlich gar nicht beantworten. Und das ist wahrscheinlich eine Frage, die noch niemand gelöst hat.“<sup>8</sup>

„Hinterlässt jeder Spuren?“ schließlich berührt im Sinne der vier Kantschen Fragen nach dem Weltbegriff auch den metaphysischen Kontext: Was darf ich hoffen, was von mir bleibt?



Abb. 4: Ist 7 viel?, 2003, S. 54-55.

„W01: Also bei meinem Hund zum Beispiel, der ist auch vor vier Jahren gestorben und ich hab noch solche Erinnerungen. Aber ich glaube das sind nicht die Spuren, sondern das, dass man noch an ihn glaubt. Weil man kann ja sagen, er hinterlässt keine Spuren weil er n Geist ist, weil er sozusagen aus Luft besteht, aber man kann auch sagen, dass dieser Geist auch Spuren hinterlassen kann, wenn er möchte. Er muss es ja nicht, weil er eigentlich ja kein richtiges Lebewesen mehr ist, also ein /ehm/ Luftwesen oder sowas.

---

<sup>8</sup> Ebd., S. 93.

[...]

M02: Also ich finde, auch Menschen, die tot sind, haben Spuren hinterlassen, weil beispielsweise wenn jetzt jemand gestorben ist, aber der hat ja auch da ein Haus gehabt und er hat das ja gemacht und das ist ja auch eine Spur /ehm/ ja von seinem Leben dann.“<sup>9</sup>

Sich mit Kindern auf die Wege der Philosophie zu machen heißt, von ihrer Unbefangenheit und „Genialität“ zu lernen, die den Erwachsenen oft mit den Jahren verloren gegangen scheinen, weil sie durch Konventionen, Meinungen und unbefragtes Wissen zunehmend in ihrem Nachdenken verstellt sind. Dabei geht es nicht um Kurse einer Philosophie für Kinder, auch nicht um ein philosophisches Curriculum zur Vermittlung philosophischer Inhalte. Vielmehr hebt das Philosophieren *mit* Kindern bewusst das Miteinander im Denken hervor. Trotz Unterschiede hinsichtlich des Wissens- und Erfahrungsstandes werden alle Beteiligten in dialogischen Lernformen zu gleichberechtigten Personen, die sich gemeinsam auf die Suche nach Wahrheit machen. „Philosophieren beginnt demnach mit einer besonderen Aufmerksamkeit gegenüber den Fragen der Kinder – warum? Wer fragt, zeigt etwas von seinem Denken. Wer fragt, will verstehen. Verstehen heißt aber, sich ein Bild von etwas machen zu können.“<sup>10</sup>

### Schule der Fragen?

Um das pädagogische Interesse am philosophischen Fragen näher bestimmen zu können, ist es lohnenswert, sich mit der Philosophie der Frage selbst auseinanderzusetzen. In seiner Philosophie der Frage zeigt der französische Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty auf, wie eine fundamentale Frage der Philosophie, nämlich: „Können man seiner Wahrnehmung glauben?“, in einer ganz alltagsweltlichen Situation einsetzen kann:

Von einem Augenblick zum anderen richtet ein Mensch den Kopf hoch, wittert, horcht, überlegt und erkennt, wo er steht: er denkt nach, holt Atem, zieht seine Uhr aus der Tasche – neben seiner Rippe – und sieht nach der Zeit. Wo bin ich? und Wieviel Uhr ist es? Das sind unsere unerschöpflichen Fragen an die Welt.<sup>11</sup>

Landkarte und Uhr geben darauf nur vorläufig Antwort, da sie nur zeigen, wo man sich in einem vorgegebenen Koordinatensystem befindet bzw. an welchem Punkt des Zeitstrahles man angelangt ist. Nicht jedoch können

---

<sup>9</sup> Ebd., S. 97-98.

<sup>10</sup> Ebd., S. 75.

<sup>11</sup> Maurice Merleau-Ponty: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. München: Fink, 1986. S. 140.

sie die Ereignisse näher bestimmen, die einen Anhaltspunkt dafür bieten, dass diese Orte als Orte so benannt worden sind oder die Zeit als fixe Uhrzeit festgehalten wird. Je mehr man über diese Fragen nachdenkt, desto mehr entziehen sie sich.

Die Frage würde immer wieder auftauchen und wäre tatsächlich unerschöpflich, fast unsinnig, wenn wir versuchen würden, unsere Ebenen ihrerseits zu lokalisieren, unsere Normen ihrerseits zu bemessen, und wenn wir fragen würden: aber wo ist denn die Welt selbst? Und warum bin ich Ich? Wie alt bin ich wirklich? Bin wirklich nur ich allein Ich? Habe ich nicht irgendwo einen Doppelgänger, einen Zwilling?<sup>12</sup>

Wie Merleau-Ponty herausstellt, markieren die gewöhnlichen Fragen „Wo bin ich?“, „Wie spät ist es?“ bei näherer Betrachtung das Fehlen und die vorläufige Abwesenheit einer Tatsache oder einer positiven Aussage, „sie sind Löcher in einem Gewebe aus Dingen oder Indikativen.“<sup>13</sup> Über die Frage wird also nicht eine neue Ordnung erzeugt, sondern bestehende Ordnungen werden in Zweifel gezogen. Mit solchen Fragen stellt sich der Fragende selbst in Frage, wenn ihm plötzlich „Löcher“ und Bruchstellen in den gewohnten und routinierten Weltdeutungen gewahr werden.

In seiner Interpretation Merleau-Pontys unterscheidet Bernhard Waldenfels in diesem Zusammenhang aussagekräftig zwischen unterschiedlichen Arten des Frage-Antwort-Gefüges. Er stellt dem üblichen gefragten Fragen ein fragendes Fragen gegenüber, das er als wesentlichen Kern der philosophischen Methode erachtet.

Ein gefragtes Fragen geschieht auf einem „bereits existierenden Frageboden, in einer bestehenden Frageordnung und mit vorgegebenen Frageregistern“.<sup>14</sup> Der Bildungswissenschaftler Andreas Dörpinghaus vergleicht dieses gefragte Fragen mit einem Schachspiel: Die Züge dieses Frage-Antwortspiels vollziehen sich innerhalb der vorgegebenen Spielordnung. Sie bringen interessante Spiele und Stellungen hervor, aber niemand würde auf die Idee kommen, das Spiel selbst zu verändern. In diesem Sinne bringen gefragte Fragen nur das hervor oder variieren das, was in der erwarteten Antwort schon aufgeht; sie generieren nichts Neues, sondern bestätigen und legitimieren Bekanntes, selbst wenn sie dem Anschein nach einen Lernanreiz geben sollen und durch die Erwartungshaltung einer intendierten Antwort die Lernenden motivieren, in einer Art strategischem

---

<sup>12</sup> Ebd., S. 140.

<sup>13</sup> Ebd., S. 142.

<sup>14</sup> Bernhard Waldenfels: Fragendes Denken. In: Deutsch-Französische Gedankengänge. Hrsg. von Bernhard Waldenfels. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995. S. 159-171. S. 160.

Suchspiel die richtigen Lösungen für die durch die Frage gestellten Probleme zu entdecken.<sup>15</sup>

Für die Wissensvermittlung ist diese geschlossene Frage-Antwort-Struktur sicherlich effektiv, da sie den Schwerpunkt von der Möglichkeit der Entstehung von Wissen hin zur Ermöglichung der Vermittlung von Wissen verlagert. Jedoch geht diese Rationalisierung zu Lasten der Intentionalität. Es spielt keine Rolle mehr, welche Absicht der Frage zugrunde liegt, auch nicht, welchen Weltbezug die Frage noch hat. Man lernt auf Fragen eine Antwort zu finden, und zwar unabhängig davon, wie eigentlich die Frage gestellt worden ist und wer die Frage gestellt hat. Man lernt also nicht zu fragen, sondern zu antworten. Von Nietzsche gibt es in seinen *Unzeitgemäßen Betrachtungen* dazu eine passende, sehr spöttische Beschreibung des mit breitem Allgemeinwissen Gebildeten: „Man braucht an ihm nur zu schütteln, so fällt einem die Weisheit mit Geprassel in den Schoos.“<sup>16</sup>

Dieser vermittelnden Frage-Antwort-Struktur stellt Dörpinghaus eine andere Struktur entgegen, die er in der Methode des Philosophierens als fragendes Denken verortet. Gerade das Philosophieren zeichnet sich dadurch aus, dass es auf ein Fragen abzielt, welches die Antworten nicht vorwegnimmt, sondern bereits mit der Formulierung der Frage anzeigt, dass die Antwort in der Frage nicht aufgehoben sein kann. Die gegenseitige Bedingung von Fragen und Antworten macht den Forschungscharakter philosophischen Denkens aus, das sich nicht nur über seine Antworten, vielmehr gleichermaßen auch über seine Fragen an die Sache anzunähern versucht, mit der es sich beschäftigt. Aus philosophischer Perspektive muss man sogar sagen, dass die Sache durch diesen wechselseitigen Frage-Antwort-Prozess erst bewusst als ein Gegenstand hergestellt wird, der erkennbar werden kann. Damit wendet sich der Blick: Nicht mehr die Selbstbezüglichkeit der Frage steht im Zentrum, es muss etwas fraglich sein. Hier scheint ein Unbestimmtes, ein Fremdes, etwas Anderes auf, das durch das Fragen wie durch ein Blitzlicht in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät. So wird deutlich, was mit dem fragenden Fragen gemeint ist:

Es ist ein fragendes Denken, das vom Fremdbezug der Frage ausgeht.  
Sie antwortet somit auf etwas, das sie nicht selbst bestimmt oder

---

<sup>15</sup> Andreas Dörpinghaus: Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Hrsg. von Anne Schlüter. Bielefeld: Janus Presse, 2003. S. 24-33.

<sup>16</sup> Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen II. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Abt. III/1. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin/New York: de Gruyter, 1972. S. 296.

generiert [...]. Es geht, das sei betont, um ein Fragen jenseits vorgegebener Antwortstrukturen, um ein offenes Fragen.<sup>17</sup>

Das philosophisch motivierte Fragen geht so an die Grenzen des Lernens und darüber hinaus, wenn es verdeutlicht, dass nicht alles erlernt werden kann und Lernen einen notwendigen Widerstand in der Sache oder in der Auseinandersetzung mit Anderem erfährt. Die Erfahrung des Lernens entzieht den eigenen und vorgegebenen Erklärungsroutinen Grund und Boden, verunsichert und befremdet. Solche Art Fragen sind daher nicht nur Ausdruck kognitiver Probleme, sondern sie sind existenziell von Bedeutung, indem sie das eigene Leben in seinem Grund treffen. Nach Waldenfels zielt dieses fragende Denken auf Antworten anderer Ordnung. Er verlegt das Fremde in ein „wildes Sein“, das er bewusst in Anführungszeichen setzt; „denn ein wildes Sein, das stets mehr und anderes ist als das, was in einer bestimmten Kulturordnung Platz findet, taugt nicht dazu, Wissenslücken zu füllen.“<sup>18</sup>

Diese Art der Antwort bewegt sich in dem Hiatus zwischen Fragen, die sich stellen, und Fragen, die wir stellen. Fragen, die wir stellen, sind selbst schon eine Art von Antwort. Die Antworten in Anführungszeichen sind also keine Antworten auf selbstgestellte Fragen, auf Aufgaben, die sich die Menschheit selbst stellt [...], es sind Antworten auf Fragen, die sich uns stellen und die nur lautwerden, indem wir auf sie antworten.<sup>19</sup>

## Mit Kindern ins Fragen kommen

Die Arbeit mit Fragen von Kindern steht bei unseren Würzburger Projekten zum Philosophieren mit Kindern im Vordergrund. Mittels Sachbegegnungen oder Bildbetrachtungen, „offenen“ Fragesammlungen oder „Subjektiven Karten“, werden bei vorgegebenen Themen das Nachdenken über eigene Fragen und eine aktive Auseinandersetzung mit denselben initiiert.<sup>20</sup>

Beispielsweise kann die Auseinandersetzung mit dem Thema „Zeit“ über das Erkunden von Möglichkeiten des Messens und Einteilens von Zeiten mittels Uhren und Kalendern zur Frage führen, wie abstrakte Zeitvorstellungen erfahrbar und sichtbar werden können und welche Bedeutung Zeit für Menschen, Lebewesen und Dinge hat. In einem

---

<sup>17</sup> Andreas Dörpinghaus 2003, S. 28.

<sup>18</sup> Bernhard Waldenfels 1995, S. 169.

<sup>19</sup> Ebd., S. 169.

<sup>20</sup> Vgl. Susanna May-Krämer und Andreas Nießeler: Fragen. In: Potenziale des Philosophierens mit Kindern für den Sachunterricht – Fragen, Erwägen, Ungewissheit, erschienen im GDSU-Journal (2020) H. 10. S. 83-92.

philosophischen Gesprächskreis im Botanischen Garten der Universität Würzburg entwickelten dazu Kinder vielfältige Fragen an die Zeit:<sup>21</sup>

Woher kommt die Zeit? Kann man die Zeit anfassen? Können Tiere oder Pflanzen die Zeit sehen, anfassen oder fühlen? Wann hört die Zeit auf? Gibt es die Zeit wirklich? Wie wäre es, wenn es die Zeit gar nicht gäbe? Warum wurde Zeit erfunden? Kann ich die Zeit vor/zurück stellen oder anhalten? Kann man Zeit vor/zurückspulen wie auf einem Fernseher? Kann Zeit verschwinden? Was kann die Zeit? Was ist Zeit? Kann man Zeit herstellen? Kann man Zeit lesen? Kann man in der Zeit reisen? Wer hat sich die Zeit ausgedacht? Kann dasselbe genau zweimal passieren? Wieso geht die Zeit voran, wenn wir schlafen? Kann ich die Zeit stoppen? Warum spürt man die Zeit manchmal schnell und manchmal langsam? Warum hört die Zeit nicht auf? Kann man Zeit einfangen? Wann ist unsere Zeit vorbei?

Diese Konzeption des Philosophierens mit Kindern fördert somit eine fragende Grundhaltung, welche zu einer reflektierenden Orientierung in einer hochkomplexen Wirklichkeit notwendig ist. In einem offenen Prozess geht es um den Austausch und das Erwägen von Argumenten und Positionen mit dem Ziel, Antwortmöglichkeiten zu finden und zu prüfen. So wird ein Verständnis dafür angebahnt, dass die Welt vielschichtig und häufig auch uneindeutig ist. Die Dimension philosophischen Fragens verweist auf Brüche und Widersprüche in den gewohnten Bestimmungen der Sachen. Kinder lernen, „sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen.“<sup>22</sup>

Als weitere Zieldimension des Philosophierens mit Kindern ergibt sich die Entwicklung von Begriffen und von argumentativen Kompetenzen. Im reflektierenden Überprüfen und Korrigieren vorgefasster Meinungen werden Begriffe kritisch unter die Lupe genommen. Kinder lernen in philosophischen Gesprächssituationen, plakative und vordergründig stichhaltige Argumente gründlich anzuschauen und zu überprüfen. Die Entwicklung dieses Selbstbewusstseins als Fundament der Orientierung im Denken kann nicht durch Belehrung oder Wissensaneignung entwickelt werden, da es fertiges Wissen zuerst einmal in Frage stellt. Vielmehr spiegelt sich in Formen dialogischen Lernens ein genetischer Prozess, der ausgehend von

---

<sup>21</sup> Aus einem Projekt zum Philosophieren mit Kindern im Botanischen Garten der Universität Würzburg von Susanna May-Krämer. Auch bei diesem Thema kann gut ein Bilderbuch von Antje Damm eingesetzt werden: Antje Damm: Alle Zeit der Welt. Anlässe, um miteinander über die Zeit zu sprechen. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Moritz, 2018.

<sup>22</sup> Horst Rumpf: Wagenschein-Aufmerksamkeiten. Über die Staunkraft von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift 129 (1999) H. 13. S. 12-13. S. 12.

einem kritischen Hinterfragen und beständigen Überprüfen das individuelle Fundament des Nachdenkens bildet.

Diese Formen einer vielseitig sich ins Spiel setzenden Weltaufmerksamkeit erhalten die kindliche Neugierde und bahnen eine grundlegende Fragehaltung an, welche Voraussetzung für die reflektierende Auseinandersetzung mit Problemen und Phänomenen aus der Lebenswelt des Kindes ist. Solches Staunen öffnet das Blickfeld und hilft, mit anderen Augen sehen zu lernen, wenn die Routinen der Wahrnehmung aussetzen und Besonderheiten von Phänomenen aufscheinen, die vorher unbemerkt geblieben sind. Das Sieb, das den pragmatischen Bezug zur Welt sichert, wird weggezogen, sodass diese in einer unbekanntem und rätselhaften Vielfalt sichtbar wird.

Philosophieren passt nicht einfach in den Rahmen eines Bildungsverständnisses, das auf Abschlüsse und Zeugnisse ausgerichtet ist und sich an einem Leistungsbegriff orientiert, dessen gesellschaftliche Funktion trotz aller pädagogischen Beteuerungen und Korrekturversuche kaum Freiräume für Muße und kontemplative Momente lässt. Demgegenüber kann das Philosophieren als Form kultureller Bildung verstanden werden, die von der Pluralität kultureller Formen ausgehend Philosophie selbst als ein Projekt fördert, als eine Antwort neben anderen, also Philosophie als „Kunst“, die nicht nur von der Lust am Erkennen, sondern ebenso von der Lust am Erfinden getragen wird.

„Fragen ernst zu nehmen heißt Bildung ernst nehmen.“<sup>23</sup>

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Damm, Antje: Alle Zeit der Welt. Anlässe, um miteinander über die Zeit zu sprechen. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Moritz, 2018.

Damm, Antje: Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Frankfurt a. M.: Moritz, 2002.

Damm, Antje: Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten. Frankfurt a. M.: Moritz, 2003.

Jaspers, Karl: Einführung in die Philosophie. 24. Auflage. München: R. Piper & Co., 1985.

Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. München: Fink, 1986.

---

<sup>23</sup> Andreas Nießeler: Schule der Fragen. In: May-Krämer, Müller und Nießeler 2014. S. 177-187. S. 187.

Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen II. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Abt. III/1. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin/New York: de Gruyter, 1972.

#### Sekundärliteratur

Dörpinghaus, Andreas: Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Hrsg. von Anne Schlüter. Bielefeld: Janus Presse, 2003. S. 24-33.

May-Krämer, Susanna, Müller, Hans-Joachim und Nießeler, Andreas: Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern. München: kopaed, 2014.

May-Krämer, Susanna und Nießeler, Andreas: Fragen. In: Potenziale des Philosophierens mit Kindern für den Sachunterricht – Fragen, Erwägen, Ungewissheit, erschienen im GDSU-Journal (2020) H. 10. S. 83-92.

Nießeler, Andreas: Schule der Fragen. In: Alltägliches – Besonderes – Unerwartetes. Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern. Hrsg. von Susanna May-Krämer, Hans-Joachim Müller und Andreas Nießeler. München: kopaed, 2014. S. 177-187.

Rumpf, Horst: Wagenschein-Aufmerksamkeiten. Über die Staunkraft von Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift 129 (1999) H. 13. S. 12-13.

Waldenfels, Bernhard: Fragendes Denken. In: Deutsch-Französische Gedankengänge. Hrsg. von Bernhard Waldenfels. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995. S. 159-171.



# Von „Hasenbrot“ und „Regenwurmtagen“: Literarisches Lernen mit Antje Damms Geschichten für geübtere Leseanfängerinnen und -anfänger

*Jana Mikota / Nadine J. Schmidt*

Im Mittelpunkt stehen die Erstlesebücher der Autorin und Illustratorin Antje Damm, die aufgrund ihrer Gestaltung einen besonderen Stellenwert in der Welt der Erstleseliteratur haben. Hervorgehoben wird ihr didaktisches Potential für den Einsatz in der Primarstufe.

Die literarische Welt der Illustratorin und Autorin Antje Damm ist vielfältig und neben Bilderbüchern schreibt und illustriert sie auch Geschichten, die zwar an Leseanfängerinnen und -anfänger adressiert sind, aber in der so genannten Erstleseliteratur oder Literatur für noch junge Leserinnen und Leser eine Sonderrolle einnehmen. Während insbesondere ihre Bilderbücher – wie beispielsweise *Der Besuch* – ausgezeichnet wurden, sind ihre Geschichten für jüngere Leserinnen und Leser bislang weniger beachtet worden. Antje Damm nimmt die Sorgen und Emotionen der Kinder ernst, spinnt um diese Geschichten und erschafft kunstvolle literarische Welten, die im Erstlesebuch ungewöhnlich sind, weil das Erstlesebuch vor allem als Medium zum Lesenlernen betrachtet wird und weniger als eine Begegnung mit Literatur. Dabei finden sich in den literarischen Texten, die als „kleine Romane“ von Tulipan bezeichnet werden, philosophische Gedanken und kindliche Innenwelten werden sensibel beleuchtet. Damms Bücher erhalten in diesem Kontext eine besondere Bedeutung, denn einerseits orientiert sie sich beispielsweise in der Syntax (v. a. mit Blick auf die parataktischen Satzkonstruktionen) am Leselernprozess der Kinder; andererseits entwickelt sie Geschichten, die eine Nähe zum psychologischen Kinderroman erlauben.

Damms Bücher *Regenwurm tage* (2011), *Hasenbrote* (2012), *Kleines Afrika* (2015), *Hat Jesus Fußball gespielt?* (2016, mit Illustrationen von Katja Gehrman) und *Elviras Vogel* (2017) bieten das didaktische Potential, bereits in den ersten Klassen der Grundschule das Literarische Lernen zu fördern, zudem deutet sich mit ihnen auch an, dass sich die Erstleseliteratur wandelt, mutiger und auch literar-ästhetisch anspruchsvoller wird.

## Theoretische Grundlegung I: Erstleseliteratur

In der Forschung dominiert der Definitionsversuch von Gudrun Stenzel, die Erstleseliteratur als jene Bücher beschreibt,

die in Layout, Umfang, Syntax und Semantik auf die Fähigkeiten der Kinder während des Lesenlernens Rücksicht nehmen. Dadurch sind Kinder schon während des beginnenden Schriftspracherwerbs in der Lage, Bücher selbstständig und vollständig zu lesen.<sup>1</sup>

Stenzel fasst somit die Erstleselektur funktional, sie dient neben dem Lesenlernen auch der selbstständigen Lektüre. In der wenig umfangreichen Forschung<sup>2</sup> wird Erstleselektur vor allem als Literatur für ungeübte Lesanfängerinnen und -anfänger betrachtet, die Funktion des Lesenlernens steht im Vordergrund, literar-ästhetische Kriterien sind sekundär und Kinderbücher, die etwa hinsichtlich des Satzbaus und der Wortwahl ebenfalls eine Nähe zur Erstleselektur haben, spielen in diesem Diskurs keine Rolle.<sup>3</sup> Dies bedeutet jedoch auch, dass die Auswahl der Themen nah an der Alltagswelt der Kinder sein muss, eine Anschlusskommunikation nicht zwingend notwendig ist. Vernachlässigt wird jedoch, dass die Erstleselektur nicht die erste Begegnung des noch jungen Lesepublikums mit Literatur sein muss. Kinder in den ersten (selbstständigen) Lesejahren sind keine Anfängerinnen und Anfänger in der „Rezeption von Geschichten“.<sup>4</sup> Sie haben vielfach bereits im Vorschulalter Erfahrungen u. a. mit Bilderbüchern, aber auch mit Kinderfilmen, Kinderliedern und Gedichten gesammelt und kennen somit Geschichten, die unterschiedliche Sinne bedienen. Daher können viele Erstlesebücher die Erwartungen der Lesanfängerinnen und -anfänger nicht erfüllen, denn die Geschichten sind allzu häufig vorhersehbar und die Illustrationen werden als zu eindeutig empfunden.<sup>5</sup>

Neben der funktionalen Zuschreibung unterliegt die Erstleselektur auch ästhetischen und hedonistischen Zuschreibungen. In der Verbindung von Text und Illustration, aber auch in der Handlung und der Wahl der Figuren können, wie noch gezeigt wird, Antje Damms Geschichten als literar-ästhetisch anspruchsvoll bezeichnet werden, ohne jedoch die noch jungen Leserinnen und Leser zu überfordern; vielmehr zeigt Antje Damm in ihren Geschichten, dass Einfachheit mit Blick auf den Satzbau, den

---

<sup>1</sup> Gudrun Stenzel: Erstlesebücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Hrsg. von Kurt Franz u. a. Meitingen: Corian 2009. 35. Erg.-Lfg. S. 1-35. S. 1.

<sup>2</sup> Vgl. Peter Conrady: *Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder*. In: *Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lebensjahre*. Hrsg. von Brigitte Müller-Beyreiss und Anke Hendrix. Pulheim-Brauweiler: Arbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur 1997. S. 8-9; Gudrun Stenzel 2011.

<sup>3</sup> Vgl. auch Sandra Siewert: *Narrative Strukturen und literarästhetisches Potential von Erstlesebüchern*. In: *kj&m* 2019. H. 4. S. 60–63. S. 60.

<sup>4</sup> Anita Schilcher: *Viele Grüße, deine Giraffe (Iwasa/Mühle 2017) – ein Erstlesebuch mit Witz und literarischer Qualität*. In: *kj & m* 2019. H. 4. S. 35-40. S. 35.

<sup>5</sup> Vgl. auch Anita Schilcher 2019; Irene Hoppe: *Brücken in die Welt des Lesens. Wer verbirgt sich hinter dem Begriff Erstleser?* In: *JuLit* 2015. H. 2. S. 3-6.

Wortschatz oder hinsichtlich einsträngiger Handlungen nicht einen Verzicht auf Literarizität bedeuten muss:

Das kindliche Vergnügen an Regeln fordert eine Vielzahl von Verknüpfungen der Elemente heraus. Die Anfangsliteratur bringt es darin zu beachtlicher Virtuosität. Schon deshalb ist sie keine reduzierte Literatur. Wenn das Kind an vielen Varianten einfacher Texte die Sprache der Beziehungen quasi in Großbuchstaben erfasst, wird es später von komplexeren Texten dieselben emotionalen Form-Erlebnisse erwarten und so zu den unausgesprochenen Botschaften poetischer Strukturen vordringen können.<sup>6</sup>

Antje Damm gelingt also der Spagat, der im Kontext der ErstleSELiteratur immer wieder diskutiert wird: Damm lenkt in der Reduktion von Figuren und Handlung die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachliche und visuelle Gestaltung, indem sie behutsam bisweilen auch Neologismen oder gelegentlich Komposita einsetzt.

## Theoretische Grundlage II: Literarisches Lernen

Literarisches Lernen, das den literaturdidaktischen Diskurs der vergangenen Jahre prägte, wird als ein didaktisches Konzept im Umgang mit Literatur beschrieben.<sup>7</sup> Bükler versteht unter Literarischem Lernen

die schulischen Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mithilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.<sup>8</sup>

Kaspar H. Spinner hebt hervor, dass unter Literarischem Lernen der Erwerb von Fähigkeiten, „die speziell für die Rezeption von literarischen Texten angeeignet werden“,<sup>9</sup> zu verstehen sei. In seinen 11 Aspekten des

---

<sup>6</sup> Maria Lypp: Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch. In: Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Hrsg. von Dagmar Grenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. S. 12-30. S. 13.

<sup>7</sup> Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philip Schmerheim. Stuttgart: Metzler 2020, S. 405-407. S. 405.

<sup>8</sup> Petra Bükler: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv 2002. S. 120-133. S. 123.

<sup>9</sup> Kaspar H. Spinner 2020, S. 405.

Literarischen Lernens versucht er „die grundsätzliche Einheit des Literaturunterrichtes von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II plausibel“<sup>10</sup> zu machen,<sup>11</sup> dennoch wird im Folgenden das literarische Gespräch als gesonderter Aspekt betrachtet. Damms Werke ermöglichen ein besonderes Sprechen über Literatur und bieten das Potential, dass es auch unterschiedliche Lesarten und Perspektiven auf Figuren gibt und damit eine Chance besteht, das literarische Gespräch in der Grundschule zu etablieren. Diese Gespräche sind geeignete Lernformate, um sich über (individuelle) Leseerfahrungen, Deutungsspielräume und Interessen auszutauschen und auch unterschiedliche Lesarten kennenzulernen.

### **Antje Damm literarische Welten**

Antje Damm fokussiert sich in ihren Geschichten auf das kindliche Denken und Fühlen und hält es in Text und Bild fest. Erzählt wird aus der Sicht der noch jungen, meist sieben- oder achtjährigen Figuren. Ihre Gedanken, Sorgen, Träume und Gefühle werden überwiegend aus der Innenperspektive geschildert. Es sind realistische Kindergeschichten, die nur eine kurze Zeitspanne umfassen. Verortet in intakten Familienmustern, blicken die kindlichen Figuren auf ihre Eltern und Geschwisterkinder. Dabei greift die Autorin auch schwierige Themen auf, aber vor allem der Wunsch die weite Welt zu entdecken, sich neue Orte zu erschließen, dominiert. Diese Anknüpfung an die reale Alltagswelt der Kinder erleichtert den Zugang zu den Texten einerseits, andererseits überschreitet und weitet Damm diese Perspektive und führt beispielsweise auf der sprachlichen Ebene neue Wortspiele ein. Dabei greift sie Gedanken und philosophische Fragen der kindlichen Figuren auf, bettet diese in ihre Welt und entwickelt daraus eine Geschichte.

### **Motive**

Antje Damm nimmt bekannte Motive, wie beispielsweise den ersten Schultag, in ihren Geschichten für Leseanfängerinnen und -anfänger auf, variiert diese jedoch, setzt neue Akzente. Insbesondere *Elviras Vogel* weicht von

---

<sup>10</sup> Klaus Maiwald: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners ‚Elf Aspekte‘ als Struktur und Denkraum für weiterführende Modellierungen(en). In: Leseräume 2019. URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> (17.03.22). Vgl. auch: Jana Mikota und Viola Oehme: Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. Siegen: universi 2013.

<sup>11</sup> Zwar hat Spinner die Auflistung auf 10 Aspekte reduziert, denn „Mit dem literarischen Gespräch vertraut machen“ überschneidet sich mit „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“. Vgl. Kaspar H. Spinner 2020, Klaus Maiwald 2015.

den tradierten Motiven der Erstleseliteratur ab und erzählt von Tod, Verlust und Trauer. So wird mit Elvira ein träumerisches und empathisches Mädchen eingeführt, das mit Menschen und Dingen Mitleid hat. Dabei arbeitet Damm mit Kontrasten, denn zwar fühlt Elvira Mitleid mit vielen Dingen und Lebewesen, zugleich aber hat sie ihre Puppe, die sie „Doofpuppe“<sup>12</sup> nennt, ausgesetzt:

Doofpuppe hatte mal zwei Arme. Jetzt hat sie nur noch einen und sie ist nackig. „Geschieht ihr doch recht“, denkt Elvira. Und ihr fällt gar nicht auf, dass sie mit Doofpuppe überhaupt kein Mitleid hat. Ganz und gar nicht! (EV 20)

Ihre Haltung wird beschrieben, eine Erzählerstimme kommentiert zwar den Gedanken, ohne aber zu werten. Vielmehr folgt nach der Aussage „Ganz und gar nicht!“ ein Absatz mit der Erklärung, dass Elvira die Doofpuppe geschenkt wurde, als ihr Bruder Knut auf die Welt kam. Elvira weiß, dass sie sie trösten soll. Intuitiv lehnt sie jedoch die Puppe ab, verschenkt sie schließlich und freut sich dann, dass sie ein schönes Zuhause gefunden hat. Aber nicht die Puppe steht im Vordergrund, sondern Elvira und ein kleiner Vogel, der möglicherweise aus dem Nest gefallen ist. Elvira nimmt ihn mit nach Hause, möchte ihn pflegen und muss erleben, dass der verängstigste Vogel stirbt. Trotz ihrer Empathie macht sie Fehler, erzählt es erst spät ihren Eltern und begräbt schließlich mit ihrem Vater den Vogel. Dieser macht seiner Tochter keine Vorwürfe, erklärt ihr aber ihr Verhalten und schenkt ihr schließlich ein Fernglas, damit sie Vögel beobachten kann.

Ein weiteres Motiv der Erstleseliteratur ist der erste Schultag, der in der Erstleseliteratur überwiegend positiv besetzt ist. In *Regenwurmstage* zeigt jedoch Antje Damm, dass die Erfahrungen der Kinder auch von Einsamkeit und Sorge begleitet werden können. Ida freut sich zwar auf die Schule und überlegt, was sie dort alles lernen kann, aber dann muss sie erfahren, dass sie die anderen Kinder nicht kennt, keine Sitznachbarin hat, und auch die Lehrerin hat wenig Verständnis für das verträumte Mädchen. Vielmehr geht es zunächst um Regeln und Dinge, die man nicht machen darf. Bereits die ersten Sätze zeigen Damms Spiel mit Kontrasten, denn Ida hat andere Vorstellungen und erlebt Schule zunächst als etwas Starres. Auch in *Elviras Vogel* wird Kritik an der Schule geübt, denn hier bekommt Elvira viele Hausaufgaben und ist verzweifelt: „Mama, ich habe sooo viele Hausaufgaben auf, dass ich heute die Sonne nicht mehr sehen werde. Und das macht mich traurig und ich tu mir wirklich leid, ich arme Elvira!“ (EV 15).

---

<sup>12</sup> Antje Damm: *Elviras Vogel*. Berlin: Tulipan 2017. S. 19. Im Folgenden EV.

Die Mutter hat Verständnis und möchte der Lehrerin einen Artikel geben, in dem vor zu viel Hausaufgaben gewarnt wird. Immer wieder spielt Damm mit diesen Kontrasten, entwickelt verständnisvolle Elternteile, die die Träumereien und Handlungen ihrer Kinder verstehen und unterstützen, sowie Lehrerinnen/Lehrer, die strikten Regeln folgen und Ida wegen Zuspätkommens einen Eintrag geben: „8 Minuten zu spät zum Unterricht – Regenwürmer gesucht!“, heißt es und Ida reagiert empört, denn sie habe „Würmer nicht gesucht“, sondern „GERETTET! Das ist was anderes.“<sup>13</sup>

## Figuren

Das Figurenensemble in Damms Büchern ist überschaubar: Neben Familienmitgliedern kommen Freundinnen/Freunde, Lehrerinnen/Lehrer und Nachbarinnen/Nachbarn vor, die auf unterschiedliche Weise die Hauptfigur beeinflussen. Vor allem Mädchenfiguren dominieren, die mit viel Fantasie, Humor und Empathie ausgestattet sind und träumerisch auf die Welt blicken. Die Welt der Erwachsenen bildet einen Kontrast zur kindlichen, oft naiven Welt der Kinder, denn ihr Handeln wird nicht immer verstanden.

Zugleich leuchtet Damm auch sensibel die kindlichen Innenwelten aus und bedient sich der Erzählmuster, die man aus dem psychologischen Kinderromanen kennt. Die Gedanken und Sorgen werden erzählt, wenn sich beispielsweise Ida aus *Regenwurmtage* nach ihrem Zimmer oder ihrem Kuscheltier sehnt oder Frida aus *Kleines Afrika* zwischen rennenden Menschen an der U-Bahn steht: „Nur ich stehe da und sehe mich um, und einen Moment lang kommen mir Zweifel, ob ich es wirklich schaffe. Wo geht es jetzt lang? Immer weiter geradeaus?“<sup>14</sup>

Gemeinsam ist den kindlichen Figuren der Wunsch, Abenteuer zu erleben und die Welt zu entdecken. Während in *Hasenbrote* die Ich-Erzählerin nur von der weiten Welt träumt, beschließt Frida in *Kleines Afrika*, diese zu erkunden, verlässt ihr Zuhause, erlebt die Stadt selbstständig und beschreibt detailliert, wie sie die unterschiedlichen Viertel wahrnimmt und verschiedenen Menschen begegnet.

Die erwachsenen Figuren bekommen unterschiedliche Rollen zugewiesen und auch hier arbeitet Damm mit Kontrasten. Während die Lehrerin Frau Bender in *Regenwurmtage* die Rettungsaktion nicht nachvollziehen kann, versteht Idas Mutter ihre Tochter und nutzt den Nachmittag, um sich über Regenwürmer zu informieren. Es sind verständnisvolle Elternteile, die Damm entwirft und die es den Kindern ermöglichen, sich in ihre kindlichen Welten zurückzuziehen.

---

<sup>13</sup> Antje Damm: *Regenwurmtage*. Frankfurt a. M.: Moritz 2011. S. 37. Im Folgenden RWT.

<sup>14</sup> Antje Damm: *Kleines Afrika*. Berlin: Tulipan 2015. S. 43. Im Folgenden KA.

## Illustrationen

Illustrationen in Kinderbüchern und in der Erstleseliteratur blicken auf eine lange Tradition zurück und wurden bislang allzu häufig auf die Funktionen der Veranschaulichung, der Auflockerung und des Beiwerkes reduziert.<sup>15</sup> Leseanfängerinnen und -anfängern sollte der Zugang mittels der Illustrationen zum literarischen Werk erleichtert werden. In der Forschung spielen Illustrationen im Erstlese- und Kinderbuch bislang eher eine untergeordnete Rolle. Eine genaue Betrachtung der Kinderromane seit dem Paradigmenwechsel der 1970er Jahre zeigt, dass sich der Einsatz der Illustrationen im Kinderroman erweitert hat. Illustrierte Kinderbücher verbinden ebenso wie Bilderbücher zwei Zeichensysteme miteinander, bestehen aus bildlichen und verbalen Codes, die in eine Wechselwirkung treten und ähnlich wie auch im Bilderbuch unterschiedliche Informationen beinhalten können, aber nicht müssen. Damit bekommen Illustrationen nicht nur im Bilderbuch unterschiedliche Funktionen zugewiesen, sondern ebenfalls im Kinderbuch, denn auch Illustrationen in Kinderbüchern können weitere Informationen wie beispielsweise Gefühle der Figuren präsentieren. Damit sind Illustrationen im Kinderbuch nicht nur erläuterndes oder dekorierendes Beiwerk, sondern erweitern unter anderem den Bedeutungsspielraum und können über den Text hinaus gehen und sogar in Widerspruch zu ihm treten. Sarah Wildeisen fasst „die Aufgabe der Illustrationen in Erstlesebüchern“ wie folgt zusammen:

Sie sollen das Lesenlernen erleichtern, indem sie das Buch verschönern, die Textmenge pro Seite verringern und das schwarze Gittergestrüpp aus Buchstaben auflockern. Denn anders als Text, den es (mühsam) zu decodieren gilt, erschließen sich Bilder unmittelbar und gelten als leicht verständlich. Vergessen wird dabei [aber] oft, dass Bildern Bedeutungen zu entnehmen ein komplexer und viel früher einsetzender Entwicklungsprozess im Leben eines Menschen ist und Illustrationen für Leseanfänger anspruchsvoller sein könnten.<sup>16</sup>

Damms Illustrationen füllen bzw. lockern nicht nur die Seiten auf, sondern erleichtern auch den Zugang zu den Innenperspektiven der kindlichen Figuren. Nur in wenigen Illustrationen arbeitet Damm mit Andeutungen oder Antizipation wie beispielsweise in *Hasenbrote*. Während die komplette Familie auf den Besuch des Großvaters wartet, geht einer der Brüder in den Keller, um etwas zu basteln. Diese Aussage wird nicht kommentiert.

---

<sup>15</sup> Vgl. hierzu: Irmgard Schweikle: Buchillustration. In: Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von Günther Schweikle und Irmgard Schweikle. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler 1990. S. 67-68.

<sup>16</sup> Sarah Wildeisen: Kunst oder Krücke? In: JuLit 2015. H. 2. S. 18-23. S. 18.

Die dazugehörige Illustration zeigt den Jungen im Keller, wie er das Gummi von Einmachgläsern löst. Im Text erfährt man zunächst lediglich, dass die Mutter Kirschen einkocht und die Kinder diese Früchte mit Grießbrei essen. Erst drei Seiten später wird die Illustration erklärt, denn durch das Lösen der Gummiringe waren alle Einmachgläser geöffnet.

### **Literarisches Lernen mit Antje Damms Büchern**

Aufgezeigt werden konnte, dass Damms Bücher für Leseanfängerinnen und -anfänger anspruchsvoll sind, Deutungsspielräume eröffnen und sich für das Literarische Lernen eignen. Dies soll an ausgewählten Aspekten kurz erläutert werden.<sup>17</sup>

#### *Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*

- Insbesondere die kindlichen Figuren verkörpern in Damms Werk grundlegende anthropologische Fragen und die kindlichen Leserinnen und Leser lernen die Innenwelten, sprich Gedanken, Emotionen, der literarischen Figuren kennen.
- Eine Perspektivübernahme ist möglich, kann im literarischen Gespräch unterstützt werden und auch mit konkreten Aufgaben – wie Steckbriefe, fiktive Interviews – im Unterricht verstärkt werden. Kinder lernen so Verhaltensmuster und die Einstellungen der literarischen Figuren nachzuvollziehen; sie erkennen zudem Beziehungen zwischen den Figuren.

#### *Literarische Gespräche führen*

- Insgesamt ermöglichen es Damms Texte, Vermutungen über das Verhalten der Figuren in einem literarischen Gespräch zu entfalten.
- Es können auch unterschiedliche Perspektiven und Handlungsmotive gegenübergestellt werden.
- In *Kleines Afrika* wird dargestellt, wie Frida die große weite Welt sucht. Sie geht nicht zur Schule, sondern streift durch die Stadt ohne Geld. Dabei geht es auch um die Gefühlswelt von Frida, denn sie merkt, dass das Butterbrot beispielsweise nicht „nach weiter Welt“, sondern „[n]ach Mama“ (KA 29) schmeckt. Auch diese Passage bietet sich für Literarisches Lernen an, ermöglicht ein literarisches Gespräch über das eigene Zuhause, aber auch über Heimweh.

---

<sup>17</sup> Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006). H. 200. S. 6-16.



- Mit Fragen wie „Was bedeutet Zuhause?“ können die Kinder zunächst ihre Gedanken äußern und im Anschluss daran darüber nachdenken, warum auch ein Butterbrot vertraut schmecken kann. Schließlich muss Frida sich vor dem Regen schützen und steht einsam im Hauseingang und fragt, was sie machen soll. Auch diese Passage eignet sich, um mit Kindern über Gefühle zu sprechen und die Innenwelt der Hauptfigur auszuleuchten.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich in die Figuren hineinversetzen, ihre Gefühle beschreiben und damit besitzen Damms kleinere Kinderromane das Potential, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen und auch über narrative Strukturen nachzudenken.
- Die Illustrationen nehmen die Handlung teilweise vorweg, sodass diese Bestandteil des literarischen Gesprächs werden sollten, sie besondere und andere Anknüpfungspunkte bieten.

### *Sprachliche Gestaltung wahrnehmen*

- Von Beginn an ist in den Büchern *Regenwurmstage*, *Hasenbrote*, *Kleines Afrika* und *Elviras Vogel* neben einer empathischen Perspektivübernahme auch eine metaphorische Sprache angelegt: „Schule riecht wie Radiergummi und Kloputzzeug vermischt.“, heißt es zum Beispiel in *Regenwurmstage*.
- Einerseits begegnen Kinder Neologismen, andererseits müssen sie genau lesen, um der Handlung zu folgen. Um sich den sprachlichen Feinheiten in den Büchern der Autorin zu nähern, ist das Spiel mit Wörtern ein möglicher Zugang, so können Kinder beispielsweise „Quatschwörter“ erfinden.

### **Fazit**

Die vorangegangenen Analysen der Erstlesebücher von Antje Damm legen dar, dass die Erstleseliteratur mit Blick auf das Literarische Lernen vielfältige Anknüpfungspunkte liefert. Zugleich zeigt sich: Die Erstleseliteratur ist facettenreich und schwer fassbar. Der Begriff weckt die Assoziation, dass es sich um Literatur für Leseanfängerinnen und -anfänger handelt, ohne dass explizit die Heterogenität der Leseanfängerinnen und -anfänger berücksichtigt wird. Vielmehr sollte dieses Feld weiter gefasst werden und auch Literatur hinzuziehen, die nicht durch Verweise auf dem Cover als solche markiert wird. Auf den ersten Blick entziehen sich Damms Bücher der Zugehörigkeit der Literatur für Leseanfängerinnen und -anfänger und dennoch sollten sie so betrachtet werden. Die Weitung der Erstleseliteratur bietet die Chance die Heterogenität der Leseanfängerinnen und -anfänger

zu berücksichtigen und die Lust an der Literatur zu fördern. Maria Lypp hebt in ihrem Beitrag *Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch* hervor:

Denn die Kinderliteratur braucht das gesamte Potential der Poetik, um sich zu entfalten und nicht in einem verengten kinderliterarischen Code eingesperrt zu sein und ausgegrenzt zu stagnieren. Sie braucht also Impulse aus der Allgemeinliteratur, denn sie muss mit den verschiedensten poetischen Verfahren experimentieren, um heutige Kinder zu erreichen.<sup>18</sup>

Die Erstleseliteratur ist nicht nur die Literatur, mit der Kinder das Lesen lernen, sondern sie führt die jungen Rezipientinnen und Rezipienten in die literarische Welt und eröffnet ihnen neue Geschichten und Gedanken. Daher erscheint es auch wichtig, mit Blick auf Damms Bücher die Perspektive auf die Erstleseliteratur zu weiten und die Heterogenität der Leseanfängerinnen und -anfänger zu berücksichtigen, denn Kinder der ersten Lesestufen sind nicht alle Anfängerinnen und Anfänger im Lesen.<sup>19</sup> Damms Werke bieten Leerstellen an, über die in literarischen Gesprächen nachgedacht werden kann und die im Rezeptionsprozess konkretisiert werden können, ihre Figuren ermöglichen eine Perspektivenübernahme, sodass Empathiefähigkeit sowie Alteritäts-, Fremd- und Selbsterfahrungen angebahnt und gefördert werden können. Auch mit Blick auf die Sprache bieten ihre Werke ein hohes Potential im Vergleich zu anderen Erstlesebüchern und können Kinder für sprachliche Gestaltungsmerkmale sensibilisieren. Besonders dieser Aspekt kommt in der Forschung zur Erstleseliteratur zu kurz und sollte mit Blick auf das didaktische Potential stärker reflektiert werden.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Damm, Antje: Regenwurmstage. Frankfurt a. M.: Moritz 2011.

Damm, Antje: Hasenbrote. Frankfurt a. M.: Moritz 2012.

Damm, Antje: Kleines Afrika. Berlin: Tulipan 2015.

---

<sup>18</sup> Maria Lypp 2010, S. 27.

<sup>19</sup> Vgl. auch Peter Conrady: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Hrsg. von Karin Richter und Bettina Hurrelmann. 2. Auflage. Weinheim: Juventa 2014. S. 175-184.

Damm, Antje: Hat Jesus Fußball gespielt?. Mit Illustrationen von Katja Gehrmann. Frankfurt a. M.: Moritz 2016.

Damm, Antje: Elviras Vogel. Berlin: Tulipan 2017.

### Sekundärliteratur

Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. v. Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv 2002. S. 120-133.

Conrady, Peter: Ganzschriften als Lektüre. Kinderbücher im Unterricht. In: Leseunterricht in der Grundschule. Lesebücher und Alternativen. Hrsg. von Peter Conrady und Gerhard Rademacher. Essen: Die Blaue Eule 1993. S. 143-157.

Conrady, Peter: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Hrsg. von Karin Richter und Bettina Hurrelmann. 2. Auflage. Weinheim: Juventa 2014. S. 175-184.

Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder. In: Sonderband Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lebensjahre. Hrsg. von Brigitte Müller-Beyreiss und Anke Hendrix. Pulheim-Brauweiler: Arbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur 1997. S. 8-9.

Hoppe, Irene: Brücken in die Welt des Lesens. Wer verbirgt sich hinter dem Begriff Erstleser? In: JuLit 2015. H. 2. S. 3-6.

Lypp, Maria: Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch. In: Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Hrsg. von Dagmar Grenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. S. 12-30.

Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners ‚Elf Aspekte‘ als Struktur und Denkraum für weiterführende Modellierungen(en). In: Leseräume 2019. URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> (17.03.22).

Mikota, Jana / Oehme, Viola: Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. Siegen: universi 2013.

Mikota, Jana/ Schmidt, Nadine J.: Erstleseliteratur in Theorie, Geschichte und Didaktik. Siegen: universi 2022 (i. Vorb.).

Nefzer, Ina: Rezension zu Kleines Afrika. In: Buch & Maus 2016. H. 1. S. 29. URL: <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=2257&c=1&search1=antje%20damm> (17.03.22).

Schilcher, Anita: Viele Grüße, deine Giraffe (Iwasa/Mühle 2017) – ein Erstlesebuch mit Witz und literarischer Qualität. In: *kjl & m* 2019. H. 4. S. 35-40.

Schweikle, Irmgard: Buchillustration. In: *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Hrsg. von Günther Schweikle und Irmgard Schweikle. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler 1990. S. 67-68.

Siewert, Sandra: Narrative Strukturen und literarästhetisches Potential von Erstlesebüchern. In: *kjl & m* 2019. H. 4. S. 60-63.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philip Schmerheim. Stuttgart: Metzler 2020. S. 405–407.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33 (2006). H. 200. S. 6-16.

Stenzel, Gudrun: Erstlesebücher. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Hrsg. von Kurt Franz u. a. Meitingen: Corian 2009. 35. Erg.-Lfg. S. 1-35.

# **„Ich möchte berühren, die Neugierde wecken und das Staunen fördern“ – ein Gespräch mit Bilderbuchautorin und Illustratorin Antje Damm**

*Geführt von Julia Weigelt und Magdalena Riehle*

Vorbemerkung: Im Sommersemester 2021 war Antje Damm im Rahmen der Reihe „Illustrators in Residence“ auch an der Universität Bamberg zu Gast. Sie stellte dort anhand mehrerer Bilderbücher ihre Arbeit vor und ermöglichte sozusagen einen Blick in ihr Atelier. Begleitend dazu fand das ganze Semester über wöchentlich ein Seminar mit rund 60 Studierenden statt, die ausgewählte Bilderbücher Antje Damms in Bezug auf unterschiedliche Kontexte analysierten: Inter-Art-Beziehungen von Literatur, Bildender Kunst und Fotografie, Intermedialität und Intermaterialität, Einsatzmöglichkeiten in der Schule und Erwachsenenbildung, kulturwissenschaftliche Themen wie Ökologie/Naturethik, Tod, Freundschaft, Philosophieren (gerade auch mit Kindern), Konzepte von Kindheit und Alter etc. Alle Veranstaltungen mussten aufgrund der Corona-Pandemie online stattfinden, was aber den für beide Seiten spannenden und lebendigen Austausch nicht minderte. Dieser führte auch zu einem Interview, das Julia Weigelt und Magdalena Riehle, zwei Lehramtsstudentinnen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, mit Antje Damm führten. Hier entspannt sich erneut trotz des digitalen Rahmens rasch ein offenes Gespräch über Antje Damms ästhetische Konzepte, ihre spezifische Art des Arbeitens, ihre Hochachtung vor der Weisheit von Kindern, die Lust am Staunen und eine positive, kreative Art der Neugierde.

*Liebe Frau Damm, wie sind Sie zum Schreiben und Illustrieren von Bilderbüchern gekommen?*

Zum Malen bin ich schon als Kind gekommen. Malen war für mich immer selbstverständlich. Ich habe zum Beispiel Bilder gemalt, um traurige oder schöne Situationen zu verarbeiten. Außerdem hatten wir Zuhause immer viele Bilderbücher. Meine Mutter war Lehrerin und hat mich sehr gefördert – ich war in dieser Hinsicht also äußerst privilegiert. Später habe ich mich jedoch dazu entschieden, Architektur zu studieren, da mein Vater auch Architekt war. Konkret zum Bilderbuch-Machen bin ich durch meine Kinder gekommen. Durch das Pausieren in meinem Job habe ich aus Langeweile gezeichnet und versucht, für meine eigenen Kinder kleine Bilderbücher zu gestalten. Es war schlussendlich ein Zufall, dass eine Frau aus einem Verlag diese Bücher gesehen und mich bestärkt hat, sie zu verschicken. Ich habe

dann meine Bilderbücher an einige Verlage verschickt. Ein kleiner Schweizer Verlag hat schließlich die ersten Bücher veröffentlicht. Ich dachte damals, dass das immer so schnell geht, bis ein Vertrag abgeschlossen wird. Jetzt im Nachhinein weiß ich, dass ich großes Glück hatte, da so unkompliziert reingekommen zu sein. Später wollte ich unbedingt zum Moritz Verlag, weil ich den selbst sehr schätze. Recht schnell habe ich dann gemerkt, dass die Gestaltung von Kinderbüchern kein Nebenjob sein kann.

*Sie haben gerade erwähnt, dass Sie zunächst Architektur studiert und auch in dem Beruf gearbeitet haben. Wie beeinflussen Ihr Studium und Ihre Berufserfahrung in der Architektur Ihre Arbeit als Schriftstellerin und Illustratorin?*

Die Arbeit als Architektin hat auch viel mit dem Bilderbücher-Machen zu tun. Man stellt sich selbst eine Aufgabe und versucht diese dann möglichst gut umzusetzen, ein Konzept zu entwickeln und die Rahmenbedingungen wie eine Zielgruppe oder einen Ort, an dem man baut, mit einzubeziehen. Im Grunde ist es bei Bilderbüchern gar nicht so anders. Ganz direkt sieht man diesen Einfluss vor allem in meinen gebauten Büchern, bei welchen ich einfach Pappkulissen baue. Als Architektin habe ich im Studium und im Beruf immer Modelle gebaut und an diesen meine Arbeiten entworfen. Das ist etwas, was ich tatsächlich jetzt in meiner Arbeit auch mache. Ich baue oder gestalte meine Bücher nicht und dann sind sie fertig, sondern wenn mir etwas nicht gefällt, dann gestalte ich es wieder um. Das ist ein bisschen wie eine Prozessarbeit. Also man macht einfach etwas und wenn man sieht, das funktioniert nicht und da kommt nichts Gutes dabei heraus, dann macht man es nochmal anders.

*Sie verfassen den Text und die Illustrationen für Ihre Bücher selbst. Wollten Sie von Anfang an den Text und die Bilder für Ihre Bücher selbst gestalten oder hatten Sie auch überlegt, einen Teil an eine andere Person abzugeben?*

Das habe ich mir, ehrlich gesagt, nie überlegt, weil es für mich von Anfang an selbstverständlich war beides zu machen. Für mich hat das immer zusammengehört. Ich habe meine Arbeit ja nie „gelernt“. Man kann zwar Illustration studieren – da lernt man ein gewisses Handwerkszeug: Man lernt, was eine gute Illustration oder ein guter Text ist und wie sie ineinandergreifen, sowie eine Bandbreite an Möglichkeiten damit umzugehen. Ich habe allerdings wie ein Kind damit losgelegt. Natürlich macht man am Anfang viele Fehler. Ich merke, dass ich jetzt anders rangehe als vor zehn Jahren. Man entwickelt sich weiter – das wäre auch schlimm, wenn es nicht so wäre. Mir macht außerdem viel Spaß, die Gewichtung von Text und Bild auszuloten: Wenn ich zum Beispiel eine Situation in einem Bild zeige, kann ich sie durch den Text ergänzen, weiterdenken und Dinge hinzufügen, was auch umgekehrt funktioniert. Das ist eigentlich schön, wenn der Text etwas zeigt, was ich im Bild vielleicht gar nicht sehen kann, also zum Beispiel

einen Geruch beschreiben. Solche Dinge lernt man mit der Zeit und deswegen ist es für mich auch so wichtig, beides zu machen. Ich habe einmal tatsächlich einen Text geschrieben, der illustriert wurde. Da es eine Auftragsarbeit war, kam es dazu, dass der Text nicht von mir illustriert wurde, sondern von einer anderen Illustratorin, die ich sehr schätze. Allerdings habe ich dabei bemerkt, dass das nicht einfach zu akzeptieren war, auch wenn die Illustrationen grandios waren – vielleicht sogar viel besser, als ich das selbst könnte. Aber ich hatte halt auch Bilder im Kopf.

*Ihre Bilderbücher richten sich vor allem an Kinder. Haben Sie auch einmal darüber nachgedacht, Bücher für Jugendliche oder sogar für Erwachsene zu verfassen, oder wollten Sie schon immer Kinderbücher machen?*

Das hat vermutlich viel damit zu tun, dass ich sehr vom Bild aus denke. Dadurch, dass es für Jugendliche und Erwachsene nicht sehr viele Bilderbücher gibt – was ich sehr bedauere, war das einfach der Not geschuldet. Durch die Lust, wirklich Bilder zu machen und zu zeichnen, landet man einfach beim Kinderbuch. Wobei ich das sehr kritikwürdig finde. Ich glaube, auch Jugendliche und Erwachsene müssen Bilder lesen lernen, sich diesen aussetzen und trauen, sich auf diese Reise zu begeben. Das kann genauso spannend sein wie einen guten Text zu lesen.

*Was ist Ihnen bei Ihren Arbeiten besonders wichtig und gibt es ein bestimmtes Ziel, welches Sie mit Ihren Bilderbüchern verfolgen?*

Nein, eigentlich nicht. Mein einziges Ziel ist es, die Kinder zu unterhalten. Ich möchte mit meinen Büchern berühren, die Neugierde wecken und das Staunen fördern. Ich möchte den Kindern jedoch nichts vorgeben oder beantworten. Meine Art und Weise ist das Fragenstellen, das Offenlassen von Antworten. Das finde ich sehr wichtig und das ist auch mein Anspruch an meine eigenen Bücher, viel Raum zu lassen und möglichst wenig vorwegzunehmen. Mein Ziel ist es nicht, zu erziehen oder eine bestimmte Message rüberzubringen.

*Sie haben gerade erwähnt, dass Ihnen bei Ihren eigenen Werken besonders der offene Charakter Ihrer Bücher am Herzen liegt. Was macht für Sie ein gutes Kinderbuch aus?*

Meiner Meinung nach muss ein Buch es schaffen, einen zu berühren. Man muss eine Verbindung zu dem Buch aufbauen, muss sich dafür interessieren, muss eine Neugierde darauf bekommen. Ich finde es außerdem immer schön, wenn ein Buch keine fertige Geschichte erzählt, die einen klaren Anfang und ein klares Ende hat, sondern wenn auch Raum vorhanden ist, eine Geschichte weiterzuerzählen – zum Beispiel bei einem offenen Ende.

Das sind für mich die Bücher, die mich persönlich viel mehr interessieren als runde, fertige, perfekte Geschichten.

*Sie geben in Ihrer Zeichnung (Abb. 1 in „Das bin ich.“) illustrativ Auskunft über Ihren Arbeitsalltag während der Corona-Pandemie. Wie sieht denn ansonsten Ihre Schreibroutine als Mutter von vier Kindern aus und wie organisieren Sie sich?*

Als die Kinder kleiner waren, hatte ich immer die Vormittage und natürlich noch die Nächte. Ich habe jetzt keinen Arbeitstag, der morgens um 8 Uhr beginnt und nachmittags um 17 Uhr endet. Das ist alles ein bisschen chaotischer. Meine Kinder sagen häufiger, dass ich es so gut habe, weil ich nicht so viel arbeiten muss. Dabei findet meine Arbeit viel im Kopf statt: Während ich im Garten ein Loch buddele, überlege ich mir zum Beispiel, wie ich das Tier oder den Menschen umsetzen könnte, welches Bild ich brauche und wie das gehen soll. Diese Kopfarbeit findet immer statt und sehr oft auch zu ungewöhnlichen Zeitpunkten. Ich habe daher keine richtige Arbeitsroutine. Natürlich versuche ich allerdings schon, meine Zeiten am Schreibtisch zu haben, zum Beispiel vormittags, wenn Ruhe im Haus ist und die Kinder in der Schule sind.

*Wenn die Idee für ein neues Bilderbuch aufgekommen ist – wie Sie es beispielhaft in Ihrem Comic (Abb. 2 in „Das bin ich.“) veranschaulicht haben –, wie findet dann Ihre Materialsammlung dafür statt?*

Sehr banal. Zum Beispiel bei meinem Buch *Der Besuch* hatte ich eine Idee von einem grauen Raum, in den jemand kommt, diesen verändert und nach und nach hell und farbenfroh macht. Das war die Ausgangsidee. Wer in diesem Raum wohnt und wer den Raum verändert, wusste ich allerdings noch nicht. Ohne das alles genau zu wissen, habe ich angefangen, diesen Raum zu bauen. Während des Bauens ist mir aufgefallen, dass ich einen sehr altmodischen Raum geschaffen habe, in welchem nur ein alter Mensch wohnen kann. So kam ich zu Elise. Ich erstelle keine Storyboards – die meisten Einfälle kommen mir spontan beim Bauen oder Zeichnen. Ich weiß nie am Anfang, wie ein Bilderbuch eigentlich aussieht. Viele meiner Kolleg:innen planen vorab jedes Bild genau. Ich bewundere sehr, dass sie sich schon im Vorhinein genau überlegen, wie das Bilderbuch aufgebaut ist. Das kann ich so gar nicht, ich fange einfach an und staune dann tatsächlich selbst manchmal, dass alles aufgeht.

*Welche Themenbereiche liegen Ihnen besonders am Herzen? Gibt es Themenbereiche, die Sie beim Schreiben bevorzugen?*

Wenn ich das jetzt selbst reflektiere, ist Freundschaft ein Thema, welches mich sehr interessiert. Außerdem interessiere ich mich für die Natur: Wie



gehen wir damit um und was gibt uns die Natur? Manchmal sind das ganz banale, kleine Dinge.

*Sie haben schon einige Themen Ihrer Bücher angesprochen. Eine Reihe Ihrer Werke beschäftigt sich mit dem Philosophieren mit Kindern. Auf jeder Seite der Bücher befindet sich immer eine philosophische Frage (z.B. Haben Pflanzen Gefühle? Ist 7 viel?), die mit Fotografien oder Illustrationen ergänzt werden. Wie kamen Sie auf diese Thematik und warum hat das Philosophieren mit Kindern einen so großen Stellenwert bei Ihnen?*

Ja, das stimmt, das ist wirklich etwas, was mir am Herzen liegt. Allerdings möchte ich das nicht nur bei diesen Frage-Büchern – ich nenne sie jetzt einfach so – erreichen, sondern mit jedem Buch. Dass ich zum Gespräch einlade und das Gefühl vermittele, dass man sich über die Thematik Gedanken machen kann. Zum Beispiel bei *Der Besuch* gibt es das Thema Angst und Einsamkeit und natürlich auch Freundschaft. Kann ein Kind mit einem alten Menschen befreundet sein? Funktioniert das? Ist das was, was man sich als Kind vorstellen kann, was man will, oder warum will man es vielleicht auch nicht? Dieses Buch zum Beispiel berührt viele Themen, über welche man durchaus philosophische Gespräche führen kann. Die Frage-Bücher haben sich einfach ergeben, da mich solche Fragen selbst interessiert haben. Wenn das nicht gewesen wäre, dann hätte ich wahrscheinlich nicht solche Bücher machen können. Ich glaube, man muss auf diese ganzen Grenz-Themen und -Dinge – bei welchen man jetzt nicht mehr sagen kann, all das ist schwarz oder weiß oder richtig oder falsch – Lust haben und auch Lust haben, sich damit gedanklich auseinanderzusetzen.

*Sie arbeiten regelmäßig mit Kindern und machen Veranstaltungen, bei denen sie sich dem Philosophieren widmen.*

Genau, ich gebe Workshops. Da geht es viel um das Bauen, aber auch immer sehr viel um das Reden. Wenn ich zum Beispiel mit *Frag mich!* in die Veranstaltung gehe, dann ist die Erwartung meistens, dass ich den Kindern viele Seiten zeige. Dabei zeige ich ihnen manchmal nur eine Seite aus dem Buch und das reicht. Mit dieser Seite beschäftigen wir uns dann während des Workshops. Die Kinder sind teilweise so klar und so schlau und, wie ich immer sage, schon weise. Das spricht man oft alten Leuten zu, weil man sagt, dass das etwas mit Erfahrung zu tun hat, aber das glaube ich nicht. Meiner Meinung nach hat ein Kind eine Weisheit, da es auch einen Schatz oder ein gewisses Spektrum von Erlebnissen hat und das ist als Grundlage schon ausreichend. Kinder sind nicht unbefleckt oder ahnungslos. Im Gegenteil, sie sind noch befreit von Ballast, den wir Erwachsene mitschleppen und der uns gedanklich steuert. Das haben Kinder nicht und das ist eine große Chance. Es gab schon Veranstaltungen, bei denen nicht eher aufgehört wurde, bis wirklich jedes Kind etwas gesagt hatte. Die Lehrkraft hat

hinterher zu mir gemeint, dass einzelne Kinder etwas erzählt haben, die ansonsten nie etwas sagen. Dann ist mein Ziel erreicht. Dann ist es für mich eine gute Veranstaltung. Auch wenn die Lehrkraft vielleicht der Meinung ist, dass ich gar nicht das Buch in seiner Fülle gezeigt habe.

*Haben Sie eine Empfehlung für die Betrachtung von Bilderbüchern mit Kindern, die Sie selbst auch bei Ihren eigenen Veranstaltungen umsetzen?*

Wenn ich Veranstaltungen mache, lese ich das Buch in der Regel nie vor, sondern erzähle es den Kindern eher. Ich stoppe immer wieder und lasse sie dann selbst erzählen oder die Bilder beschreiben. Im Anschluss daran frage ich die Kinder, was sie über die Situation denken, wie es den Protagonist:innen gehen könnte und wie sie sich in einer ähnlichen Situation fühlen würden. Auf den ersten Seiten eines Bilderbuchs – nicht nur bei meinen, sondern bei allen guten Bilderbüchern – gibt es schon viele Anknüpfungspunkte. Ich finde es fast schade, wenn man Bücher einfach nur vorliest. Sie bieten viele Anlässe und Möglichkeiten zur Weiterarbeit. Ich würde Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften immer empfehlen, dass sie die Bücher „benutzen“ sollten. Das ist das Tolle bei diesem Medium: Bei einem Bilderbuch kann ich einfach zurückblättern, umdrehen, von hinten anfangen, Texte mal weglassen und einfach nur die Bilder anschauen und überlegen, was passiert. Wenn man so arbeitet, entstehen Fragen einfach ad hoc. Denn Kinder sind neugierig, staunen über Dinge und wollen diesen auch auf den Grund gehen. Wenn man ihnen also Raum gibt, dann lassen sie sich in der Regel darauf ein.

*Vielleicht noch einmal kurz zu Ihrem Buch „Der Besuch“. Dafür bauten Sie ein Modell, welches als Haus für die Protagonistin Elise diente. Sie haben vorhin gemeint, das sei Stück für Stück entstanden. Hatten Sie demnach kein zweites Modell – sozusagen ein „Backup“-Modell?*

Nein, das hatte ich tatsächlich nicht. Aber das ist eben auch meine Art zu arbeiten. Viele Autoren und Autorinnen bzw. Illustratorinnen und Illustratoren zeigen ihre Projekte und Ideen schon vorab dem Verlag und klären das ab. Ich persönlich zeige meist nur Dinge, die im Grunde genommen für mich abgeschlossen sind, auch wenn sie teilweise noch nicht hundertprozentig fertig sind und man daran noch arbeiten kann. Bei *Der Besuch* habe ich das genauso gemacht. Das Besondere war vor allem dabei, dass man keine Seite nochmal anders hätte machen können. Das Modell war anfangs grau und ich habe es dann kontinuierlich angepinselt. Am Ende waren die Illustrationen abgeschlossen und hätten nicht mehr verändert werden können. Glücklicherweise war das für meinen Verlag in Ordnung. Am Text selbst konnte selbstverständlich noch geändert und gefeilt werden. Ich bin manchmal ein bisschen ausschweifender beim Text. Wenn man eine gute Lektorin oder Lektor hat, dann geht es wirklich darum, zu streichen, zu

streichen, zu streichen. Den Text so konsistent zu machen, dass man eigentlich nur noch das sagt, was wirklich gesagt werden muss. Daran kann man mit mir noch gut arbeiten.

*Sie haben also das Modell Schritt für Schritt angemalt und keinen Filter hinterher angewendet oder das Modell mit digitalen Tools bearbeitet (Antje Damm schüttelt den Kopf). Wie haben Sie dann diese Lichteffekte, zum Beispiel nachts, wenn die Papierflieger rumfliegen oder wenn die untergehende Sonne in die Wohnung fällt, geschaffen?*

Unterschiedlich. Einmal mithilfe von Lampen. Zum Beispiel habe ich eine große Baustellenlampe, die sehr hell ist. Bei einem Bild habe ich jedoch das Modell nach draußen getragen und mithilfe des Sonnenlichts den Schatten des Fensterrahmens auf dem Boden erhalten. Das ging tatsächlich nur mit dem Sonnenlicht, das habe ich mit einer Lampe nicht hinbekommen. Teilweise bin ich sehr unzufrieden gewesen – das Abfotografieren war sehr schwierig für mich. Da gibt es noch Luft nach oben, ich bin keine gute Fotografin. Ich habe eine Vorstellung davon, wie es eigentlich werden soll, aber bekomme es nicht immer umgesetzt. Das hat mich manchmal sehr herausgefordert. Denn es sind viele Kleinigkeiten, die Arbeit machen: Das Licht muss zum Beispiel passen und generell arbeitet man viel mit Schärfe und Unschärfe.

*In Ihrer Zeichnung (Abb. 3 in „Das bin ich.“) illustrieren Sie die Schwierigkeit, einen Anfang für Ihre Arbeiten zu finden. Wenn Sie einmal begonnen haben, ist es dann jemals so, dass Sie vollkommen zufrieden mit Ihren Werken sind, oder würden Sie gerne immer noch an einigen Stellen weiterarbeiten?*

Das ist immer schwierig. Vom Verlag bekommt man gesagt, wann man die Sachen abgeben muss. Wir hatten jetzt bei den Bildern von meinem neusten Buch ein Riesenproblem. Die Bilder waren zu dunkel angelegt. Als der Probedruck zurückkam, war das Ergebnis sehr schlimm. Auf dem Bildschirm sahen die Bilder toll aus, waren farbenfroh und hatten eine Tiefe und Lebendigkeit, aber beim Druck ging das alles verloren. Fast die Hälfte der Bilder musste ich neu machen – also nicht mehr neu fotografieren, aber nochmals bearbeiten, zum Beispiel heller machen. Das ist ärgerlich, wenn man nie weiß, wie es im Endeffekt aussieht.

*Liebe Frau Damm, wollen Sie uns zum Abschluss noch verraten, wer oder was bei Ihnen Farbe ins Leben bringt? So wie bei „Der Besuch“ der kleine Emil in Elises Leben.*

Ganz einfach gesagt: meine Kinder. Aber wo ich jetzt gemerkt habe, dass Farbe fehlt, ist unsere Katze. Das ist eine sehr persönliche Geschichte: Vor zwei oder drei Wochen ist unsere Katze, die wir 16 Jahre lang hatten, nachts

vor dem Haus überfahren worden. Ich muss sagen, dieses Tier war wie ein Familienmitglied und hat mich oft getröstet und mir Kraft gegeben. Ich glaube, ich habe viel mehr genommen, als ich ihr gegeben habe. Und diese Farbe fehlt im Moment bei uns im Haus.

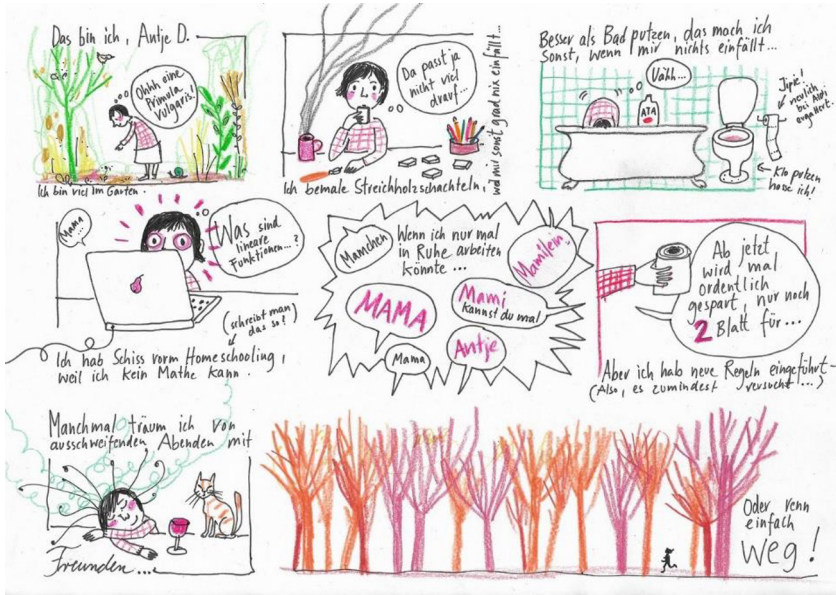
*Das ist ein sehr trauriger Abschluss. Gibt es noch etwas, das Sie äußern möchten?*

Das wird man oft am Ende eines Gespräches gefragt und dann sage ich eigentlich immer dasselbe: Viele denken immer, dass es ein schöner Beruf ist, bei dem man etwas für und mit Kindern macht. Allerdings sehen die Leute nie – und das muss auch einmal gesagt werden –, dass Kinderbücher viele Erwachsene überstehen müssen, bis sie wirklich bei einem Kind ankommen. Sie gehen Umwege, über Verlage, Lektor:innen, Hersteller:innen, Vertreter:innen und die Erwachsenen, also Eltern, Großeltern oder andere, die dann die Bücher kaufen. Oft begegnet man außerdem dem Vorurteil, dass die Leute den Beruf als „wunderschönes Hobby“ sehen. Bücher für Kinder zu machen wird oft ein bisschen abgestuft, nicht so ernst genommen. Das sieht man direkt an der Bezahlung und erlebt es eben auch oft an den Kommentaren. Aber das stört mich nicht. Ich behaupte immer, dass ich trotzdem den schönsten Job der Welt habe.

*Vielen Dank für das nette Gespräch, Ihre Zeit und Ihre Offenheit!*

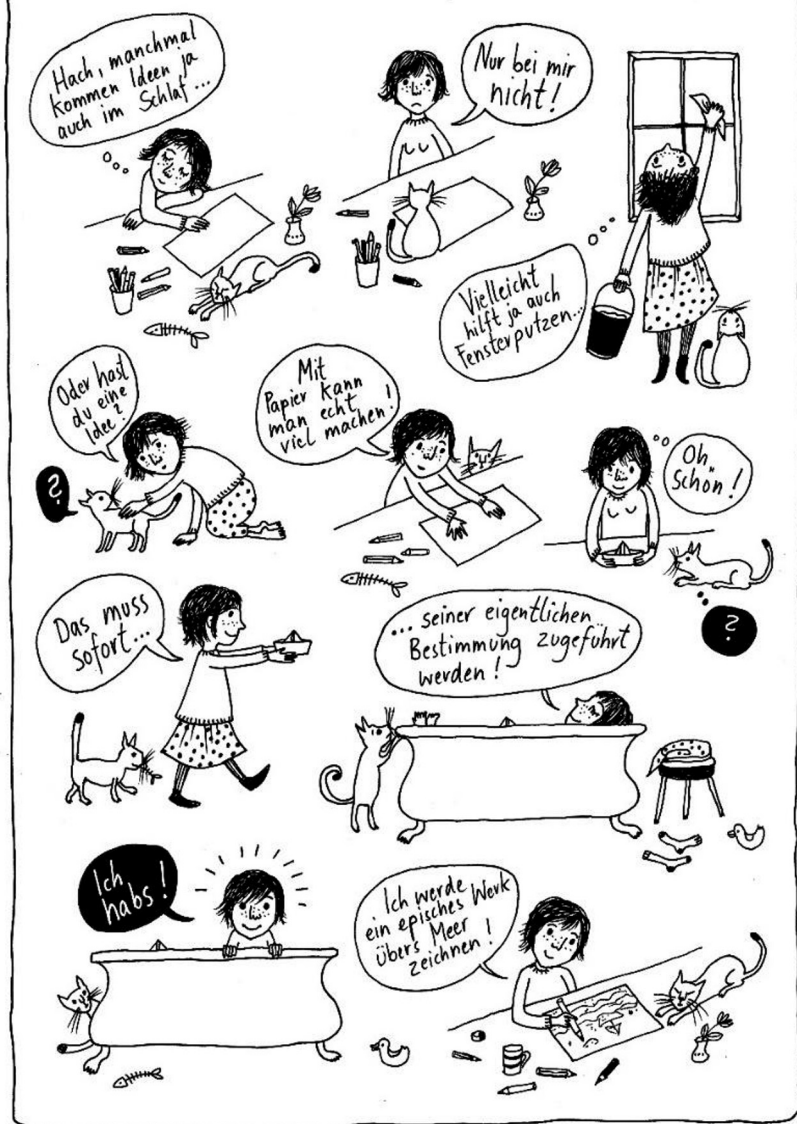
# „Das bin ich.“

Antje Damm



# Die Idee

Antje Damm



# Das weiße Blatt

Anja Damm







TOBIAS KREJTSCHI



# Tobias Krejtschi zur Einführung

*Tobias Kurwinkel*

Der folgende Beitrag führt in das Leben und Werk Tobias Krejtschis ein, sucht biographische mit künstlerischen Stationen zu verbinden. Dabei stehen einzelne Bilderbücher im Fokus, deren Entstehungshintergrund und Narratoästhetik exemplarisch dargelegt werden, um Konstanten und Entwicklungslinien im Werk Krejtschis herauszuarbeiten.

## *Die schlaue Mama Sambona (2007)*

Bereits während seines Studiums der Illustration an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg arbeitete Tobias Krejtschi an ersten Buchprojekten. Aus einem solchen ging das Bilderbuch *Die schlaue Mama Sambona* (2007, Text: Hermann Schulz) hervor. Das Buch, mit dem er noch während seiner Studienzeit den Illustrationswettbewerb zum 40. Jubiläum des Peter Hammer Verlags gewann, wurde 2008 mit der Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis und 2009 mit dem Troisdorfer Bilderbuchpreis für Krejtschi zu seiner „Rakete in den Buchhimmel“<sup>1</sup>, wie er sagt.

Die Geschichte des Bilderbuchs spielt auf der tansanischen Insel Ukerewe am Südufer des ostafrikanischen Victoriasees, in der Nähe des Landstrichs, wo Hermann Schulz als Sohn eines Missionars 1938 geboren wurde. Fünf Jahrzehnte später, auf der Suche<sup>2</sup> nach Spuren von Aniceti Kitereza, dessen Roman *Die Kinder der Regenmacher* Schulz verlegt hatte, lernte er die Königin der Insel, Mama Sambona, kennen.<sup>3</sup> Wie in der Geschichte des Bilderbuchs residierte diese nicht in ihrem Schloss im Stil eines italienischen Landhauses, sondern in einer einfachen Holzhütte, weil ihr das Schloss zu stickig sei, weil sie frische Luft brauche.

Mama Sambona, die in einigen Quellen auch Mama Rambona genannt wird, erzählte von ihrem Neffen Kitereza und von der Geschichte der Insel – auch und im Besonderen von der deutschen Kolonialherrschaft und ihren Konsequenzen. Immer wieder, so Schulz, sprach die hochbetagte Frau davon, dass sie bald zu ihren Ahnen gehen würde. Diese Aussage Sambonas, die Ausgangspunkt für die Geschichte von Hermann Schulz ist, stellt keine

---

<sup>1</sup> Zitate Tobias Krejtschis, die nicht anderweitig nachgewiesen sind, stammen aus Gesprächen, die ich im September und Oktober 2021 mit ihm geführt habe.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch Hermann Schulz: Der Enkel des Regenmachers – Die Entdeckung des Aniceti Kitereza. In: HABARI 11 (2001) H. 3. S. 38-42. ([https://tanzania-network.de/sites/default/files/Habari\\_Heft/HABARI\\_2001\\_3.pdf](https://tanzania-network.de/sites/default/files/Habari_Heft/HABARI_2001_3.pdf) (25.11.2021)).

<sup>3</sup> Die folgende Darstellung beruht auf eMails, in denen mir Hermann Schulz im Juli 2021 die Entstehung der Geschichte geschildert hat.

euphemistische Redensart für das Sterben oder den Tod dar: Sie ist Reflex der Bedeutung von Gemeinschaft, die in der afrikanischen Kultur sowohl im Diesseits als auch im Jenseits verortet ist, die Verwurzelung sowie Identifikation im und über das Kollektiv zeitigt.

Zu den Ahnen möchte der Tod nun Mama Sambona holen, dabei muss er sich an bestimmte Regeln halten: So darf er – die Zahlensymbolik des Märchens episodensbildend eingedacht – hierzu nur drei Mal bei einem Menschen anknöpfen: Beim ersten Mal hat Mama Sambona keine Zeit, weil sie ihrer Nichte bei den Hausaufgaben helfen muss. Der Tod solle wiederkommen, wenn die Prüfungen in der Schule vorüber seien, sagt sie ihm. Auch beim zweiten Besuch vertröstet ihn Sambona; sie müsse Hirse ernten, damit ihre Nichte nicht verhungere. Wenn jemand, so erläutert der auktoriale Erzähler, „gerade ein Kind betreut oder sonst etwas Gutes für Kinder tut, ist der Tod machtlos“ (12)<sup>4</sup>: Die meisten Menschen wüssten es nicht, doch Mama Sambona kenne sich mit dem Tod sehr gut aus.



Abb. 1: Mama Sambona vor ihrem Schloss



Abb. 2: Die Königin empfängt ihre Untertanen

Auch beim dritten Mal gelingt es dem Tod nicht, die Königin zu ihren Ahnen zu bringen: Überwältigt von der Musik, von den Rhythmen der Trommeln, die Sambona schlagen lässt, mischt er sich unter die Tänzer. Als Sambona auf ihn zukommt, seine Hände nimmt und ihn zum Klang der Trommeln lachend herumdreht, lässt er sich mitreißen und vergisst alles andere darüber – schließlich hat der Tod „auch Humor“ und tanzt „für sein Leben gerne“ (20).

Abgesehen von der Orientierung an der bildlichen und literarischen Gattung des Totentanzes, die Schulz in ihrer Tradition, die Allgewalt des

---

<sup>4</sup> Hermann Schulz (Text)/ Tobias Krejtschi (Bild): Die schlaue Mama Sambona. Wuppertal: Hammer, 2007. (Eigene Paginierung).

Todes über die Menschen gesellschaftskritisch zu funktionalisieren, umkehrt und -deutet, adaptiert er auch Motive (west-)afrikanischer Märchen und Mythen: So schickt der Tod vor seinen Besuchen bspw. einen Hasen, um „genaue Erkundigungen einzuholen“, um „sich vergebliche Lauferei zu ersparen“ (4). Anders als in der europäisch christlich geprägten Tradition, in welcher der Hase maßgeblich als Symbol der Fruchtbarkeit und Erotik fungiert,<sup>5</sup> bedeutet ein Hase „in Afrika nichts Gutes“ (6): In einem panafrikanischen Mythos<sup>6</sup> sendet der Mond einen Hasen, um den Menschen Unsterblichkeit zu verkünden. Der Hase versagt jedoch, worauf der Mond das Tier verärgert mit einem Stock schlägt; seitdem, so erklärt der Mythos, sei die Nase aller Hasen zweigeteilt – und der Hase ein Botschafter des Todes.



Abb. 3: Der Tod bei der Arbeit im Bureau

Tobias Krejtschi gestaltet diesen Kund- und Botschafter des Todes mit runden Formelementen, die in Kombination mit den Knopfaugen, den langen Schlappohren und der Kolorierung des Tieres in Rosa seine Gefährlichkeit konterkarieren (Abb. 3). Den Tod personifiziert Krejtschi als Geschäftsmann, der in weißem Hemd mit schwarzer Krawatte und Weste gekleidet an einem Schreibtisch sitzt und eine lange Liste an Einträgen abhakt (Abb. 3). Stempelkarussell und -kissen, Rechenmaschine und Kaffeetasse

<sup>5</sup> Vgl. Wilhelm Haefs: Hase. In: Metzler Lexikon literarischer Symbole. Hrsg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. Stuttgart: Metzler, 2008. S. 148-149. S. 148.

<sup>6</sup> Vgl. z. B. Harold Scheub: A Dictionary of African Mythology. The Mythmaker as Storyteller. New York: Oxford University Press, 2000. S. 185 f.

kompletieren das Interieur des Bureaus und die Atmosphäre geschäftigen Treibens. Anders als beim Hasen verwendet Krejtschi eckige, spitze Formelemente, die die Physiognomie von Kopf und Gesicht zusammensetzen; Letzteres erinnert in seiner Kontur an afrikanische Masken. Hände und Füße gestaltet Krejtschi skelettiert – in ikonischer Referenz, was auch für die Farben gilt, die sowohl an ausgebleichene Knochen als auch an die Hautfarbe Verstorbener erinnern.

Mit der linken Hand führt der Tod einen Federkiel, der mit dem Tintenfass zu einer Reihe von Todes-Symbolen gehört, die als Systemreferenz auf die Vanitas, auf die Vergänglichkeit allen Lebens, verweisen. Ihren Anfang nimmt diese Reihe mit der buchdeckelübergreifenden Coverabbildung: Mama Sambona sitzt Pfeife rauchend auf einem Schaukelstuhl vor ihrer Hütte, der Rauch formt einen Totenkopf. Auch der Hase raucht – aus seiner Pfeife kommen jedoch Seifenblasen. Pfeife und Rauch sind traditionelle Vanitas-Symbole, wie auch die Blasen, die auf das lateinische Sprichwort *homo bulla*, der Mensch ist eine Seifenblase, zurückgehen. Gleich der Blase ist der Mensch in seiner Existenz fragil, jedem Moment seines Daseins ist seine Vergänglichkeit eingeschrieben.



Abb. 4: Ausschnitt aus dem Vorsatz von *Die schlaue Mama Sambona*

Für das Vorsatzpapier greift Krejtschi das Symbol des Totenkopfes wieder auf, indem er Schädel verschiedener Tiere Afrikas auf das Papier druckt. Komisch entlastet wird die Morbidität dieser Gestaltung durch den Hasen, der sich spielerisch einen Zebraschädel als Maske aufsetzt (Abb. 4). Ähnliche Momente der Entlastung von Thema und Darstellung integriert Krejtschi auch an anderen Stellen: Die Kaffeetasse mit dem Smiley auf dem Schreibtisch (Abb. 3) ist nicht nur populärkulturelle Referenz, sondern dient durch ihre komische Deplatzierung ebenso dem *Comic Relief*.

Zur traditionellen Ikonografie der Vanitas gehörende Symbole sind weiter die Zeitmesser in Gestalt von Sanduhr (7) und Taschenuhr (8), die

verwelkte Blume, die der Tod als Boutonniere in der Brusttasche seiner Anzugjacke trägt (14), und das Papierschiff, mit dem Mama Sambona nach Uganda fährt (7).

Gemalt sind die Bilder mit Acryl auf Malkarton: Zunächst grundiert Krejtschi dabei mit einem deckenden Schwarz, überträgt folgend den Entwurf auf den Karton und malt die Untergründe, anschließend die Figuren und kleinere Bildelemente aus. Dieser Bewegung von den größeren Farbfeldern zu den Details entspricht bei der Kolorierung der Farbauftrag von dunkel nach hell. Einige Illustrationen enthalten Collageelemente, wie das Papierschiff aus Zeitungsausschnitten (7) oder die Bücher und Hefte, deren Seiten sich aus mathematischen Formeln zusammensetzen (13). Die Vignetten oder Freisteller sind Linoldrucke – wie die Totenschädel auf dem Vorsatz, letztere wurden später digital eingefärbt.

### *John Maynard* (2008)

Ähnlich arbeitet Krejtschi bei seinem zweiten Bilderbuch, dessen Entstehungsgeschichte ebenfalls mit einem Wettbewerb beginnt: 2007 ruft der Kindermann Verlag zusammen mit Bernd Mölck-Tassel und Henriette Sauvant an der HAW dazu auf, Theodor Fontanes Ballade *John Maynard* für die Reihe *Poesie für Kinder* zu bebildern – und Tobias Krejtschi gewinnt mit seiner Einreichung. Bei der Adaption, die 2008 erscheint, nutzt Krejtschi abermals einen pastosen Farbauftrag; unverdünnt und stark deckend trägt er die Acrylfarbe auf den Malgrund auf, wodurch eine Textur entsteht, die kongenial die Maserung von Holz wiedergibt (Abb. 5).



Abb. 5: *John Maynard*

Die Ballade über John Maynard, der einen brennenden Raddampfer auf dem Eriesee an die Küste steuert, der die gesamte Besatzung und alle Passagiere rettet, dabei jedoch zu Tode kommt, erweitert Krejtschi um eine Rahmenerzählung auf der Bildebene: Während eines Spaziergangs treffen ein Mädchen und ihr Großvater auf einen Gedenkstein, auf dem der Name John Maynard zu lesen ist. Das Mädchen deutet auf den Stein, möchte erfahren, was es damit auf sich hat – und der Großvater beginnt zu erzählen (2)<sup>7</sup>; die Ballade Fontanes stellt dabei, quantitativ und qualitativ übergeordnet, die Binnenerzählung dar. Der Balladentext erfährt keine Änderung, keine akkomodative Transformation; Krejtschi adaptiert die Geschichte als additiven Medienwechsel<sup>8</sup> auf Ebene des Bildtextes, ergänzt dabei behutsam: Der Großvater als homodiegetischer Erzähler von Ballade und Binnenerzählung berichtet aus Perspektive eines Augenzeugen, der als Junge die Havarie des Raddampfers miterlebt hat, wie die Illustrationen von Großvater und Jungen vermitteln: Beide tragen die gleiche Kleidung in den gleichen Farben, beiden steckt die gleiche Steinschleuder in der Hosentasche. Die Erzählung des Großvaters auf der Bildebene endet im Vergleich mit der Ballade auf Ebene des Schrifttexts vorzeitig: Der Sarg wird hier noch nicht hinabgelassen, die Stadt schreibt noch nicht ihren Dankspruch in den Marmorstein ein, Krejtschi bildet stattdessen den Beerdigungszug ab (16/17). Das Buch endet in der Rahmenerzählung, „um [...] wieder am Ausgangspunkt der Geschichte anzugelangen und somit einen Epilog zu bilden, der eine Art Echo des Gesprächs aus der ersten Strophe ist“<sup>9</sup>: Großvater und Mädchen sitzen an einem Tisch und sehen sich ein Album mit Fotos an (21), die letzte Illustration ist ein stilisiertes Bild von John Maynard (22).

Mit dem Hasen in *Die schlaue Mama Sambona* vergleichbar, findet sich auch in diesem Bilderbuch ein Tier, das die Narration begleitet: Eine Schwalbe auf Ebene des Bildtextes als Dingsymbol fungiert strukturell als Bindeglied zwischen Rahmen- und Binnenerzählung. Als das Mädchen fragend auf den Gedenkstein deutet, blickt der Großvater dem Vogel nach (3), der sich folgend auf der ersten Seite der Binnenerzählung wiederfindet: Wie der Großvater richtet hier der Junge auf dem Raddampfer den Blick auf die Schwalbe (4). Auch im Schrifttext, in der Ballade Theodor Fontanes, kommt die Schwalbe vor: Fontane hat den Raddampfer, der in der historischen Wirklichkeit den Namen „Erie“ trug, „Schwalbe“ genannt. Als literarisches Symbol steht das Tier für Wiederkehr, für Zuverlässigkeit, für

<sup>7</sup> Theodor Fontane (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): John Maynard. Berlin: Kindermann Verlag, 2008. (Eigene Paginierung).

<sup>8</sup> Vgl. Marlene Zöhrer: Weltliteratur im Bilderbuch. Wien: Präsens Verlag, 2010 (= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich; 12). S. 135 f.

<sup>9</sup> Tobias Krejtschi: John Maynard. Ein Bilderbuch zu Theodor Fontanes Ballade. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg, 2008. S. 15.



Treue – Attribute, die der Erzählung auf beiden Textebenen eingeschrieben sind; relevant für die Symbolbildung ist dabei die alljährliche Migration in den Süden und die zuverlässige Rückkehr des Vogels.<sup>10</sup>

### *Wie der Kiwi seine Flügel verlor (2010)*

Nach seinem Studium, das Krejtschi mit einer Diplomarbeit über die Konzeption und Gestaltung der Adaption des Balladenklassikers beendete, reist er von Dezember 2008 bis 2009 durch Neuseeland, was 2010 zu einem Bilderbuch führt, bei dem er nicht nur als Illustrator, sondern auch als Autor auftritt. Letzterem steht er vor seiner Reise skeptisch gegenüber, wie er Sarah Wildeisen in einem Interview verrät:

Ich liebe es, mit Texten zu arbeiten, aber Schreiben ist nicht mein Fall. Ich habe Bildwelten im Kopf. Aber vielleicht ändert sich das. Jetzt fahre ich [...] nach Neuseeland. Wer weiß, vielleicht finde ich da eine tolle Maori-Geschichte und mache mein eigenes Ding.<sup>11</sup>

Die Māori-Geschichte hat er als alten Mythos gefunden; in einem Schaukasten eines Museums las er, wie der Vogel zu dem Nationalsymbol Neuseelands wurde, als das er heute gilt: *Wie der Kiwi seine Flügel verlor* beginnt mit einer schrecklichen Insektenplage, die Aotearoa – wie Neuseeland in Te Reo, der māorischen Sprache, heißt – heimsucht. Krabbelnde Käfer und sich windende Würmer fressen Blätter, Rinde und auch die Wurzeln der Bäume (3). Der Wald wird krank und kahl. Tane Mahuta, der Wächter des Waldes, bittet daher seinen Bruder, die Vögel des Himmels zusammenzurufen. Einer von ihnen soll das Dach des Himmels verlassen, fortan auf dem düsteren Waldboden leben und die Käfer und Würmer fressen, die den Wald vernichten: „Nur so können meine Kinder und auch euer Zuhause gerettet werden“, erklärt Tane Mahuta (5). Doch weder der Flötenvogel Tui, der Vogel mit dem roten Schnabel, der Kuckuck noch die Eule Ruru ist bereit dazu, die Baumkronen zu verlassen. Am Ende opfert sich der Kiwi, der deswegen in Zukunft „der berühmteste Vogel von allen sein und von jedermann geliebt und verehrt werden“ (21)<sup>12</sup> soll, wie Tane Hokahoka, der Wächter der Vögel bestimmt.

Die Darstellung von Kulturen, wie derjenigen der Māori, durchzieht das Werk Tobias Krejtschis; immer wieder greift er auf Mythen und Ver-

---

<sup>10</sup> Vgl. Evi Zemanek: Schwalbe. In: Metzler Lexikon literarischer Symbole. Hrsg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. Stuttgart: Metzler, 2008. S. 335-336.

<sup>11</sup> Sarah Wildeisen: Den richtigen Dampfer erwischt. Ein Gespräch mit dem Illustrator. In: Bulletin Jugend und Literatur 39 (2008) H. 10. S. 6-7. S. 7.

<sup>12</sup> Tobias Krejtschi: *Wie der Kiwi seine Flügel verlor*. Wuppertal: Hammer, 2010. (Eigene Paginierung).

satzstücke dichterischer Überlieferung zurück, setzt Referenzen auf Medien und Systeme anderer Kulturen, integriert (Natur-)Räume und Topographien.

Entsprechend spielen Flora und Fauna Neuseelands eine wichtige Rolle – beispielsweise, indem Krejtschi dem Silberfarn, dessen Zweige das Wappen des Landes schmücken, ein Denkmal setzt: Dabei verwendet er auch das Koru, das Symbol für den sich entrollenden Wedel des Farns; der Begriff entstammt dem Te Reo der Māori, die das Symbol traditionell in Malereien, Schnitzereien, Schmuck und Tattoos verwenden.



Abb. 6: Der Flötenvogel Tui



Abb. 7: Vorsatz *Wie der Kiwi seine Flügel verlor*

Das Koru als Symbol der Entstehung neuen Lebens und damit als interpretativer Kern von Mythos und Bilderbuch setzt Krejtschi im Bildtext als visuelles Leitmotiv ein: Es taucht sowohl direkt als Abbildung des Farns in den Illustrationen auf (Abb. 6), als auch indirekt, wie z. B. im Formenspiel der Vorsatzpapiere (Abb. 7), die sich an den Schnitzereien orientieren, die sich auf und an den Versammlungshäusern der Māori finden. Weitere Beispiele sind die Haarsträhnen der Wächter oder die Wurzeln einiger Bäume, die das Koru indirekt abbilden.

### *Wipfelwärts + Wurzelwärts (2012)*

Eine weitere Reise im Jahr 2011, dieses Mal nach und durch Norwegen, sechs Wochen im VW-Bus durch den Süden des Landes, ist Ausgangspunkt für ein Bilderbuch, bei dem Krejtschi ebenfalls als Illustrator und Autor arbeitet: Um ein Leporello handelt es sich bei *Wipfelwärts + Wurzelwärts (2012)*<sup>13</sup>, um eine „Gattung des beweglichen Bilderbuchs“<sup>14</sup>, das auf Grund

<sup>13</sup> Tobias Krejtschi: *Wipfelwärts + Wurzelwärts*. Wuppertal: Hammer, 2012.

<sup>14</sup> Sebastian Schmideler: Die Leporellos im Werk des Münchner Bilderbuchkünstlers Lothar Megendorfer. In: *Die Geschichte(n) gefalteter Bücher. Leporellos, Livres-*

„harmonikaartiger Falzung auseinandergezogen und wieder im Zick-Zack zusammengefaltet werden kann“ (Doderer 1984, 344)<sup>15</sup>. Im Gegensatz zum herkömmlichen Bilderbuch ist die Leserichtung eine andere: Geblättert wird nicht von links nach rechts, sondern von oben nach unten bzw. von unten nach oben. Die jeweiligen Seiten können dabei einzeln betrachtet werden, ergeben aber auch ein beinahe drei Meter langes Gesamtbild.

Die Geschichte spielt auf einem Baum, der auf beiden Seiten des Leporellos zu sehen ist. Auf dem Wipfel dessen sitzt ein Wicht, der erfahren möchte, wie es ganz unten ist, und sich auf den Weg Richtung Wurzel macht. Zur selben Zeit sitzt ein anderer Wicht auf der anderen Leporello-Seite auf dem Boden am Stamm und fragt sich, wie es wohl im Wipfel des Baumes ist: Entsprechend klettert er wipfelwärts. Am jeweiligen Ziel angelangt, wird aus dem Wipfelwicht der Wurzelwicht und umgekehrt.

Ähnlich wie bei dem Bilderbuch über Neuseeland und den Māori-Mythos integriert Tobias Krejtschi im Leporello Verweise auf Norwegen, auf seine Mythologie, auf seine Kultur: So tragen die beiden Wichte, phantastische Geschöpfe der nordischen Sagenwelt, Lapplandmützen mit Elchmuster. Auf ihrem Weg treffen die beiden verschiedene Tiere: Ein Specht sammelt nicht nur Werke des norwegischen Expressionisten Edvard Munch, sondern flucht auch in der Landessprache. Die Schallplattenhülle des Eichhörnchens zeigt ein Cover der EP „Girl in Oslo“ der norwegischen Rockband BigBang. Und auf dem Boden wächst Snøull, das in Norwegen überall anzutreffende Wollgras, mit seinem kugelförmigen weißen Wollschopf.



Abb. 8: Ein Specht als Expressionist



Abb. 9: Ein Eichhörnchen, das Rockmusik hört

Medien- und Systemreferenzen, Bezugnahmen und Verweise auf Hoch- und Popkultur wie die Bilder Munchs, die EP der norwegischen Rockband,

---

Accordéon und Folded Panoramas in Literatur und bildender Kunst. Hrsg. von Christoph Benjamin Schulz. Hildesheim: Olms, 2019 (= Literatur – Wissen – Poetik; 7). S. 129-162. S. 132.

<sup>15</sup> Klaus Doderer: Leporello. In: Lexikon der Kinder und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O. Hrsg. von Klaus Doderer. Weinheim: Beltz, 1984. S. 344.

auf Mythen und Sagen anderer Kulturen sind es, über die Krejtschi Fremdheit und Eigenart narratoästhetisch thematisiert. Dabei verliert sich der „oberflächlich betrachtet dichotome Charakter“, wenn das Begriffspaar als „Spannungsfeld, Übergangs- und Interaktionsraum“<sup>16</sup> konstruktiver Weltaneignung verstanden wird; dem Kunstwerk ist damit sowohl bei der Produktion als auch der Rezeption ein Moment der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen eingeschrieben. Michael Ritter beschreibt solche Kunstwerke mit Donald W. Winnicott als Übergangsobjekte, die „als subjektive Ausgestaltungen objektiver kultureller Formate“<sup>17</sup> Fremdheit und Eigenart in sich vereinen.

Viele der Bilderbücher Tobias Krejtschis sind in diesem Verständnis Übergangsobjekte; immer sind sie dabei in zweierlei kultureller Funktion konfiguriert, zum einen im oben beschriebenen Verständnis, zum anderen als Kulturwerkzeug, das seine Rezipierenden in einen soziokulturellen Aneignungsprozess einlädt.<sup>18</sup> In Rückgriff auf Julia Kristevas Diktum aus *Fremde sind wir uns selbst*, wonach die bewusste Auseinandersetzung mit der Verknüpfung von Fremdem und Eigenem in uns schließlich zur Akzeptanz sowohl des Fremden als auch des Eigenen führt, formulieren Bettina Hurrelmann und Karin Richter entsprechend:

Wird doch schon der Literatur „an sich“ die universelle Fähigkeit zugetraut, Fremdes dem Erleben nahe zu bringen, Fremdes verständlich zu machen –, aber auch Fremdes „aufzubewahren“, in dem sie das, was die Leser „befremdet“, kommunizierbar macht und dem „Befremden“ Sprache verleiht, das zugleich immer auch das Ausgeschlossene, Nicht-Zugelassene, „Fremde im Eigenen“ ist.<sup>19</sup>

### *Ein roter Schuh* (2012)

Im selben Jahr wie das Leporello erscheint in Zusammenarbeit mit Karin Gruß das Bilderbuch *Ein roter Schuh*<sup>20</sup>, das auf verschiedenen Ebenen als Übergangsobjekt fungiert. Nicht allein der Nahe Osten als Ort der Handlung oder der Krieg, der letztere bestimmt, evoziert Fremdheit. Es sind vor allem der Raum zwischen fiktionaler Realität und Imaginiertem, in dem

---

<sup>16</sup> Michael Ritter: Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern. In: „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Petra Josting und Caroline Roeder. München: kopaed, 2013 (= kjlm 13.extra). S. 69-79. S. 70.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Vgl. ebd.

<sup>19</sup> Bettina Hurrelmann/Karin Richter: Einleitung. In: Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Hrsg. von Bettina Hurrelmann und Karin Richter. Weinheim: Juventa, 1998. S. 7-18. S. 8.

<sup>20</sup> Karin Gruß (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): Ein roter Schuh. Köln: Boje, 2012.

sich die Handlung zwischenzeitlich abspielt, sowie das Ende der Geschichte, das keine Auflösung bietet.



Abb. 10: Vorsatz als visueller Pro- und Epilog in *Ein roter Schuh*

Ein Mann mit gekrümmtem Rücken, den Blick auf den Boden gerichtet, hält eine Zigarette in der Hand. Auf der Kante seines Schreibtischs sitzt er, sein linkes Bein angewinkelt auf einem alten Bürosessel. Auf dem übervollem Tisch steht ein Laptop und ein kippengefüllter Aschenbecher. Kaffee und Alkohol sind in Reichweite der Tastatur positioniert. Eine Zeitung, dem Betrachtenden zugewandt, offenbart in schwarzen Lettern, dass ein Schulbus angegriffen wurde. Über die Titelseite der Zeitung reicht der Gurt einer Spiegelreflexkamera, die ebenfalls auf dem Tisch ihren Platz gefunden hat.

Die Illustration nimmt beide Blätter von Vor- und Nachsatz des Bilderbuchs ein; sie ist sowohl visueller Pro- als auch Epilog, bildet das Ende der Geschichte – und steht ebenfalls an ihrem Anfang: Der Krieg im Nahen Osten kennt kein Ende, nach dem Angriff ist vor dem Angriff und *vice versa*.

Der Mann ist Fotograf, wie die Illustration vermittelt; sein den Werkzeugen und dem Ergebnis seiner Arbeit zugewandter Rücken, seine Körperhaltung und -spannung sowie die Zigaretten und der Alkohol bezeugen die Konsequenzen seiner traumatisierenden Tätigkeit; gezeichnet ist er, der Krieg ist ihm eingeschrieben, im wahrsten Sinne des Wortes: Tobias Krejtschi hat den Malkarton mit Zeitungsausschnitten über Krieg und gewalttätige Konflikte beklebt, bevor er die Acrylfarbe aufgetragen hat. An vielen Stellen lässt er Wörter und Buchstaben aus den Artikeln durch die Farbe scheinen. „Terror“ liest sich auf dem Hemd des Fotografen.

Die eigentliche Geschichte des vielfach ausgezeichneten Bilderbuchs<sup>21</sup> beginnt mit dem Anruf eines Kollegen: Ein Schulbus ist beschossen worden, die Kinder, die den Angriff überlebt haben, werden gerade ins Krankenhaus transportiert. Der Weg des Fotografen dorthin führt vorbei an zerstörten Häusern, vor denen Kinder spielen. Im Krankenhaus wartet im OP-Bereich der Kollege, der ihn über ein Opfer informiert, das auf einer Trage liegt. Der Junge ist acht, neun Jahre alt, eine Granate hat sein rechtes Bein getroffen, am Kopf hat er Splitterverletzungen. Am linken Fuß trägt der Junge einen roten Basketballschuh, genau solche Schuhe hatte der Mann seinem Neffen zum achten Geburtstag geschenkt. Der Mann fotografiert, macht Bilder aus verschiedenen Perspektiven, fokussiert Gesicht und Kopfverband des Jungen (11/12). Er fragt nach dem Namen des Jungen, den näheren Umständen des Angriffs. Er erledigt nur seinen Job, die Fakten seien ihm wichtig, erklärt er in einem inneren Monolog. Sein Blick durch die Kamera verändert sich, Kenan trägt mit einem Mal zwei Schuhe (17/18), steht auf und druppelt mit einem Ball auf den Fotografen zu. Beinahe lässt dieser die Kamera fallen, er überprüft die Bilder: Zwölfmal hat er das gleiche Foto gemacht: Auf jedem der Junge, „der Länge nach ausgestreckt auf einer Trage, um den Kopf einen nicht mehr ganz weißen Verband und an seinem linken Fuß den roten Basketballschuh.“ (21) Die Geschichte endet mit dem Fotografen, der mit seinen Neffen telefoniert und dabei das Bild von Kenan auf der Trage in der Hand hält (23/24).

Den roten Basketballschuh wie das Bild von Kenan, der von der Trage aufsteht, hat Krejtschi in Farbe gemalt: Warme Normalität in einer ansonsten in Grautönen gehaltenen, kalten Welt kriegerischer Anomalie. Der Schuh lässt den Fotografen die ihn schützende Objektivität aufgeben, stellt eine Verbindung zu seinem Leben zu Hause her, evoziert Subjektivität, innere Betroffenheit:

In die Realität des Attentats schieben sich [...] Bilder des Erzählers, möglicherweise Bilder des Verdrängens, vielleicht auch Wunschbilder. Sie geben dem Betrachter des Buches eine Idee von Kindheit in Frieden, lassen die Möglichkeit zu, dass Kindheit in dieser Welt anders verläuft als an diesem Ort.<sup>22</sup>

Die Idee zu *Ein roter Schuh* kam Gruß, als sie im Februar 2009 Berichte über Gefechte im Gaza-Streifen sah: Immer wieder wurde über den Tag hinweg die gleiche Szene im Fernsehen gezeigt, bei der ein Junge mit einem Kopfverband in einen Raum geschoben wurde. „Nachts um zwei bin ich aufgewacht“, so Gruß, „und habe die Geschichte aufgeschrieben.“<sup>23</sup> Das

---

<sup>21</sup> Siehe hierzu auch <http://www.illustratorsinresidence.de/kuenstler/tobias-krejtschi>

<sup>22</sup> Jens Thiele: Im Kriegsgebiet. In: 1001 Buch 2 (2013). S. 60.

<sup>23</sup> Michel Winde: Für Kinder ab acht: Ein Buch über Krieg. In: WZ (27.03.2013). S. 21.

Buch richte sich an Kinder ab acht Jahre – wie auch an Erwachsene, führt sie weiter aus.<sup>24</sup>

Eine derartige Mehrfachadressierung weisen einige Bilderbücher von Tobias Krejtschi auf; der Begriff steht für eine mehrfache, äußere Adressierung der Bilderbücher, die para- oder – wie in diesem Falle – peritextuell erfolgt. Typisch sind dafür Titel wie derjenige der Grimm'schen *Kinder- und Hausmärchen* (1812), Untertitel wie „Für Kinder und Kenner“ bei Erich Kästner (*Die Konferenz der Tiere*, 1949) oder Angaben wie die von Nikola Huppertz zum Bilderbuch *Meine Mutter, die Fee* (2018): Das von Tobias Krejtschi illustrierte Buch, so schreibt sie auf ihrer Internetseite, sei „für Kinder ab 5 Jahren und ihre Erwachsenen“<sup>25</sup> geeignet.

Von dieser äußeren Adressierung abgesehen, weisen die Bilderbücher Krejtschis eine innere Doppeldeutigkeit, eine Doppelsinnigkeit, auf:

Ein einfach- oder mehrfach adressiertes kinderliterarisches Werk ist dann als doppelsinnig zu bezeichnen, wenn es den erwachsenen Lesern eine anders lautende Botschaft anbietet. Die für Kinder bestimmte Botschaft ist in der Regel leicht zugänglich, die für Erwachsene dagegen mehr oder minder versteckt.<sup>26</sup>

Zum kindlichen eigentlichen Lesenden und dem erwachsenen Mitlesenden, dem Vermittler oder Gatekeeper, tritt bei der doppelsinnigen Literatur also ein weiterer impliziter Leser hinzu, der aus eigenem Interesse lese.<sup>27</sup> Die unterschiedlichen Botschaften werden durch verschiedene Signale realisiert, wie u. a. intermediale Verweise. Abgesehen von der Realisierung unterschiedlicher Subtexte und ihrer Lesarten nehmen diese eine weitere Funktion ein: Sie evozieren nostalgische Emotionen, indem sie Archive generieren, deren populärkulturelle Artefakte auf die Kindheits- und Jugenderinnerungen als Konsumbiographie der Eltern abgestimmt sind.

Mit Boris Groys sind Artefakte, wie z. B. die Kaffeetasse mit dem Smiley, der Basketballschuh in *Ein roter Schub*, der den Chucks der US-amerikanischen Marke Converse nachempfunden ist, die Polaroids in *Die Sache mit Nummer 8* (2013), das Ramones-T-Shirt und der Competition-Pro-Joystick in *Kleopatra* (2015), Dinge des profanen Raums.<sup>28</sup> Die in diesem Raum befindlichen Dinge werden durch die „Mechanismen des

---

<sup>24</sup> Vgl. ebd.

<sup>25</sup> Nikola Huppertz: *Meine Mutter, die Fee*. <https://nikola-huppertz.de/project/meine-mutter-die-fee/> (25.11.2021).

<sup>26</sup> Hans-Heino Ewers: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 2. Auflage. Paderborn: Fink, 2012 (= UTB Literaturwissenschaft – Pädagogik; 2124). S. 64.

<sup>27</sup> Vgl. ebd.

<sup>28</sup> Vgl. Boris Groys: *Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie*. Frankfurt am Main: Fischer, 1992. S. 56.

Neuen“<sup>29</sup>, durch die ästhetische Inszenierung in den Bilderbüchern aufgewertet, aufgezeichnet und gespeichert; sie werden in die kulturellen Archive aufgenommen und erzeugen nostalgische Emotionen beim Rezipierenden.<sup>30</sup> Letztere werden über die Artefakte adressatenspezifisch angesprochen, indem sie an Kindheit und Jugend in den 80er und 90er Jahren erinnern.

Die Auswahl von Chucks, Joystick oder Polaroid liegt in der Biographie Tobias Krejtschis begründet – was auch für Artefakte gilt, die weniger auf die genannten Dekaden verweisen, sondern auf Hamburg als (populär-)kulturellen Raum: Damit sind Artefakte wie die Astra-Bierflasche in *Die Sache mit Nummer 8* und besonders eine Figur in *Was WÜRDEst du tun?* (2016) gemeint, die an den Hamburger Schriftsteller, Übersetzer und Schauspieler Harry Rowohlt erinnert.

### *Was WÜRDEst du tun?* (2016)

*Was WÜRDEst du tun?* erscheint 2016 bei Minedition und läutet mit dem ein Jahr später veröffentlichten *Monstermampf*, das als Aufklapp-Bilderbuch zu den Spiel- oder Beschäftigungsbilderbüchern zählt, eine neue Phase in der bildgestalterischen Entwicklung Krejtschis ein, die nicht nur, aber vor allem den Wechsel von der Acrylmalerei zur digitalen Illustration zeitigt. Auch hierbei beginnt er mit den Hintergründen, arbeitet dann die Figuren und die Details heraus; dabei nutzt er jedoch einfarbige, geometrische Flächen, die er nach und nach übereinanderlegt: Mit „Lego spielen“<sup>31</sup> vergleicht er diese Arbeitsweise.

Mit dem digitalen Illustrieren geht eine Reduktion seiner Bilder in puncto Formen, Farbpalette und Komposition einher: Im Vergleich mit den Illustrationen in *Kleopatra*, einem Bilderbuch, das ein Jahr vor *Was WÜRDEst du tun?* und *Monstermampf* im Peter Hammer Verlag erscheint, wird dies deutlich.

---

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Vgl. Tobias Kurwinkel: Von „Schneewittchen“ zu „Bibi & Tina“ und „Alles steht Kopf“. Merkmale des Family Entertainment Films seit den 90er Jahren. In: *Kindermedienwelten: Hören – Sehen – Erzählen – Erleben*. Hrsg. von Kurt Franz, Gabriele von Glasenapp und Claudia Maria Pecher. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. S. 103-115.

<sup>31</sup> Vgl. hierzu auch Elisabeth Eggenberger: „Digital illustrieren ist wie Lego spielen“. Gespräch mit Tobias Krejtschi. In: *Buch & Maus* (2017) H. 2. S. 20-22.





Abb. 11: *Kleopatra*



Abb. 12: *Was WÜRDest du tun?*

Entsprechend konturiert Krejtschi die Gesichtszüge seiner Figuren beispielsweise nur äußerst sparsam, auf die Darstellung der Züge um Mund und Nase verzichtet er gänzlich, dennoch „gelingt es ihm, bewegende Szenen zu schaffen und vielfältige Gefühle wie Scham, Hilflosigkeit, Einsamkeit und Wehmut erlebbar zu machen“<sup>32</sup>, wie Ulrike Schrimpf ausführt.

Der Reduktion auf der Bildebene entsprechen die kurzen Texte von Karin Gruß, die jeweils mit einer Frage enden, in der das Thema des Bilderbuchs, die Würde des Menschen, typographisch durch Versalien hervorgehoben wird. Die Fragen sind an die oder den Rezipierenden adressiert, beziehen sich auf Situationen, die u. a. Rassismus und Diskriminierung thematisieren. Sie verlangen Auseinandersetzung mit und Positionierung zu der jeweilig in Text und Bild dargestellten Situation: So zeigt bspw. eine Doppelseite zwei Jungen, die in einer Umkleidekabine die Jeans eines anderen durch die Luft werfen, während dieser andere versucht, die Hose zurückzuerlangen. Es ist Joshuas Lieblingsjeans, er ist ein Junge of Color, die anderen beiden nicht. „Was WÜRDest du tun?“ (4/5)<sup>33</sup>, so die titelgebende Frage zu dieser Situation.

<sup>32</sup> Ulrike Schrimpf: *Wie kann man mit Kindern philosophieren?* Ulrike Schrimpf über Bücher, die in Text und Bild philosophische Fragen stellen, ohne Antworten mitzuliefern. In: *1000 und 1 Buch* (2020) H. 4. S. 4-8. S. 7.

<sup>33</sup> Karin Gruß (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): *Was WÜRDest du tun?* Bargteheide: Minedition, 2016. (Eigene Paginierung).

Es sind philosophische Fragestellungen der Ethik, die Karin Gruß formuliert; dabei hat sie einen maßgeblich politischen Impetus:

Ich begrüße es sehr, wenn auch das Bilderbuch sich einmischt. Zusammenhänge erkennen, Ursachen nachspüren, eine Meinung bilden: All das sollen, können – und wollen! – Kinder schon früh erproben. Wenn wir es mit der Demokratie ernst meinen, dürfen wir Kindern diese Prozesse nicht vorenthalten.<sup>34</sup>

Dem digitalen Fertigungsprozess gibt Krejtschi mit dem Einbringen spezifischer Strukturen am Ende noch einen analogen Moment hinzu: Dafür scannt er u. a. grobstrukturiertes, rauhes Papier ein, das er mit digitalen Farbflächen kombiniert. Die dadurch entstehende Textur hat eine sichtbare Körnung in den Illustrationen zufolge; damit wirken die Bilder tiefer, ihre Farben zeugen von mehr Kontrast. So gearbeitet hat Tobias Krejtschi nicht nur bei *Was WÜRDEst du tun?*, sondern ebenfalls bei *Meine Mutter, die Fee* (2018, Text Nikola Huppertz), *Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten* (2019, Text Georg Langenhorst) und *Die Brück' am Tay* (2020, Text Theodor Fontane).

### *Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten* (2019)

Die *Kinderbibel* enthält 57 Texte aus dem Alten und 52 aus dem Neuen Testament; überschrieben sind die Texte und Teile mit „Geschichten von Gott und dem auserwählten Volk“ sowie „Geschichten von Jesus und den ersten Christen“. Zusätzlich zu den Ur-, Erzeltern-, Mose- und Königsge-  
schichten hat Georg Langenhorst dem ersten Teil auch ein Kapitel mit Gedichten, Gebeten, Liedern sowie eines mit Prophetensprüchen beigegeben.

In einer intradiegetischen Rahmenerzählung werden die beiden Erzähler der Geschichten eingeführt: Maria Magdalena, die „Lehrerin aller Lehrer“ (6)<sup>35</sup>, und Thomas „der Zweifler“ (6). Die eigentlichen Bibelgeschichten stellen sich als metadiegetische Binnenerzählungen auf der nächsthöheren narrativen Ebene dar; immer wieder wird dabei zurück auf die intradiegetische Ebene gewechselt: Hier ordnen Maria Magdalena und Thomas das Erzählte ein; diese Kontextualisierungen und Erläuterungen rekurren mit Sprechblasen und einem Seitenlayout, das durch Panels und Gutter strukturiert ist, auf das Comic (Abb. 13). Die Kontextualisierungen sind in Form von Einzel- oder Doppelseiten überwiegend nach den Geschichten positioniert. Anders bei den Erläuterungen, welche sich innerhalb der Geschichten finden: Wie in einem Messenger sind die erklärenden,

---

<sup>34</sup> Ehmann, Katrin: Was WÜRDEst du tun? In: Buch & Maus (2016) H. 3. S. 27.

<sup>35</sup> Georg Langenhorst (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): *Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 2019.

kurz gehaltenen Einwürfe über ein Piktogramm, das dem Autorenprofil eines solchen Chat-Programms nachempfunden ist, den Erzählern zuzuordnen (Abb. 14). Unterstützt wird diese Zuordnung über eine farbliche Kennzeichnung: Die Sätze Maria Magdalenas sind rosa gehalten, die von Thomas in einem hellen Blauton.



Abb. 13 und 14: Erzähler-Kontextualisierungen und -Erläuterungen in der *Kinderbibel*

Im ersten Teil der *Kinderbibel* fungieren sie als hetero-, im zweiten Teil als homodiegetische Erzähler, weil Maria Magdalena und Thomas dort auch Figuren der Diegese sind. Eine Erzählstruktur, die Tobias Krejtschi gemeinsam mit Georg Langenhorst festgelegt hat – und die Krejtschi, wie auch die Ebenenstruktur, bereits in *John Maynard* verwendet hat.

Inhaltlich begleiten die Erzähler die Geschichten, stellen Fragen, erklären Feste, Gebräuche und Texte der abrahamitischen Religionen sowie religiöse Begriffe und Orte. Sie bieten Struktur sowie eine sowohl gendersensible als auch innerkanonische und innertestamentarische Orientierung in der *Kinderbibel*.<sup>36</sup>

Ebenfalls durch die Erzähler wird die intratextuelle Mehrfachadressierung der *Kinderbibel* vorgenommen: Wichtig für alle Menschen, aus welchem Land oder Volk, ob Mann oder Frau, ob Kind oder Erwachsener sei das Alte Testament, wie Maria Magdalena in der Rahmenerzählung erklärt.

<sup>36</sup> Vgl. Marion Keuchen: Rezension zu: Georg Langenhorst. *Kinderbibel* (2019). [https://www.bibelwerk.de/fileadmin/verein/buecherschau/2019/Langenhorst\\_Kinderbibel.pdf](https://www.bibelwerk.de/fileadmin/verein/buecherschau/2019/Langenhorst_Kinderbibel.pdf) (25.11.2021)

Diese Adressierung wird folgend um eine interreligiöse Perspektive erweitert: Die Bibel sei „für Juden, Christen, Muslime, Anders-Gläubige und sogar für Nicht-Gläubige!“ (43).

Illustriert wird diese Adressierung von Tobias Krejtschi mit einer Darstellung des hinduistischen Gottes Ganesha, der auch im Buddhismus und im Jainismus verehrt wird; der traditionellen Ikonografie entsprechend hat Krejtschi den Gott als Menschen mit einem Elefantenkopf abgebildet (43). Er sitzt auf einer Lotusblüte, sein Bauch ist rund und dick, in den Händen seiner vier Arme hält Ganesha die Symbole für Atheismus, Buddhismus sowie für das Judentum und den Islam. Um seinen Hals trägt er eine Kette, an der ein Kreuz hängt.

Wie in seinen anderen Bilderbüchern greift Tobias Krejtschi auch in den Illustrationen der *Kinderbibel* auf Medien- und Systemreferenzen, auf populärkulturelle Artefakte, zurück: So wird der Kampf von David und Goliath als Videospiele in pixeliger Klötzchengrafik (72), die Auswahl der Psalmen als Remix auf einer Kompaktkassette (83), die Evangelien mit einem Vier-gewinnt-Spiel (108), der zwölfjährige Jesus mit Walkman und Skateboard (121) illustratorisch inszeniert. Abgesehen von der spezifischen Ansprache der Elterngeneration verdeutlicht Krejtschi mit der anachronistischen Kombination von Bildelementen der Vergangenheit und Gegenwart, von religiösen und populärkulturellen Inhalten die Zeitlosigkeit und Relevanz der Bibel.

Es sind sowohl die Themen und Motive als auch die diskursiven Einschreibungen, die symbolischen und semantischen Aufladungen der Illustrationen, das Spiel mit Mehrfachadressierung und Doppelsinnigkeit wie mit Medien- und Systemreferenzen, welche die Bilderbücher Tobias Krejtschis „gehaltvoll“ machen und ihnen zugleich „Tiefgang“<sup>37</sup> verleihen. Dabei ist seinen Bildern stets eine eigene Narration eingeschrieben, die über das im Text Erzählte hinausgeht; Tobias Krejtschi schenkt der Bildkunst (Spiel-)Raum, setzt deren Stärken bewusst und gekonnt ein,<sup>38</sup> in Konkurrenz mit dem Text tritt sie dabei allenfalls produktiv. Und das alles ist, um Marlene Zöhrer zu zitieren, „für uns ein Glück“<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Eggenberger 2017, S. 21.

<sup>38</sup> Vgl. Marlene Zöhrer: Bon Voyage Fischkopf. Tobias Krejtschi und Jonas Lauströer in einem Doppelpor­trät. In: 1001 und 1 Buch 1 (2015). S. 20-22. S. 22.

<sup>39</sup> Ebd.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Schulz, Hermann (Text)/Krejttschi, Tobias (Bild): Die schlaue Mama Sambona. Wuppertal: Hammer, 2007.

Fontane, Theodor (Text)/Krejttschi, Tobias (Bild): John Maynard. Berlin: Kindermann Verlag, 2008.

Krejttschi, Tobias: Wie der Kiwi seine Flügel verlor. Wuppertal: Hammer, 2010.

Krejttschi, Tobias: Wipfelwärts + Wurzelwärts. Wuppertal: Hammer, 2012.

Gruß, Karin (Text)/Krejttschi, Tobias (Bild): Ein roter Schuh. Köln: Boje, 2012.

Gruß, Karin (Text)/Krejttschi, Tobias (Bild): Was WÜRDEst du tun? Bargteheide: Minedition, 2016.

### Sekundärliteratur

Doderer, Klaus: Leporello. In: Lexikon der Kinder und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O. Hrsg. von Klaus Doderer. Weinheim: Beltz, 1984. S. 344.

Eggenberger, Elisabeth: „Digital illustrieren ist wie Lego spielen“. Gespräch mit Tobias Krejttschi. In: Buch & Maus (2017) H. 2. S. 20-22.

Ehmann, Katrin: Was WÜRDEst du tun? In: Buch & Maus (2016) H. 3. S. 27.

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2. Auflage. Paderborn: Fink, 2012 (= UTB Literaturwissenschaft – Pädagogik; 2124).

Groys, Boris: Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie. Frankfurt am Main: Fischer, 1992.

Haefs, Wilhelm: Hase. In: Metzler Lexikon literarischer Symbole. Hrsg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. Stuttgart: Metzler, 2008. S. 148-149.

Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin: Einleitung. In: Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Hrsg. von Bettina Hurrelmann und Karin Richter. Weinheim: Juventa, 1998. S. 7-18.

Krejttschi, Tobias: John Maynard. Ein Bilderbuch zu Theodor Fontanes Ballade. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg, 2008.

Kurwinkel, Tobias: Von „Schneewittchen“ zu „Bibi & Tina“ und „Alles steht Kopf“. Merkmale des Family Entertainment Films seit den 90er Jahren. In: *Kindermedienwelten: Hören – Sehen – Erzählen – Erleben*. Hrsg. von Kurt Franz, Gabriele von Glasenapp und Claudia Maria Pecher. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. S. 103-115.

Ritter, Michael: Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern. In: „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Petra Josting und Caroline Roeder. München: kopaed, 2013 (= kjlm 13.extra). S. 69-79.

Scheub, Harold: *A Dictionary of African Mythology. The Mythmaker as Storyteller*. New York: Oxford University Press, 2000.

Schrimpf, Ulrike: Wie kann man mit Kindern philosophieren? Ulrike Schrimpf über Bücher, die in Text und Bild philosophische Fragen stellen, ohne Antworten mitzuliefern. In: 1000 und 1 Buch (2020) H. 4. S. 4-8.

Schmideler, Sebastian: Die Leporellos im Werk des Münchner Bilderbuchkünstlers Lothar Megendorfer. In: *Die Geschichte(n) gefalteter Bücher. Leporellos, Livres-Accordéon und Folded Panoramas in Literatur und bildender Kunst*. Hrsg. von Christoph Benjamin Schulz. Hildesheim: Olms, 2019 (=Literatur – Wissen – Poetik; 7). S. 129-162.

Schulz, Hermann: Der Enkel des Regenmachers – Die Entdeckung des Aniceti Kitereza. In: *HABARI 11* (2001) H. 3. S. 38-42.

Thiele, Jens: Im Kriegsgebiet. In: 1001 Buch 2 (2013). S. 60.

Wilweisen, Sarah: Den richtigen Dampfer erwischt. Ein Gespräch mit dem Illustrator. In: *Bulletin Jugend und Literatur 39* (2008) 10. S. 6-7.

Winde, Michel: Für Kinder ab acht: Ein Buch über Krieg. In: *WZ* (27.03.2013). S. 21.

Zemanek, Evi: Schwalbe. In: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Hrsg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. Stuttgart: Metzler, 2008. S. 335-336.

Zöhrer, Marlene: *Weltliteratur im Bilderbuch*. Wien: Präsenz Verlag, 2010 (= *Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich*; 12).

Zöhrer, Marlene: Bon Voyage Fischkopf. Tobias Krejtschi und Jonas Lauströer in einem Doppelporät. In: 1001 und 1 Buch 1 (2015). S. 20-22.

# Eine Brücke über die Zeit – Tobias Krejtschis Lyrik-Bilderbücher

Marlene Zöhrer

Tobias Krejtschis Lyrik-Bilderbücher zeichnen sich durch ein produktives Spannungsverhältnis zwischen Text und Bild aus, das weit über ein reines Illustrieren von Sprachbildern hinausgeht. Der Beitrag zeigt, wie der Künstler in und mit seinen Bildern die Differenz zwischen dem Zeitpunkt der Entstehung und der Rezeption der Balladentexte überbrückt und geht dabei insbesondere auf die visuell etablierten Rahmungen der klassischen Texte ein.

Für die Reihe „Poesie für Kinder“<sup>1</sup> des Berliner Kindermann Verlags hat Tobias Krejtschi bislang drei Lyrik-Bilderbücher gestaltet: Theodor Fontanes Balladen *Die Brück' am Tay* (1880) und *John Maynard* (1886) sowie Otto Ernsts *Nis Randers* (1901). Krejtschis visuelle Inszenierungen der Balladen sind dabei in mehrfacher Hinsicht interessant. So zeigen sie einerseits, wie der Künstler in seinen Bildern die Differenz zwischen dem Zeitpunkt der Entstehung und der Rezeption des Textes überbrückt, und spiegeln andererseits die künstlerische Entwicklung Krejtschis vom Zeichnen und Malen auf Papier hin zur digitalen Bildgestaltung.

Die mit Acrylfarben gemalten Bilder zu *John Maynard* entstanden bereits während seines Diplom-Studiums an der HAW Hamburg. Krejtschi gewann 2007 mit zwei von ihm gestalteten Doppelseiten sowie einem Buchcover zu Fontanes Ballade einen Illustrationswettbewerb, eine Kooperation seines HAW-Professors Bernd Mölck-Tassel und des Kindermann Verlags.<sup>2</sup> Im August 2008 erschien *John Maynard* als sechster Band der Reihe. Im Februar 2015 folgte *Nis Randers*; auffällig ist hierbei die thematische Nähe der zugrundegelegten Balladen, die sich beide einem dramatischen Schiffsunglück und einer heldenhaften Rettung widmen. Auch das dritte, im Februar 2020 erschienene, digital gemalte Lyrik-Bilderbuch *Die Brück' am Tay* hat ein tragisches Unglück zum Inhalt; hier jedoch ohne glücklichen Ausgang.

---

<sup>1</sup> Kindern sollen, laut Homepage des Verlags, mit der Reihe Gedichte und Balladen nähergebracht werden. Für die Bilderbücher wird im Rahmen einer Umadressierung je ein klassischer/bekannter lyrischer Text von Künstler:innen bildlich neu inszeniert. Dazu werden die Strophen/Verse auf die Doppelseiten verteilt und bebildert; abschließend wird der jeweilige lyrische Gesamttext nochmals abgedruckt und um Informationen zum (historischen) Kontext sowie um Kurzbiografien der Autor:innen und Illustrator:innen ergänzt.

<sup>2</sup> Vgl. <http://www.tobiaskrejtschi.de/de/Vita/index.html> (21.01.22).

## Balladen im Bilderbuch

Krejtšchis Lyrik-Bilderbücher zeigen in allen drei Fällen, weshalb gerade Balladen häufig als Basistext herangezogen werden: Der erzählende Charakter, die dialogische Struktur sowie die Verhandlung konflikthafter Begebenheiten<sup>3</sup> eignen sich in besonderer Weise für eine ‚Übersetzung‘ in eine narrative Bildfolge und somit eine Transformation. Die hohe Narrativität, die Bildhaftigkeit der Sprache und die Dramatik der Erzähllieder machen ihre visuelle Umsetzbarkeit aus und begünstigen kontinuierliche Bildfolgen sowie ein Doppelseitenkonzept, das sich an der strophischen Form der Texte ausrichtet. Wobei die Darstellung – gemeint sind hier sowohl Bildinhalt als auch die künstlerische Ausgestaltung (etwa Technik, Stil, Bildformat, Seitenlayout, Typografie) sowie die Aufteilung der einzelnen Verse und Strophen auf die Doppelseiten – die Wahrnehmung und Rezeption des lyrischen Textes lenkt. Offenheit und Unbestimmtheitsstellen der Gedichte werden im Bild aufgegriffen, Sprachbilder konkretisiert, interpretiert und visualisiert. Im besten Fall potenzieren sich hierbei die verdichtete Semantik und Vielschichtigkeit im Spannungsfeld von Sagen, Zeigen, Verdichten und Aussparen. Die Herausforderung bei der Gestaltung von Lyrik-Bilderbüchern besteht u.a. darin, Rhythmus, Dynamik und Dramatik des Textes in der visuellen Inszenierung aufzugreifen, Unbestimmtheitsstellen der lyrischen Basistexte visuell zu füllen, ohne sie jedoch zu tilgen. Die visuell vermittelte Interpretation, die durch die additive Bildebene vorgenommen wird, sollte demnach als eine mögliche Deutungsoption gesehen werden können, die den Lesenden zugleich neue Denkräume öffnet bzw. öffnen kann. Im Fall der Umadressierung, d.h. der wörtlichen Übernahme allgemeinliterarischer (in diesem Fall lyrischer) Texte in das kinderliterarische Handlungs- und Symbolsystem, wird der Bildebene neben der narrativen auch eine informierende, vermittelnde Funktion zugeschrieben: Die Bilder sollen den Zugang zum Text ermöglichen und bei älteren Werken historische Differenzen ebenso überbrücken wie schwer verständliche Textpassagen erklären.<sup>4</sup>

Lyrik-Bilderbücher, die auf weltliterarischen oder klassischen Texten basieren, richten sich dabei nicht ausschließlich an Kinder; sie adressieren auch Jugendliche und Erwachsene und sind damit Bücher für alle Altersgruppen, sogenannte Crossover-Bilderbücher, die die intergenerationelle Kommunikation unterstützen. Erwachsene Leser:innen, die mit dem Ba-

---

<sup>3</sup> Jürgen Kühnel und Paul Kahl: Ballade. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 2008. S. 65.

<sup>4</sup> Zur Transformation sowie dem Verfahren der Umadressierung von weltliterarischen Texten siehe Marlene Zöhrer: Weltliteratur im Bilderbuch. Wien: Praesens, 2010.



sistext vertraut sind, können von den visuellen Interpretationen zeitgenössischer Illustrator:innen profitieren, die ihnen neue Perspektiven auf literarische Klassiker bieten. Kinder kommen meist initial mit den allgemeinliterarischen Texten in Berührung, während jugendliche Leser:innen diese Bilderbücher nicht selten zur Vorbereitung des Literaturunterrichts nutzen. Lyrik-Bilderbücher bieten demnach je nach Alter, Wissen und literarischer Sozialisation unterschiedliche Lesarten an. Dass sich Krejtschi der Mehrfachadressierung bewusst ist und diese gezielt befördert, lässt sich an zahlreichen mehrfachcodierten Bilddetails ablesen. So beispielsweise an den Gemälden, die er dem Brückner-Ehepaar in *Die Brück' am Tay* in die Wohnstube hängt (11)<sup>5</sup>: Dort zitiert er Carl Breitenbachs berühmtes Bildnis von Theodor Fontane aus dem Jahr 1883; links neben dem Fontane-Porträt zeigt Krejtschi sich selbst im aufwendig gerahmten, etwas kleiner gehaltenen Bild. Auch er trägt einen der Mode der damaligen Zeit entsprechenden schwarzen Anzug und die für ihn typische Mütze. Statt Buch und Schreibfeder hält der Illustrator Farbpalette und Pinsel in der Hand und markiert damit neben dem Beruf auch die Rollenverteilung bzw. Urhebererschaft im vorliegenden Bilderbuch (vgl. Abb. 1).<sup>6</sup>



Abb. 1: Fontane und Krejtschi in der Wohnstube der Brücknersleut'

- 
- <sup>5</sup> Theodor Fontane und Tobias Krejtschi: *Die Brück' am Tay*. Berlin: Kindermann, 2008. (Eigene Paginierung).
- <sup>6</sup> Die beiden Künstlerporträts stellen einen selbstreflexiven Bruch der Narration dar. Streng genommen dürften beide Bilder dort nicht hängen, denn auch das Fontane-Gemälde entstand nach dem Unglück und somit nach dem Zeitpunkt der Erzählung, der im Balladentext explizit benannt wird: 28. Dezember 1879.

## Historischer Stoff trifft modernen Strich

Tobias Krejtschis Bildsprache ist trotz des allmählichen Wechsels vom Analogen zum Digitalen unverkennbar:<sup>7</sup> Die kolorierten Bilder sind flächig, wirken comichaft reduziert, die Kantigkeit der Figuren ist markant; Figuren und Requisiten arrangiert Krejtschi im präzise komponierten, bühnenähnlichen Bildraum. Auch Krejtschis Lyrik-Bilderbücher zeugen von einer ausführlichen Rechercharbeit, die der Gestaltung der Bilder vorausgeht. In seinen Bildern greift Krejtschi jeweils entsprechende Moden (Kleidung, Frisuren, Einrichtungsgegenstände, Architektur) auf, referiert auf den damaligen Stand der Technik sowie Werke der Bildenden Kunst. Interessant ist in den hier betrachteten Beispielen auch der Entstehungskontext der Balladen, die auf historische Ereignisse und deren Überlieferung in Zeitungsberichten und literarischen Bearbeitungen der Stoffe zurückgehen.

Während der Bildinhalt mit dem Chronotopos, d.h. der Raumzeit-Konstellation der Balladentexte, korrespondiert, stehen das Gezeigte und die Darstellungsform in einem produktiven Spannungsverhältnis. Krejtschis Strich, Flächig- und Farbigkeit seiner Bilder, die aktuellen Sehgewohnheiten entsprechen, stellen die zeitliche Differenz zum Gegenstand offen aus, so dass die Bilder vertraut und fremd zugleich wirken. Bildsprache und Zeichenstil können den Zugang zur Narration erleichtern und befördern, die präsentierten Bildelemente können Neugier wecken und die Bereitschaft und Motivation zur Beschäftigung mit dem sprachlich unter Umständen fremd, sperrig oder veraltet wirkenden Balladentext steigern. Dies gelingt auch, da Krejtschi in seinen Bildern die epischen Elemente der Balladen gezielt herausarbeitet und Tragik und Dramatik der Geschichten in bildliche Dynamik überträgt. Die visuelle Narration erzählt spannende Abenteuergeschichten, inszeniert aufopferndes Heldentum und legt magische Machenschaften offen.

Sowohl in *John Maynard* als auch *Die Brück' am Tay* nutzt Krejtschi die dialogische und multiperspektivische Anlage der Balladen, um eine in sich schlüssige Erzählung mit Rahmen- und Binnenhandlung zu konstruieren. In beiden Bilderbüchern beginnt die visuelle Narration bereits vor dem textlich fixierten Erzählgedicht; freigestellte Bilder wecken erste Assoziationen und Erwartungshaltungen.

## Visuelle Klammer

In *John Maynard* finden sich bereits auf dem Schmutztitel erste Hinweise auf die Erzählebenen, die Krejtschi in Anlehnung an den Dialogcharakter

---

<sup>7</sup> Ab 2015/2016 arbeitet Krejtschi zunehmend digital.

der Ballade über die visuelle Interpretation etabliert. Dort ist ein freigestelltes Buddelschiff zu sehen (1)<sup>8</sup>, das als verbindendes Bildelement am Ende des Buches, auf der vorletzten Seite, erneut aufgegriffen und als Einrichtungsgegenstand im Bildhintergrund platziert wird (23). Das Flaschenschiff ist somit Teil der Rahmenhandlung, die Krejtschi ausgehend von den ersten Versen der Ballade entwirft: Ein älterer Mann, selbst Augenzeuge und Überlebender des Unglücks auf dem Eriesee, erzählt einem Mädchen vom tragischen Unglück und dem Steuermann John Maynard, der das in Brand geratene Passagierschiff unter Einsatz seines Lebens an das rettende Ufer manövriert.

Die beiden Figuren der extradiegetischen Ebene werden bereits auf dem Innentitel eingeführt, wo sie von einer Schwalbe begleitet werden, die vom Bildrand der linken Buchseite hereingleitet (2/3). Auf weißem Grund sind der alte Mann und das Mädchen – als Großvater und Enkelin zu lesen – Hand in Hand unterhalb des Titels zu sehen, das Kind blickt neugierig in Richtung des Vogels (3). Dieser ist, wie sich auf den folgenden Doppelseiten zeigt, Vorausdeutung und Bindeglied zwischen extra- und intradiegetischer Erzählebene: „Schwalbe“ ist der Name des Passagierschiffes, das John Maynard steuert (6)<sup>9</sup>.

Die erste Doppelseite zeigt das Mädchen an der Hand des Großvaters (4/5). Gemeinsam spazieren sie durch eine karge Landschaft, am rechten Bildrand ist im Hintergrund ein windschiefer Leuchtturm zu sehen. Die Schwalbe ist im Moment des Umblätterns über die Köpfe der beiden hinweg gesegelt und fliegt nun in Richtung des rechten Bildrands. Der Blick des Mannes, der die Hand über die Augen hält, scheint der Flugbahn der Schwalbe zu folgen, während das Mädchen am Wegrand einen Gedenkstein mit der Inschrift „John Maynard“ entdeckt und darauf deutet. Darüber sind die beiden ersten Verse gesetzt:

John Maynard!  
„Wer ist John Maynard?“ (4)

Die weiteren Verse der ersten Strophe sind mittig auf der gegenüberliegenden Buchseite platziert. Durch diese Aufteilung, die Gestaltung des Bildraums sowie Mimik und Gestik der Figuren werden die dialogische Struktur und der darin eingeschriebene Erinnerungsgestus herausgestellt. Das Mädchen entdeckt die Innschrift auf dem Stein, richtet die Frage „Wer ist John Maynard?“ an den Großvater, der zu erzählen beginnt:

---

<sup>8</sup> Theodor Fontane und Tobias Krejtschi: John Maynard. Berlin: Kindermann, 2008. (Eigene Paginierung).

<sup>9</sup> „Die ‚Schwalbe‘ fliegt über den Eriesee, / Gischt schäumt um den Bug wie Flocken von Schnee, / von Detroit fliegt sie nach Buffalo“ (6).

„John Maynard war unser Steuermann,  
aushielt er, bis er das Ufer gewann,  
er hat uns gerettet, er trägt die Kron’,  
er starb für uns, unsre Liebe sein Lohn.  
John Maynard.“ (5)

Mit dem erneuten Umblättern vollzieht sich der Sprung auf die intradiegetische Ebene: In der Zeit zurückversetzt zeigt das doppelseitenfüllende Bild den Großvater als Jungen auf dem Bug der „Schwalbe“; rechts neben ihm Kapitän und Steuermann (6/7). Dass es sich bei dem Jungen und dem alten Mann um dieselbe Person handelt, ist sowohl über dessen Kleidung (blaue Hose mit Hosenträgern, Blau in Blau gestreifter Pullover) sowie die Art und Weise, wie der Junge die Hand über die Augen hält, deutlich markiert. Auch hier folgt der Blick der Schwalbe; diese ist nun über dem Kopf des Jungen am oberen rechten Bildrand der Doppelseite zu sehen. Der Vogel kann somit als Impuls verstanden werden, der die Erinnerung an das Schiffunglück vor dem inneren Auge des Großvaters (und auch für die Lesenden) lebendig werden lässt. Dergestalt sind die folgenden Doppelseiten als erinnerter Augenzeugenbericht zu lesen. Krejtschi überträgt den treibenden Rhythmus der Verse in expressive Bilder, die auch den Jungen im Ringelshirt immer wieder zeigen, so dass dieser auch als Authentizitätssignal verstanden werden kann. Er sieht die Flammen, die sich vom Maschinenraum aus ausbreiten (10/11), hört den Kapitän durch den dicken Qualm hindurch nach John Maynard rufen: „Noch da, John Maynard?“ (12/13), bekommt mit, dass der Steuermann das Schiff nicht lebend verlässt (16/17)<sup>10</sup> und ist bei dessen Beerdigung dabei (18/19). Im Arm seiner Mutter, die ihn noch auf der Doppelseite zuvor vom Schiffswrack weggezerrt hat, geht der Junge mit zwei weißen Blumen in der Hand hinter dem Sarg des Steuermanns her, der von Kapitän und Maschinist getragen wird.

Während die Doppelseiten, auf denen der Großvater als Junge zu sehen ist, einen größeren Bildausschnitt zeigen, zoomt Krejtschi in den anderen Szenen nah an das Geschehen, den Steuermann und das Feuer heran und verdeutlicht so die Bedrohlichkeit der lodernden Flammen und dunklen Rauchschwaden (8/9, 14/15). In diesem Wechsel aus Nähe und Distanz gelingt es, Dynamik zu erzeugen, den Rhythmus der Ballade aufzugreifen und die daran angelegte emotionale Spannbreite von heldenhaftem Mut, Panik, Verzweiflung bis hin zu Erleichterung und Trauer sichtbar zu machen. Die von Krejtschi auf der Bildebene eingeführte Figur des kindlichen Augenzeugen macht den Leser:innen ein Identifikationsangebot, das im Balladentext nicht angelegt ist. Die Tatsache, dass er als Überlebender viele Jahre später seiner Enkelin, die nun etwa im selben Alter ist wie er zum

---

<sup>10</sup> „Das Schiff geborsten. Das Feuer verschwelt. / Gerettet alle. Nur einer fehlt!“ (16).

Zeitpunkt des Unglücks, davon erzählt, potenziert die Bedeutung der Heldentat.

Die heldenhafte Rettung und das Überleben sind als Subtext auch auf der extradiegetischen Erzählebene greifbar, die Krejtschi als visuelle Klammer um den Balladentext legt. Während auf der Textebene im Anschluss an die letzte Strophe und die damit abgeschlossene Handlung paratextuelle Elemente präsentiert werden, kehrt die Bildebene zur Rahmenhandlung zurück (22/23): Die Doppelseite, die den lyrischen Gesamttext präsentiert, zeigt Großvater, Enkelin und Schwalbe, die aufs Wasser blicken. Gemeinsam sitzen sie im Hafentempel, der alte Mann deutet auf eine Stelle am gegenüberliegenden Ufer. Mit der Steinschleuder, die aus der Gesäßtasche des Großvaters ragt, verknüpft Krejtschi einmal mehr die beiden Erzählebenen und markiert so erneut, dass es sich bei dem Jungen und dem alten Mann um ein und dieselbe Person handelt: Das Bild, das die zweite Strophe der Ballade inszeniert, zeigt den Jungen ebenfalls mit einer Steinschleuder in der Hosentasche (6).

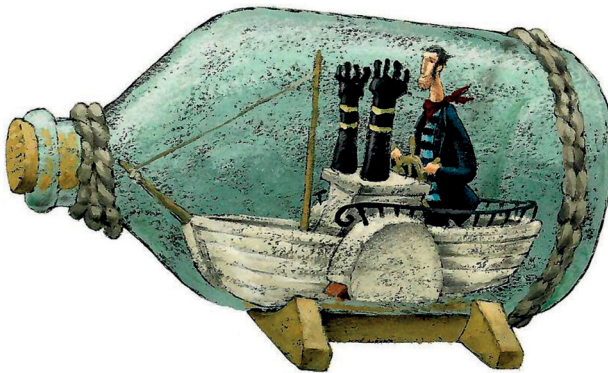


Abb. 2: Konservierte Erinnerung an John Maynard auf der Schwalbe

Auf die Doppelseite mit dem Balladentext (22/23) folgt eine weitere, die Informationen zu Theodor Fontane, der Figur John Maynard und Tobias Krejtschi vermittelt (24/25)<sup>11</sup>. Diese Angaben und Erläuterungen sind auf der linken Buchseite gesetzt. Ihnen gegenüber sind Großvater und Enkelin

<sup>11</sup> Das Lyrik-Bilderbuch wird als Krejtschis zweite Publikation vorgestellt und darauf verwiesen, dass sein „Bilderbuchdebüt ‚Die schlaue Mama Sambona‘, das bereits während seines Studiums erschien, [...] es sogleich auf die Nominierungsliste des Deutschen Jugendliteraturpreises 2008“ (24) schaffte.

zu sehen, die gemeinsam an einem Tisch sitzen und Fotos in einem alten Album betrachten. Auf der Kommode hinter dem Mädchen steht das Buddelschiff, das auch auf dem Schmutztitel gezeigt wird. Der Dampfer in der Flasche gleicht der Darstellung der „Schwalbe“ auf der intradiegetischen Ebene. Interessant ist hierbei, wie Krejtschi Handlung und Aussage der Ballade im Kleinen, d.h. im Bildelement Buddelschiff spiegelt: Auf dem Schmutztitel steht John Maynard, der im Vergleich zum Dampfer überdimensional groß dargestellt ist, am Steuer der Schwalbe; im Erinnerungstück am Ende des Bilderbuchs fehlt der Steuermann. Die Verzerrung der Größenverhältnisse zu Beginn (vgl. Abb. 2) nimmt die Heldentat Maynards, der während der dramatischen Rettungsaktion über sich hinauswächst, vorweg. Wohingegen sein Fehlen am Ende seinen Tod verdeutlicht und diesen gemeinsam mit der Erinnerung an die Schwalbe in der Glasflasche konserviert, ähnlich den Fotografien,<sup>12</sup> die Enkelin und Großvater gemeinsam betrachten.

Krejtschis Bilderbuchtransformation *John Maynard* ist eine facettenreiche visuelle Interpretation des Basistexts, die von einer intensiven Auseinandersetzung mit der Ballade und deren sprachlichem und formalem Aufbau zeugt. Wobei insbesondere der wörtlichen Rede, die sich an mehreren Stellen des Balladentextes findet, in der visuellen Umsetzung große Bedeutung zukommt:<sup>13</sup> Krejtschi gelingt es, davon ausgehend Rahmen- und Binnenerzählung zu entwickeln.

### Rahmenhandlung in Pink

Auch Theodor Fontanes Ballade *Die Brück' am Tay*, die wie *John Maynard* auf eine historische Begebenheit zurückgeht, bietet Tobias Krejtschi in ihrer textlichen Beschaffenheit die Möglichkeit einer visuellen Rahmenhandlung. Hier wird jedoch keine zeitliche Dimension bzw. keine extra- und intradiegetische Erzählung inszeniert wie in *John Maynard*, sondern ein konfliktvolles Nebeneinander von Natur und Technik bzw. von Mystischem und Realem herausgearbeitet, das im Basistext selbst explizit angelegt ist. Die parallel verlaufenden Erzählstränge<sup>14</sup> unterscheiden sich in diesem Fall durch ihren Realitätsbezug.

---

<sup>12</sup> Die anschließende Impressumseite zeigt eine an der oberen linken Ecke brennende Fotografie von John Maynard, der entschlossen dreinblickend ein Steuerrad in den Händen hält (26).

<sup>13</sup> Neben der Konstruktion der Erzählebenen ist auf die Sprechblasen zu verweisen, die Krejtschi nutzt, um einzelne Ausrufe zu betonen und so die Aufmerksamkeit zu lenken und die Spannung zu erhöhen (8, 12, 13/14).

<sup>14</sup> Es sind drei unterschiedliche Erzählstränge, die im Balladentext ausgeführt werden: Die Hexen, die die Brücke zum Einsturz bringen lassen; das Brückner-Ehepaar, das ihren Sohn Johnie erwartet; sowie Johnie, der als Passagier im Zug sitzt, der mit der Brücke in die Tiefe stürzt.

Ausgehend von Fontanes Balladentext, der neben dem Zuganglück, das sich am 28. Dezember 1879 ereignete, auch ein Zitat aus William Shakespeares *Macbeth* aufgreift, entwickelt Krejtschi eine visuelle Narration, die er durchgehend digital gestaltet. Wie schon bei *John Maynard* nutzt er auch hier Schmutz- und Innentitel, um die beiden inhaltlichen Ebenen in freigestellten Bildern einzuführen: Der Schmutztitel zeigt eine Taschenuhr, die auf den Grund eines Gewässers sinkt und somit das Zuganglück vorausdeutet (1)<sup>15</sup>; der Innentitel bildet einen von Pilzen umgebenen Hexenkessel ab, in dem eine pinkfarbene Flüssigkeit brodelt und Blasen wirft (3). Auf der gegenüberliegenden Buchseite ist dort, wo bei *John Maynard* die Schwalbe zu sehen ist, das Shakespeare-Zitat „When shall we three meet again?“ zusammen mit dem Datum des Unglücks sowie der Quellenangabe „Macbeth“ abgedruckt (2). Wie bei Fontane wird auch in der Bilderbuchtransformation die intertextuelle Referenz explizit ausgewiesen.

Der Ausspruch der Hexen, den Fontane im ersten Vers in „Wann treffen wir drei wieder zusamm?“ (4) überträgt, dient der Etablierung und Legitimierung der magisch-mythischen Anteile der Ballade, die als Naturgewalten zu lesen sind, die sich gegen die zunehmende Industrialisierung auflehnen: Die drei Hexen, die Fontane Shakespeares Drama entlehnt, bringen mit vereinten Kräften die Eisenbahnbrücke Firth-of-Tay zum Einsturz.

Das Gespräch der drei Hexen zeigt Krejtschi auf zwei Doppelseiten, die überwiegend in Lila, Pink, Grau und Schwarz gehalten sind (4-7). Die Hexen, die in ihrer Darstellung über Masken<sup>16</sup> und Accessoires je einem Element (Wasser, Feuer, Luft) zugeordnet sind, stehen auf der ersten Doppelseite um den Hexenkessel herum (4/5), der bereits auf dem Innentitel zu sehen ist. Mit Stöcken rühren sie im Kessel und werfen Pilze hinein. Die zweite Doppelseite ermöglicht den Betrachter:innen mittels Top-Shot einen Blick in den Hexenkessel, der etwa zwei Drittel des Bildraums einnimmt (6/7). Gerahmt wird der Kessel von den Händen der Hexen. Auf der Oberfläche des pinkfarbenen Gebräus ist ein mit Dampf betriebener Zug zu sehen, der auf einer Stahlbrücke fährt. Sein Schicksal und das seiner Insassen ist beschlossene Sache: Als „Tand“<sup>17</sup>, d.h. hübsche, aber nutzlose Sache, wird er mit der Brücke in die Tiefe stürzen – so, wie es die Hexen vereinbart haben und vorhersagen.

---

<sup>15</sup> Theodor Fontane und Tobias Krejtschi: *Die Brück' am Tay*. Berlin: Kindermann, 2020. (Eigene Paginierung).

<sup>16</sup> Die Hexe, die dem Element Luft zugeordnet ist, gestaltet Krejtschi in Anlehnung an die Gestalt eines Pestdoktors: Sie trägt eine charakteristische Schnabelmaske, von der im 17. Jahrhundert angenommen wurde, sie könne die Ansteckung mit der Pest verhindern.

<sup>17</sup> „Tand, Tand / ist das Gebilde von Menschenhand!“ (7).

Auf den folgenden fünf Doppelseiten wechselt die Erzählung vom Fantastischen zum Realistischen: Man sieht die wartenden „Brückners-leut“ (8-11; vgl. Abb. 1) und ihren Sohn Johnie, der den Mitreisenden in seinem Zugabteil von den Errungenschaften der modernen Technik vor-schwärmt (12-15). Während die vorletzte Strophe der Ballade das Unglück implizit schildert,<sup>18</sup> zeigt Krejtschi das Unglück in einem mit Tiefenperspektive arbeitenden, doppelseitenfüllenden Bild (16/17). Im Vordergrund ist auf der rechten Buchseite im unteren Drittel groß ein gebrochener Brückenpfeiler zu sehen; darüber Dampflock und Kohlenwagen, die qualmend in die Tiefe, in Richtung des vom Sturm aufgepeitschten Wassers, stürzen. Die Dramatik der Szene verdeutlicht Krejtschi in der dunkelviolett-schwarzen Farbgebung, die nur von wenigen rosafarbenen Elementen gebrochen wird.



Abb. 3: Freudentanz der Hexen oder der  
Triumph der Natur über die Technik

Mit dem Umblättern erfolgt ein erneuter Wechsel der Erzählebene zurück zu den drei Hexen am Hexenkessel (18/19). Diese sind nun aus etwas größerer Distanz als zuvor dargestellt, so dass ihre Körper vollständig im Bild zu sehen sind. Krejtschi zeigt die drei bei einem ausgelassenen Freudentanz und lässt sie dabei triumphierend Zahnräder in die Luft halten (vgl. Abb. 3). Während der Balladentext mit dieser Rahmung, d.h. dem erneuten Dialog der Hexen in der letzten Strophe des Gedichts, schließt, geht die visuelle Narration aufgrund der Reihenkonzeption darüber hinaus. Doch wird hier,

<sup>18</sup> „und jetzt, als ob Feuer vom Himmel fiel, / erglüht es in niederschießender Pracht / überm Wasser unten ... und wieder ist Nacht.“ (16).



anders als in *John Maynard*, keine visuelle Klammer etabliert. Zwar greift die Doppelseite, die den lyrischen Gesamttext präsentiert, das Motiv des Schmutztitels auf, indem sie die Dampflock am Grund des Tays zeigt, doch ist Johnies Taschenuhr<sup>19</sup> nicht nochmals zu sehen (20/21).

Die Doppelseite mit den Informationen zu Ballade, Autor und Illustrator führt eine neue visuelle Narration ein, die als Fiktionalitätssignal gelesen werden kann und zugleich auf den intertextuellen Charakter der Ballade verweist (22/23). In ihrer kommentierenden Funktion ist sie als paratextuelles Element markiert. Krejtschi zeigt dort auf der linken Buchseite, gegenüber dem Textblock, ein Paar mit Leierkasten. Drei Kinder lauschen aufmerksam der Darbietung der Frau und des Drehorgelspielers. Hinter der Frau, die offensichtlich gerade etwas – vielleicht sogar Fontanes Ballade? – vorträgt, ist ein Plakat zu sehen, das einem historischen Stich nachempfunden und mit „The Terrible Railway Disaster on Tay Bridge and Loss of Many Lives“ (22) überschrieben ist. Über diesen inhaltlichen Bezug hinaus findet sich keine konkrete Verbindung zwischen dem Motiv der Doppelseite und der Ballade. Die freigestellte Illustration, die auf der Impressumseite am Ende des Buches zu sehen ist, greift hingegen Bildelemente zur letzten Strophe – und somit zur mystischen Ebene der Ballade, die auch auf dem Innentitel vorausgedeutet wird – auf (24): Zu sehen sind der Tierschädel und die drei Zahnräder, die die Hexen bei ihrem Tanz in den Händen halten (vgl. Abb. 3).

## Fazit

Tobias Krejtschis Lyrik-Bilderbücher, die in der Reihe „Poesie für Kinder“ erscheinen, zeigen, wie eine lustvolle Begegnung auch mit klassischen Balladen gelingen kann, wie bereichernd es sein kann, wenn Sprache und Macht der Bilder aufgrund ihrer jeweiligen zeitlichen Verortung (Entstehungszeit) und der damit verbundenen Differenz in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen. Zentral ist zudem, dass die Bebilderung der Balladen über ein bloßes, singular gesetztes Konkretisieren von Sprachbildern, das Füllen von Leerstellen oder Interpretieren von Unbestimmtheitsstellen hinausgeht, wie dies an den von Krejtschi visuell etablierten Rahmungen gezeigt werden konnte. Die Balladentexte werden auf diese Weise nicht nur visuell eingebettet, sondern treten gewissermaßen mit den Bildern in einen Dialog, der für Leser:innen jeden Alters neue Lesarten bereithält.

---

<sup>19</sup> Anhand der Kette, an der die Uhr befestigt ist, ist sie als die Uhr zu identifizieren, die Johnie in seiner Tasche trägt (12, 14).

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Ernst, Otto und Krejtschi, Tobias: Nis Randers. Berlin: Kindermann, 2015.

Fontane, Theodor und Krejtschi, Tobias: Die Brück' am Tay. Berlin: Kindermann, 2020.

Fontane, Theodor und Krejtschi, Tobias: John Maynard. Berlin: Kindermann, 2008.

### Sekundärliteratur

Bachtin, Michail M.: Chronotopos. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2008.

Barry, Norman: Fontanes „John Maynard“: Neue Entdeckungen der Quellenforschung. In: Fontane Blätter 85 (2008). S. 150–170.

Beckett, Sandra: Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages. New York: Routledge, 2012.

Franz, Kurt: Lyrik. In: Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Hrsg. von Dietrich Grünewald und Winfried Kaminski. Weinheim: Beltz, 1984. S. 449-459.

Franz, Kurt und Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): „Und dann und wann ein weißer Elefant...“ Alles Lyrik – historisch, didaktisch, medial. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012.

Kühnel, Jürgen und Kahl, Paul: Ballade. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 2008. S. 65-66.

Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 2020 (= UTB für Wissenschaft; 4826).

Martinez, Matias und Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. München: C. H. Beck, 2016.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: BilderBücher. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Bd. 1: Theorie. Hohengehren: Schneider Verlag, 2014. S. 12-23.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee 2003.

Weinkauff, Gina und Dolle-Weinkauff, Bernd: Bilderbuch und Gedichtadaption. In: Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der KJL-Forschung. Festschrift für Otto Brunken. Hrsg. von Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann und Felix Giesa. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2015. S. 93-112.

Wildeisen, Sarah: Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. In: *kjl&m* (2013) H. 1: Bilderbücher. Aktuelle ästhetische Bildwelten und ihr didaktisches Potenzial. S. 3-10.

Zöhler, Marlene: Weltliteratur im Bilderbuch. Wien: Praesens, 2010.

Zöhler, Marlene: Picturebooks and Adaptations of World Literature. In: *Routledge Companion to Picturebooks*. Hrsg. von Bettina Kümmerling-Meibauer. New York: Routledge, 2018. S. 485-494.



# Figurendarstellung im Werk Tobias Krejtschis

Sarah Wildeisen

„Die Figuren sind mir am wichtigsten. Mit ihnen erzeugt man den direkten Bezug zum Betrachter.“<sup>1</sup>

Der Fokus auf die Figurendarstellungen bei Tobias Krejtschi bietet Aufschluss über die Eigenheiten seines Illustrationsstils und zeigt mit welchen visuellen Mitteln die Narrationen bereichert werden. Stilistisch erzeugt die spezifische Formenbehandlung seiner häufig den Bildraum beherrschenden Figuren einen hohen Grad an Wiedererkennungswert, während die von ihm eingesetzten Mittel große Bandbreite von Verfahren erkennen lassen, die in unterschiedlichen Bereichen zu verorten sind.

Tobias Krejtschi zeigt sich vorrangig als Bildkünstler, der sich mit Texten auseinandersetzt, die mehrheitlich von anderen Autor:innen verfasst wurden. Für die Reihe *Poesie für Kinder* des Kindermann Verlags hat er drei Gedichtbilderbücher zu Balladen von Theodor Fontane und Otto Ernst gestaltet: *John Maynard* (2008), *Nis Randers* (2015) und *Die Brück' am Tay* (2020). In enger Zusammenarbeit mit der Autorin Karin Groß sind zwei Bilderbücher zu politischen und moralischen Fragestellungen entstanden, *Ein roter Schub* (2012) und *Was WÜRDEst du tun?* (2016); zu Texten von Hermann Schulz schuf er in *Die schlaue Mama Sambona* (2007) und *Die Reise nach Ägypten* (2016) Illustrationen, Vignetten und Bilder. Für die Bilder der Bücher mit Texten von Harriet Grundmann (*Das fünfte Schaf* (2008), *Herr König sucht das Glück* (2009), *Die Sache mit Nummer 8* (2013)), von Nicole Huppertz (*Meine Mutter, die Fee* (2018)) und von Will Gmehling (*Kleopatra* (2015)) zeichnete er außerdem verantwortlich. Zudem illustrierte er ein Kinderbuch mit Geschichten von Hans Hagen (*Die Nacht der Trommler* (2008)) und eine von Georg Langenhorst geschriebene Kinderbibel (*Kinderbibel – die beste Geschichte aller Zeiten* (2019)). Für drei Bilderbücher schrieb Krejtschi selbst: In *Wie der Kiwi seine Flügel verlor* (2010) erzählte er in eigenen Worten eine mythologische Geschichte der Maori nach, fand kurze Texte, die das Leporello *Wipfelwärts + Wurzelwärts* (2012) begleiten und entwickelte für das Pappbilderbuch *Monstermampf* (2017) Fragen zu seinen dargestellten Figuren. Besonders häufig findet sich in seinen Bilderbüchern die Darstellung von menschlichen Figuren, seltener stellt er Fantasiewesen und Tiere dar. In den aufgeführten Bilderbü-

---

<sup>1</sup> Sarah Wildeisen: Den richtigen Dampfer erwischt. Ein Gespräch mit dem Illustrator Tobias Krejtschi. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 39 (2008) H. 10. S. 7.

chern weist „die bildnerische Ebene mehr Autonomie gegenüber dem Text“<sup>2</sup> auf, weshalb – Jens Thiele folgend – von Bildern und nicht von Illustrationen zu sprechen ist.<sup>3</sup>

## Die Kategorie „Figur“ in der Bilderbuchforschung

In der Bilderbuchanalyse wird die Kategorie Figur auf der bildlichen Ebene bisher wenig untersucht. Darstellungen zur Bilderbuchanalysen verorten – der Erzähltexttheorie folgend – die Kategorie Figur auf der Textebene,<sup>4</sup> obwohl Autor:innen von Bilderbuchtexten zum Beispiel oft auf Figurenbeschreibungen verzichten, um der dem Illustrator:in die Gestaltung der äußeren Erscheinungsform der Figuren zu überlassen. Dass auf der Ebene weit mehr als die äußere Erscheinungsform einer Figur transportiert werden kann, arbeitet Katrin Dammann-Thedens in ihrem Artikel *Ich erzähle was, was du nicht siehst* heraus, in dem sie anhand der textlosen Graphic Novel *The Arrival* von Shaun Tan zeigt, wie allein mit bildlichen Mitteln das Denken und Fühlen einer Figur vermittelt wird. Dabei entdeckt sie im mimetischen Charakter der Bilder „die *Erfahrbarkeit* [Hervorhebung im Original] der erzählten Welt,<sup>5</sup> die beim Betrachten hervorgerufen wird.<sup>6</sup> Die Darstellung von Figurengruppen analysieren Bettina Kümmerling-Meibauer und Jörg Meibauer in ihrem Artikel *Gruppierte Charaktere* und zeigen, wie Platzierung, Blickrichtung, Körperhaltung, Gestik und Mimik von Figuren in Gruppen Aufschluss über das soziale Miteinander geben und so pädagogische Botschaften über menschliche Umgangsformen überliefert werden.<sup>7</sup> Eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Figur findet im

---

<sup>2</sup> Jens Thiele: *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Bremen und Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, 2001. S. 45.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 44-46.

<sup>4</sup> Vgl. Michael Staiger: *Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse*. In: *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Hohengehren: Schneider Verlag, 2014. S. 14. Ähnlich in Kurwinkel, Tobias: *Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020 (UTB für Wissenschaft; 4826). Zwar werden Bild- und Textebene hier gleichgestellt, jedoch werden die angewendeten Kategorien der Narrativik der Spezifik von Bildern nur bedingt gerecht. Grundsätzlich wäre eine stärkere Einbringung der Bildwissenschaft in die Bilderbuchforschung wünschenswert.

<sup>5</sup> Katrin Dammann-Thedens: *Ich erzähle was, was du nicht siehst*. In: *kj&tm 65* (2013) H. 4: „die Worte kommen dann fast von selbst“. *Erzählen in Kinder- und Jugendmedien*. S.41-47. S. 46.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., S. 41-47.

<sup>7</sup> Vgl. Bettina Kümmerling-Meibauer, Jörg Meibauer: *Gruppierte Charaktere. Visuelle und narrative Konfigurationen im Bilderbuch*. In: *Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch*. Hrsg. von Tobias Kurwinkel, Corinna Norrick-Rühl und Philipp Schmerheim. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020. S. 63-89.

Bereich der Comicanalyse eine breitere Beschäftigung, die auch für das Bilderbuch fruchtbare Impulse bietet, gerade in der Beschäftigung mit Krejtschis Bilderbüchern.<sup>8</sup>

### Stil und Technik: Figurenzeichnung

„Am Gestaltungselement der Linie und/oder Formgestaltung – oft am spürbarsten in der Figurenzeichnung – sind die meisten Illustratoren wiederzuerkennen.“<sup>9</sup>

Je nach verwendeter Technik stellt sich ein Stil eher grafisch oder malerisch dar. Bei einer grafischen Technik dominiert die Linie, mit deren Hilfe die Silhouette oder Kontur einer Figur, z. B. der lineare Umriss einer menschlichen oder tierischen Form gezeichnet wird. Ein malerischer Ansatz arbeitet Figurenkörper dagegen mit Hilfe von Pinseln und Farben aus der Fläche und nutzt dafür das Zusammenwirken von Farben sowie die Möglichkeit der farblichen Abstufungen. Der Übergang zwischen diesen beiden Gattungen der bildenden Kunst ist fließend, Wasser- und Ölfarben werden zum Beispiel auch grafisch eingesetzt, um mit bunten Linien zu zeichnen, dagegen werden Stifte genutzt, um Details auf Farbflächen zu präzisieren.

Krejtschis Bildkunst steht einer malerischen Auffassung nahe. Seit seinem ersten, noch während seines Studiums an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg entstandenen Bilderbuch *Die schlaue Mama Sambona* malt er mit Acrylfarben auf Karton. Im Jahr 2015 beginnt er digital mit dem Programm Photoshop zu arbeiten, ebenfalls einer malerischen Erscheinungsform folgend.<sup>10</sup> Selten verwendet Krejtschi freigestellte Figuren<sup>11</sup>, vielmehr dominieren sie seine malerisch durchgestalteten Bilder, die häufig ganze Doppelseiten füllen. Konturlinien spielen kaum eine Rolle, allein im Bilderbuch *Das fünfte Schaf* zeigen seine Figuren schwarze Outlines. Krejtschis Figuren selbst erhalten ihr typisches Aus-

---

<sup>8</sup> Vgl. Scott McCloud: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen, 2001; Jens Meinrenken: Die Figur im Comic. In: Formen der Figuren. Figurenkonzepte in Künsten und Medien. Hrsg. von Rainer Leschke und Henriette Heidbrink. Konstanz: UVK, 2010. S. 229-249; Martin Schüwer: Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2008.

<sup>9</sup> Sarah Wildeisen: Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. In: *kj&m* 65 (2013) H. 1: Bilderbücher. Aktuelle ästhetische Bildwelten und ihr didaktisches Potenzial. S. 3-10. S. 5.

<sup>10</sup> In einem Gespräch, das die Autorin mit Tobias Krejtschi am 30.08.2021 geführt hat, berichtet der Illustrator, dass er für das Buch *Monstermampf* das erste Mal digital gearbeitet hat, obwohl das ebenfalls digital gestaltete Buch *Was WÜRDEst du tun?* zuerst erschienen sei.

<sup>11</sup> Ausgenommen seine Vignetten, die vor allem in seinen frühen Bilderbüchern vorkommen, etwa in *Die schlaue Mama Sambona* und in *Wie der Kiwi seine Flügel verlor*.

sehen durch die Art und Weise, wie er von der Realität, sprich der Ähnlichkeit zur menschlichen Physiognomie, abstrahiert. Die Formgebung seiner Figuren zeigt, dass er das Typische einer Figur verstärkt und vereinfacht, ein Verfahren nicht nur der Illustrationskunst, sondern besonders des Comics. Der Comiczeichner und -forscher Scott McCloud hat zur Veranschaulichung der Variabilität von Abstraktions- bzw. Stilisierungsgraden Gesichtsdarstellungen von Comicfiguren verschiedener Comickünstler:innen als Pyramidenschema dargestellt. Die Fotografie steht dabei dem Scheitelpunkt „Realität“<sup>12</sup> am nächsten, dem das Gesichtsschema eines Smileys gegenübersteht, das nur noch zwei Punkte als Augen und einen Strich als Mund innerhalb eines Kreises aufweist und dem Scheitelpunkt „Sprache“<sup>13</sup> am nächsten rückt. Das Gesicht ist hier so stark stilisiert, dass McCloud das geschriebene Wort selbst als nächsten Abstraktionsgrad vorschlägt. Der dritte Scheitelpunkt stellt die reine Bildebene dar, „auf der Formen, Linien und Farben sind, was sie sind, ohne etwas anderes vorzugeben.“<sup>14</sup>

Versucht man Krejtschis Gesichter innerhalb McClouds Pyramidenschema zu verorten, stellt sich zunächst in der malerischen Behandlung der Gesichter eine Nähe zu einer realistischen Auffassung her. Zugleich zeigt sich eine deutliche Stilisierung bestimmter Gesichtspartien: Die Augen sind winzige Punkte oder schmale Spalten unter einer ausgeprägten Augenbrauenpartie und einer breit angelegten Nasenwurzel. Eine oft lange Nase bildet eine Linie mit der Stirn und ist Teil eines meist länglichen Gesichts. Auf der reinen Bildebene steht in seinen Bildern die Erkennbarkeit des Dargestellten im Vordergrund. Jedoch sind die Farben in seinen Acrylbildern so aufgetragen, dass die Materialität der Farbe sichtbar ist. Dieser Effekt wird dadurch erreicht, dass die Farben sehr trocken auf darunterliegende Grundierungen und Farbflächen aufgetragen werden, sodass die nicht durchgehende Deckung eine lebendige Struktur erzeugt. Das hat neben der ästhetischen Wirkung zur Folge, dass die Gemachtheit der Bilder durch Farbe sichtbar wird. Einen ähnlichen Effekt generiert Krejtschi auch digital durch eine grobkörnige, leicht fleckige Oberflächenstruktur, die jedoch nicht auf eine handwerkliche Herstellung verweisen kann, sondern eine ästhetische Wirkung erzeugt. Die digital gestalteten Gesichter erscheinen im Gegensatz zu den analogen Bildern collagenartig aus einzelnen farblich abgesetzten Formen zusammengesetzt, die der typisierten Formenauffassung seiner Acrylbilder nahestehen. Die aus spitzwinkligen Dreiecken gebildeten Nasen und die kreisförmigen Wangen sind in einem abgesetzten Farbton

---

<sup>12</sup> Scott McCloud: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen, 2001. S. 59.

<sup>13</sup> Ebd. S. 59.

<sup>14</sup> Ebd.



in ein Gesichtsoval gefügt. Insgesamt sind die Formen stärker geometriert als in den gemalten Bildern und damit abstrakter.

## Formen und Einstimmen

Krejtšis Art Formen zu gestalten ist zum einen sein ästhetisches Markenzeichen, zum anderen setzt er sie zur Verdeutlichung ein. In *Meine Mutter, die Fee* bildet der Vater für seine Tochter den sprichwörtlichen Fels in der Brandung, da die Mutter mit einer immer schwerer werdenden Depression zu kämpfen hat. Krejtšiči formt den Oberkörper des Vaters breit und kräftig, zugleich jedoch gebeugt, als wäre er zu groß für die Wohnung. Kein athletisch definierter Oberkörper ist zu sehen, sondern eine unförmige und überdimensionierte, bärenhaft breite Brust, die mehrdeutig scheint, denn obwohl sie der Tochter Schutz bietet, erscheint sie auch gestaucht, als würde zu viel Last sie niederdrücken (12)<sup>15</sup>. Das Klischee des starken Mannes bricht Krejtšiči zudem, indem er den Vater fürsorglich Hausarbeiten verrichtend (14) und weinend zeigt (20). Die Mutter stellt er sehr zart und zerbrechlich dar. Sie wirkt elfenhaft, wie ein ätherisches Wesen und steht der Massigkeit des Vaters gegenüber, denn, so die Metaphorik des Textes, sie gehört einer anderen Spezies als der menschlichen an: Der Vater erklärt der Tochter das merkwürdige Verhalten der Mutter damit, dass diese eine Fee sei. Als die Tochter dies bezweifelt, weil die Mutter dann doch schön wäre, erwidert der Vater, dass sie das doch sei. Entsprechend gestaltet Krejtšiči die Mutter aus der Sicht des Vaters als schlanke Frau mit gelängten Armen, Beinen und Gesichtszügen (15). Mit dieser „Gazilisierung“<sup>16</sup> nutzt Krejtšiči ein Verfahren, das als Jugend- und Attraktivitätsmerkmal bei beiden Geschlechtern gilt.<sup>17</sup> Der Erzählung des Vaters folgend, fügt Krejtšiči dem Rücken der Mutter in gestrichelter Linie zwei Flügel an, die erst am Ende ausgemalt und damit auch für die Tochter sichtbar gestaltet sind, als sich die Mutter für den Klinikaufenthalt bereit macht (1). Er entfernt sich so auch in den Bildern von einer realistischen Ebene, um die übertragene Deutung von der kranken Mutter als Fee darzustellen.

Die Figur der Mutter und ihre seelische Verfasstheit verdeutlicht Krejtšiči zusätzlich mithilfe von Requisiten. Der Text verweist auf romantische Gedichte, die die Mutter liest und eine melancholische Stimmung vermitteln. Sie sind am Ende des Bilderbuches in vollem Wortlaut abgedruckt. Krejtšiči greift diese Praxis des Verweisens auf und dekoriert die Wände der Wohnung mit Ikonen der Kunstgeschichte, die Schwermütiges darstellen: Caspar David Friedrichs *Wanderer über dem Nebelmeer* (1818)

---

<sup>15</sup> Nikola Huppertz (Text)/Tobias Krejtšiči (Bild): *Meine Mutter, die Fee*. Berlin: Tulipan, 2018. (Eigene Paginierung)

<sup>16</sup> Christa Sütterlin: *Gesichtsdarstellungen*. In: *Image 28* (2018) H. 7. S. 178.

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

(6) und sein *Sonnenuntergang oder die Brüder* (zwischen 1830 und 1835) (8), Arnold Böcklins *Toteninsel* (zwischen 1880 und 1886) (2) und Edward Munchs *Melancholie* (1892) (4). Bücher, gestapelt und aufgeschlagen herumliegend, sowie vertrocknete Blumen, die ebenso schlaff in Vasen hängen wie die kraftlose Mutter im Sessel, vermitteln die Stimmung der Mutter ebenso, wie die reduzierte Farbpalette aus graublauen Farbtönen und abgetöntem Burgund (8). Zum Zweck einer näheren Beschreibung und Charakterisierung einer Figur bestimmte Requisiten zuzuordnen, ist ein auch in Literatur, Film und Illustration eingesetztes Mittel, genauso wie Landschaftsdarstellungen zu verwenden, um Seelenzustände zu veranschaulichen, eine Funktion, die hier das Interieur der Wohnung übernimmt.

### Mitfühlen und Mitdenken

In dem Bilderbuch *Was WÜRDEst du tun?* gilt es weniger eine spezifische Stimmung und seelische Verfassung zu transportieren, als eine Situation zu evozieren, die die Betrachtenden mit einer problematischen Situation konfrontiert. Das Bilderbuch mit „Lehrbuchcharakter“<sup>18</sup> besteht aus 12 Doppelseiten, auf denen Momentaufnahmen von Alltagssituationen zu sehen sind, die jeweils für eine Figur im Bild unangenehm bis demütigend sind. Krejtschi entwirft dafür Figuren, die Träger spezifischer Merkmale sind und exemplarisch für eine bestimmte Personengruppe stehen: ein Junge of Color, ein Mann im Rollstuhl, ein Obdachloser, eine Frau mit Kopftuch. Der Gefahr einer stereotypisierenden Darstellung entgehen die Bilder durch das besondere Konzept des Buches, da die in einer Situation ausgegrenzte Figur in einer anderen Bildtafel die Rolle des Ausgrenzenden, des Mitläufers oder des ignoranten Passanten einnimmt. So gibt es keine festgeschriebene Opfer- oder Täterfiguren.

Nach McCloud ist es umso leichter sich mit Figuren zu identifizieren, die standardisierte und einfache statt stark individualisierte Gesichter haben. Er führt für diese reduzierte, stilisierte Darstellungsweise den Begriff *Cartoon* ein, den er als ein wesentliches Merkmal von *Comickunst* versteht: „Wenn man ein Foto oder eine realistische Zeichnung eines Gesichts vor sich hat, sieht man daher das Gesicht des **anderen**. Sobald du aber die Welt der *Cartoons* betrittst, siehst du dich **selbst** [Hervorhebungen im Original].“<sup>19</sup> Die vereinfachte Darstellung der Figuren unterstützt in *Was WÜRDEst du tun?* entsprechend die Möglichkeit, dass sich jede und jeder leicht mit den gezeigten Figuren identifizieren und sich selbst in den Situationen wiedererkennen kann. Die Frage, wie man in der Rolle des Mobbingopfers, in der des Täters oder des Mitläufers reagieren würde, stellt sich

---

<sup>18</sup> Sabine Mähne: *Was WÜRDEst du tun?* Rezension. <https://www.der-rote-elefant.org/karin-gruss-was-wuerdest-du-tun/> (08.12.2021).

<sup>19</sup> Vgl. McCloud (2001), S. 44.

durch die plakative und konfrontierende Darstellungsweise wie von selbst, ohne dass es den Text im Buch brauchen würde. Neben einer cartoonisierten Darstellungsweise verstärkt Krejtschi dazu die Posen und Gesten der handelnden Figuren, sodass die Spannung des gezeigten Szenenmoments deutlich zum Vorschein tritt. Der im Restaurant sitzende Obdachlose wirkt durch seine formlose Kleidung und seinen ungepflegten Bart deshalb besonders gedemütigt, weil der neben ihm stehende Kellner stark figurbetonte Kleidung trägt und in einer übertrieben überheblichen Pose die Nase so hoch trägt, dass er den gebeugt sitzenden Alten am Tisch bewusst übersieht. (Abb. 1)



Abb. 1: Harry wartet seit einer Stunde auf den Kellner.  
Aus *Was WÜRDEst du tun?* ©minedition

### Mit seinen Augen sehen

Wie Mitfühlen mit einer Figur möglich ist, die selbst zu viel mitgeföhlt hat, zeigt Krejtschi in *Ein roter Schuh* und bedient sich dabei eines gänzlich anderen Verfahrens. Das politische Bilderbuch *Ein roter Schuh* verwendet einen Text, in dem Karin Gruß die traumatische Erfahrung eines Kriegsphotografen thematisiert. Der Text ist in der ersten Person verfasst und Krejtschi gelingt es, die Leser:innen von Bild zu Bild in die Figur des Ich-Erzählers hineinzuföhren, sodass die Katastrophe aus der Perspektive des Fotografen erfahrbar wird: in Bildern aus Sicht der ersten Person. Zunächst nutzt Krejtschi das Vorsatzpapier, also, das Blatt, das den Buchblock und den Einblattdeckel verbindet, um die Figur zu zeigen, die, sobald der Text

einsetzt, als Ich-Erzähler identifiziert werden kann. Er sitzt in einer an Auguste Rodins Plastik *Der Denker* (1880 bis 1882) erinnernden Pose am rechten Rand des Bildes in seinem Büro und ist aus einer leichten Aufsicht zu sehen. Herumliegende Zeitungen, Bilder und Bücher, eine Whiskeyflasche, eine Kaffeetasse, ein voller Aschenbecher auf einem unordentlichen Schreibtisch erzählen ähnlich wie in *Meine Mutter, die Fee* über die seelische Verfasstheit der gebeugten Figur. Das nächste auf den Schmutztitel folgende Bild führt den Betrachtenden näher an die Figur heran. Der Fotograf ist nun von der linken Seite zu sehen, wobei der Bildausschnitt der in der Filmanalyse als „Amerikanische“ bezeichneten Einstellungsgröße entspricht. Diese Bildperspektive ist der natürlichen Sicht auf Personen sehr nahe, da der Blick auf eine menschliche Figur am Gesicht orientiert ist, sodass die Beine nicht ins Blickfeld kommen. Der Mann steht vor einem von einer Jalousie verdunkelten Fenster, eine Hand auf Kopfhöhe an den Lamellen, die andere am Fensterbrett eine Zigarette haltend. Seine Augen sind hinter einer Brille nicht zu sehen, was seine ernste Miene noch verschlossener wirken lässt (1-2)<sup>20</sup>. Die nächste Doppelseite zeigt den Mann so, als würde die betrachtende Person sehr nah hinter ihm stehen, sein Gesicht ist nun als verlorenes Profil von der rechten Seite aus zu erkennen. Er hat mit seinen Fingern zwei Lamellen der Jalousie auseinander gedrückt und blickt nach draußen auf Ruinen, der Betrachtende folgt seinem Blick (3-4). Die nächsten Bilder zeigen das, was der Fotograf gesehen hat, so als wäre der Betrachtende in dessen Kopf. Die Bilder entsprechen dem, was der Fotograf – durch seine Kamera – während des traumatisierenden Ereignisses erlebt, imaginiert und fotografiert hat.

Bedient sich Krejtschi in *Meine Mutter, die Fee* und in *Was WÜRDEST du tun?* einer zentralperspektivischen Ansicht, so setzt er in *Ein roter Schuh* filmische Mittel ein, wie wechselnde Perspektiven, Kamerafahrten um die Figur herum sowie unterschiedliche Bildeinstellungen, um visuell aus der Sicht der 1. Person zu erzählen. Eine Seltenheit im Bilderbuch. Zwar erzählen viele Bilderbuchtexte aus der ersten Person heraus, aber die jeweils dazu erstellten Bilder zeigen für gewöhnlich diese Ich-Erzähler-Figur aus der Außenperspektive.<sup>21</sup> Ähnlich im Bereich des Films sowie des Comics: Auch Comiczeichner:innen zeigen, zum Beispiel in autobiografischen Graphic Novels, den die Ich-Erzähler:in innerhalb der Panels als von außen sichtbare Figur. „Die Ich-Figur wird im autobiografischen Comic in der Außenperspektive gezeigt (auch wenn ein anderes Vorgehen – im Falle

<sup>20</sup> Karin Gruß (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): *Ein roter Schuh*. Köln: Bastei Lübbe, 2012. (Eigene Paginierung)

<sup>21</sup> Vgl. Denise von Stockar: *Wie kommt das Ich im Bilderbuch daher... Psychologische Aspekte und narratologischer Standpunkt*. In: *Ich! Identitäten in der Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Caroline Roeder. München: kopaed, 2009 (= kjl&tm 09.extra). S. 58 – 67.

einer durchgängigen internen Fokalisierung – zumindest theoretisch denkbar wäre)“, stellt Carmen Dollhäubl fest.<sup>22</sup> Bilderbücher, die Bilder aus einer Ich-Perspektive zeigen, wie in *Ein roter Schub* sind auf dem Bilderbuchmarkt ebenso singulär und gewagt, wie das Thema des Buches selbst.

## Erweiterung durch visuelle Figuren

„Illustration ist die Kunst, mit Bildern Geschichten zu erzählen.“<sup>23</sup>

Im Bilderbuch zu Fontanes Ballade *John Maynard* vermittelt Krejtschi mit Hilfe zweier dazu erfundener Figuren das Schiffsunglück von Buffalo. Ein Großvater und seine Enkelin spazieren am Strand entlang, als das Mädchen den Namen „John Maynard“ auf einem Gedenkstein liest und mit ihrer Frage, wer dieser Mann gewesen sei, die erste Zeile der Ballade initiiert. Die Antwort – die Erzählung des Schiffsunglücks – wird nun dem Großvater in den Mund gelegt, der, so inszeniert es Krejtschi, als kleiner Junge an Bord des Unglücksschiffes gewesen ist. Bildnerisch arrangiert Krejtschi zwei aufeinanderfolgende Doppelseiten als zeitlichen Rückgriff, wobei der Großvater nicht nur die gleiche Kleidung wie der kleine Junge auf der folgenden Seite trägt, sondern die gleiche Geste, nämlich ein mit der Hand die Augen abschirmendes Ausschauhalten, aufweist (1-2 und 3-4)<sup>24</sup>. Mit diesem Verfahren des in der Filmsprache als Graphic Match bezeichneten Mittels gelingt es Krejtschi, den Betrachtenden verständlich zu machen, dass der Großvater und der kleine Junge ein und dieselbe Person in verschiedenen Lebensaltern sind. Ein weiterer Hinweis darauf kann auf der vorletzten Seite entdeckt werden, die zeigt, dass der Großvater wie der kleine Junge eine Zwillie in der Gesäßtasche trägt. Krejtschi verleiht dem Sprecher der Ballade auf diese Weise eine optische Präsenz in Form eines liebevollen Großvaters. Die dramatische Schiffkatastrophe und der tragische Tod des Helden werden durch diese sympathische Mittlerfigur abgemildert und kanalisiert.

Auch für die Umsetzung der Ballade *Die Brück' am Tay* als Bilderbuch erfindet Krejtschi Figuren dazu, die über das im Gedicht auftauchende Personal, wie die drei Hexen, Johnie und dessen wartenden, im Brückenhaus wohnenden Eltern, hinausgehen. Sie übernehmen hier eine andere Funktion, denn sie dienen der Konturierung der Figur des Johnie und lassen ihn durch ihre Anwesenheit in den Bildern als lebendigen, jungen Mann

---

<sup>22</sup> Carmen Dollhäubl: Ich – eine Comicfigur. Analyseansätze und Lektüeranregungen zum autobiografischen Comic. In: *kj&m* 61 (2009) H. 3: Harr! Harr! – Comic in der Kinder- und Jugendliteratur. S. 53-60. S. 55.

<sup>23</sup> Felix Scheinberger: *Illustration. 100 Wege einen Vogel zu malen*. Mainz: Verlag Hermann Schmidt, 2014. S. 16.

<sup>24</sup> Theodor Fontane (Text)/Tobias Krejtschi (Bild): *John Maynard*. Berlin: Kindermann, 2008. (Eigene Paginierung)

hervortreten. Während aus dem Text der Ballade zwar zu konstruieren ist, dass Johnie sich im fahrenden Zug befindet und spricht, bleibt es der Fantasie der Rezipierenden überlassen, zu imaginieren zu wem er spricht, die mitreisenden Zuhörer:innen bilden im Text eine Leerstelle. Krejtschi gestaltet die Szenerie so aus, dass Johnie in einem Zugabteil einem älteren Herrn gegenüber und neben einer jüngeren Dame mit Schoßhund sitzt. Gestik, Mimik und Pose Johnies machen deutlich, dass er sich vor seinem Publikum brüstet und mit seiner Lobeshymne auf die heutige Technik hervortut (9-10).<sup>25</sup> Dass ihm dies bei der jungen Dame gelingt, lässt sich durch deren Hündchen erahnen. Während die Frau auf die selbstbewusste und gönnerhafte Pose Johnies mit einem adretten Schmunzeln reagiert, scheint der Hund mit aufgerissenen, auf Johnie gerichteten Augen und heraushängender Zunge offen begeistert und gibt indirekt die wahren Gefühle der Frau zu erkennen (11-12).<sup>26</sup> (Abb. 2)

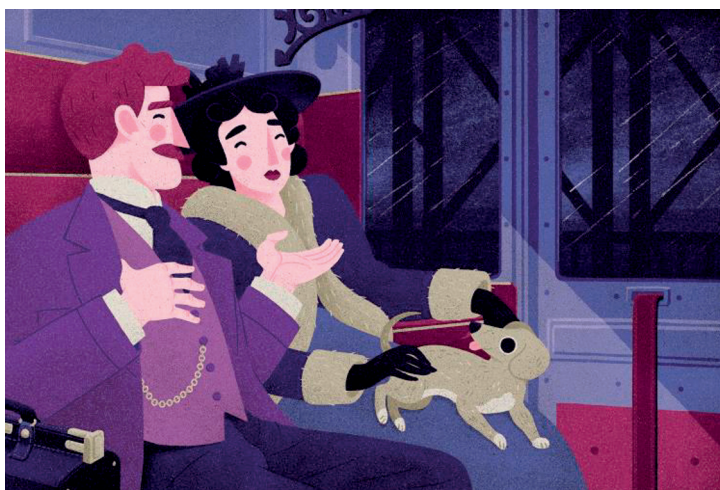


Abb. 2: Johnie, die Dame und das begeisterte Hündchen aus *Die Brück' am Tay* ©Kindermann Verlag

## Fazit

Die Bildkunst Tobias Krejtschis offenbart ihren spezifischen Stil und ihre erzählerische Bildgestaltung deutlich in ihrer Figurenbehandlung. Durch die stilisierte und abstrahierte Gestaltung der Figurenkörper werden der besondere Stil und die Handschrift des Illustrators deutlich, aber auch eine

<sup>25</sup> Theodor Fontane (Text)/Tobias Krejtschi: *Die Brück' am Tay*. Berlin: Kindermann, 2020. (Eigene Paginierung)

<sup>26</sup> Dass diese Lesart beabsichtigt wurde, erklärte Tobias Krejtschi in einem Gespräch am 30.08.2021 mit der Autorin.

Darstellungsweise gewählt, die die Identifizierung mit den Figuren erleichtert. Mit Hilfe von filmischen Mitteln, beigefügten Requisiten und sprechenden Interieurs und unter Einsatz von Hilfsfiguren, die zur Verdeutlichung oder besseren Vermittlung dazu erfunden werden, transportiert Krejtschi Informationen, wie soziale Rollen, Charakter, Haltung, seelische Zustände, aber auch gelebte Erfahrungen. Im Bildfeld nehmen seine Figuren fast immer den größten Platz ein und gliedern den Bildraum, sodass dieser sich als Erweiterung ihres Zustandes, ihres Erlebens oder ihrer Stimmung erweist. Im Eigenbeitrag der Bilder wird Krejtschis Anliegen deutlich, menschliche Erfahrungen und Menschlichkeit mit Hilfe von visuellen Mitteln miterlebbar und fühlbar zu machen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Fontane, Theodor (Text)/Krejtschi, Tobias (Bild): John Maynard. Berlin: Kindermann, 2008.

Fontane, Theodor (Text)/Krejtschi, Tobias (Bild): Die Brück' am Tay. Berlin: Kindermann, 2020.

Gruß, Karin (Text)/Krejtschi, Tobias (Bild): Ein roter Schuh. Köln: Bastei Lübbe, 2012.

Gruß, Karin (Text)/Krejtschi, Tobias (Bild): Was WÜRDEst du tun? Bargartheide: Michael Neugebauer Edition, 2016.

Huppertz, Nikola (Text)/Krejtschi, Tobias (Bild): Meine Mutter, die Fee. Berlin: Tulipan, 2018.

### Sekundärliteratur

Dammann-Thedens, Katrin: Ich erzähle was, was du nicht siehst. In: *kj&m* 65 (2013) H. 4: „die Worte kommen dann fast von selbst“. Erzählen in Kinder- und Jugendmedien. S. 41-47.

Dollhäubl, Carmen: Ich – eine Comicfigur. Analyseansätze und Lektüeranregungen zum autobiografischen Comic. In: *kj&m* 61 (2009) H. 3: Harr! Harr! – Comic in der Kinder- und Jugendliteratur. S. 53-60.

Kümmerling-Meibauer, Bettina und Meibauer, Jörg: Gruppierte Charaktere. Visuelle und narrative Konfigurationen im Bilderbuch. In: Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch. Hrsg. von Tobias Kurwinkel, Corinna Norrick-Rühl und Philipp Schmerheim. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2020. S. 63-89.

Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020 (UTB für Wissenschaft; 4826).

Mähne, Sabine: Was WÜRDEst du tun? Rezension. <https://www.der-rote-elfant.org/karin-gruss-was-wuerdest-du-tun/> (08.12.2021).

McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen, 2001.

Meinrenken, Jens: Die Figur im Comic. In: Formen der Figuren. Figurenkonzepte in Künsten und Medien. Hrsg. von Rainer Leschke und Henriette Heidbrink. Konstanz: UVK, 2010. S. 229-249.

Schüwer, Martin: Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2008.

Scheinberger, Felix: Illustration. 100 Wege einen Vogel zu malen. Mainz: Hermann Schmidt, 2014.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Bilderbücher. Band 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Hohengehren: Schneider Verlag, 2014. S. 12-23.

Stockar, Denise von: Wie kommt das Ich im Bilderbuch daher... Psychologische Aspekte und narratologischer Standpunkt. In: Ich! Identitäten in der Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Caroline Roeder. München: kopaed, 2009 (= kjl&m 09.extra). S. 58-67.

Sütterlin, Christa: Gesichtsdarstellungen. In: Image 28 (2018) H. 7. S. 170-180.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Bremen und Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, 2001.

Wilweisen, Sarah: Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. In: kjl&m (2013) H. 1: Bilderbücher. Aktuelle ästhetische Bildwelten und ihr didaktisches Potenzial. S. 3-10.

Wilweisen, Sarah: Den richtigen Dampfer erwischt. Ein Gespräch mit dem Illustrator Tobias Krejtschi. In: Bulletin Jugend & Literatur 39 (2008) H. 10. S. 6-7.



# Fantastische Problemorientierung Anregungen zur Perspektivenübernahme am Beispiel von Nikola Huppertz' und Tobias Krejtshis Bilderbuch *Meine Mutter, die Fee* (2018)

Anneliese Reiter / Michael Ritter

Für Kinder sind Eltern die ersten und primären Ansprechpartner:innen. Sie kümmern sich um den zuallererst einmal hilflosen Säugling und die langsam selbstständiger werdenden Kinder, versorgen sie mit den lebensnotwendigen Dingen, aber auch mit Liebe und Zuneigung. Dabei vermitteln sie eben die Sicherheit, die Mut macht und Zutrauen stiftet, die Welt erkunden und entdecken zu können, aus dem Wissen heraus, dass der sichere Hafen der Eltern nicht fern und die Geborgenheit jederzeit verfügbar ist. Wenn diese anthropologische Basis des Aufwachsens aus den Fugen gerät, ist das hochgradig irritierend und krisenhaft. Und genau von einer solchen Krise berichtet das 2018 erschienene Bilderbuch *Meine Mutter, die Fee* von Nikola Huppertz und Tobias Krejtshi. Im Folgenden wird das Bilderbuch zuerst analytisch in den Blick genommen, bevor anhand eines didaktisch-methodischen Vorschlags gezeigt wird, wie das Bilderbuch zum Nachvollzug der Figurenperspektiven und zur intensiven Imagination der Handlungselemente anregen kann.



Abb. 1: Cover *Meine Mutter, die Fee*  
(Huppertz/Krejtshi © München: Tulipan, 2018)

## Buchanalyse: Hybride Problemorientierung an der Grenze realistischen und fantastischen Erzählens

Im Mittelpunkt der Handlung steht Fridi, die als einziges Kind mit ihren Eltern zusammenlebt und im Grundschulalter zu sein scheint. Ihre Mutter ist Querflötenlehrerin – der Unterricht findet häufig zuhause statt – und auch darüber hinaus ist die Beziehung zwischen Mutter und Tochter von Kunst durchdrungen: Alte Gemälde und Gedichte haben es der Mutter angetan und werden immer wieder zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Beschäftigung. Doch manchmal ist Fridis Mutter auch seltsam. Sie vergisst mitunter sich anzuziehen, bleibt im Nachthemd, ungekämmt, kraftlos und abwesend. Oder sie scheint ihre Umwelt plötzlich als schmerzhaftes Erfahrung zu empfinden und ist überfordert. Während andere Kinder meinen, Fridis Mutter sei „verrückt“<sup>1</sup> geworden, hat ihr Vater eine andere Erklärung: „Deine Mutter ist eine Fee, Fridi.“<sup>2</sup> Fridi fällt es schwer, dieser Erklärung zu glauben, aber dann häufen sich die Zeichen: Fridis Mutter ist wunderschön, wenn sie lächelt, sie summt Melodien und spielt sogar zauberhaft auf ihrer Querflöte. Doch als Fee muss sie von Zeit zu Zeit auch zurückkehren in die Welt magischer Wesen. Und so geht Fridis Mutter, lässt sie und den Vater zurück, sodass Fridi Angst bekommt, sie würde nie mehr zurückkehren. Wurde die Mutter weggebracht, wie die anderen Kinder böse behaupten? Fridi flüchtet sich zu ihrem Vater und erkennt in seinem Trost, „[...] dass eine Fee für immer zu den Menschen gehört, denen sie sich zu erkennen gibt.“<sup>3</sup> Mit dieser Hoffnung ist das Unheil zu ertragen.



Abb. 2: Mutter und Tochter – verdrehte Asymmetrie (Huppertz/Krejttschi. S. 16-17 © München: Tulipan, 2018)

- <sup>1</sup> Nikola Huppertz und Tobias Krejttschi: *Meine Mutter, die Fee*. München: Tulipan, 2018, S. 2.
- <sup>2</sup> Ebd. S. 12.
- <sup>3</sup> Ebd. S. 26.

Sanft. Stimmungsvoll. Vielleicht bedrückend? Die Gefühle als Leser:in während und nach der Lektüre sind mitunter nicht sofort einzuordnen. Sowohl auf der Bild- als auch auf der Textebene wird das Thema der Depression, der Hilflosigkeit der Familienangehörigen und der Hoffnung auf Besserung, die in allen Schwierigkeiten mitschwingt, intensiv in Szene gesetzt. Dabei werden die Leser:innen unvermittelt in das Geschehen hineingezogen, oder genauer gesagt: in die Wohnung der Familie, den Schauplatz, der während der gesamten Geschichte nicht verlassen wird. Aus der kindlichen Ich-Perspektive erzählt Fridi, wie es um ihre Mutter steht. Dabei sind die Behauptungen und Vorwürfe der anderen Kinder immer wieder Anlass für Fridi, die eigenen Einschätzungen und Gefühle rückblickend zu reflektieren. Schritt für Schritt können die Leser:innen so die Veränderungen der Mutter und die Erkenntnis Fridis, dass etwas nicht stimmt, nachverfolgen. Diese Veränderung der Mutter zeigt sich auch auf der Bildebene, in sanften Rot- und Türkistönen gehalten, und dann auch in der Farblosigkeit, welche die Figur der Mutter wechselnd ergreift: In fröhlichen Momenten ist ihr Kleid hell, die Wangen sind rosig, das Haar schwungvoll und kräftig. In traurigen Momenten verblassen alle Farben, scheint die Mutter fast zu verschwinden, ist ihre Gestalt gekrümmt und das Gesicht verdeckt.

Der fantastische Deutungshorizont der Geschichte, die märchenhafte Interpretation des Vaters, wird nicht nur auf der Ebene der Verbalsprache geäußert, sondern auch im Bild sichtbar. Die Mutter ist im monochromen Kleid und in zarter Gestalt immer mit einem angedeuteten, kleinen Flügelpaar zu sehen. Die Erscheinung der Flügel ist durchscheinend, eine dünne und regelmäßig durchbrochene Linie. Eine Füllung oder Flächengestaltung gibt es nicht bzw. diese taucht erst am Schluss auf, als sich die Mutter wieder einmal verabschieden muss und die – vorläufige – Trennung ansteht. Die Mutter wird damit als Zwischenwesen markiert, das „die Erde rauschen“ hören kann<sup>4</sup> und das auch deshalb mit der hiesigen Welt in Konflikt steht, weil es nur unzureichend in diese Welt gehört. Gleichzeitig vermittelt eben diese mythologische Deutung mit den ihr eingeschriebenen Gesetzmäßigkeiten – „dass eine Fee für immer zu den Menschen gehört, denen sie sich zu erkennen gibt“<sup>5</sup> – auch die Hoffnung, die am Schluss steht, die als ‚Gesetz‘ verlässlich ist. Diese wird auf dem im abschließenden Bild gerahmten und zentral gesetzten Familienfoto der glücklichen Familie als Erfahrung aus der Vergangenheit mit dem Ausblick in die Zukunft verknüpft und macht am Ende dieser bedrückenden Handlung einen optimistischen Ausblick denkbar.

Spannend ist demgegenüber auch die körperliche Gestaltung des Vaters. Dieser wird als massiger und runder Gegenpart der Mutter dargestellt,

---

<sup>4</sup> Ebd. S. 10.

<sup>5</sup> Ebd. S. 26.

mit kräftigem Oberkörper und dunklem Bart, und doch mit rundem Rücken, gebeugt unter der enormen Belastung, sanft und hilflos (vgl. Abb. 3). Er ist der Mutter gegenüber nur Beobachter, für die Familie die Stütze und für Fridi der sichere Halt. Auch hier ist die Darstellung ambivalent und doppelbödig. Masse ist schwer, als Felsen Sicherheit und Trägheit gleichermaßen. Doch für Fridi bedeutet das Stabilität, von der aus sie die Entwicklung der Mutter begleiten kann.



Abb. 3: Vater und Tochter  
(Huppertz/Krejtšchi. S. 12-13 © München: Tulipan, 2018)

Die wundersame Stimmung, die durch das Verschwimmen realistischer und fantastischer Darstellungen entsteht, spiegelt sich auch in den Kunst- und Vergangenheitsreferenzen auf der Bildebene wider. So sind die Zimmer der Wohnung mit Gemälden großer Meister geschmückt, die eindrucksvoll die Gemütslage der Mutter – und vielleicht auch von Fridi und dem Vater – unterstreichen: Von Caspar David Friedrich, bekannt für seine von Melancholie und Wehmut geprägten Werke, können die Leser:innen den *Wanderer über dem Nebelmeer* und die *Abendlandschaft mit zwei Männern* entdecken. Dazu gesellen sich *Die Toteninsel* von Arnold Böcklin und *Melancholie* von Edvard Munch. In all diesen Kunstwerken lässt sich die Einsamkeit, Traurigkeit und sogar Leblosigkeit der Mutter wiederfinden, aber auch – und das zeigen die Werke Caspar David Friedrichs – eine Offenheit, der Blick in die Ferne, vielleicht sogar Hoffnung. Das unbestimmte und

doch zuversichtliche Ende zeigt sich so über die Textebene hinaus auch in den Illustrationen.

Ähnlich wie die alten Kunstwerke wirkt die Darstellung des Kinderzimmers seltsam entrückt: Für ein aktuelles Bilderbuch erscheinen die Poster von Alf und Udo Lindenberg oder der Röhrenfernseher samt Pac-Man sowie die Atari-Spielkonsole aus den 80er-Jahren doch recht ungewöhnlich und aus der Zeit gefallen. Zusammen mit den Referenzen zur Malerei zeigt sich hier jedoch eine zentrale Charakteristik des Bilderbuches: Die Zeitlosigkeit der in den Illustrationen verborgenen Details unterstreicht die bleibende und aktuelle Relevanz der Thematik. Depressionen, die Abwesenheit eines Elternteils, Hilflosigkeit in der Familie – über die Jahrzehnte hinweg wird die erzählte Geschichte hier sowohl thematisch als auch gestalterisch in der Vergangenheit, der Gegenwart und auch der Zukunft verortet.

Schlüssig und kohärent verbunden werden die vielschichtigen semiotischen Ebenen des Bilderbuchs durch die konsequente Orientierung auf Fridis Perspektive und Erleben. Zwar ist sie im Bild natürlich von außen zu sehen, die Rezipient:innen begleiten die Handlung ‚bilderbuchtypisch‘ als stumme Betrachtende und Teilnehmende der Szenen aus einer mittleren Distanz, die nur manchmal durch Zoombewegungen näher an die Protagonist:innen heranrückt, dennoch findet eine dichte und konsequente Fokalisierung auf Fridi statt. Diese ist markant durch die verbalsprachliche Ich-Perspektive von Fridi als Erzählinstanz angelegt, sodass die Erklärung der Szenen und ihre Vermittlung ganz bei der kindlichen Hauptfigur liegen. Die nüchterne Erzählweise in typischem Wechsel aus Erzählerkommentar und wörtlicher Rede wird immer wieder durch Kommentierungen und Wertungen unterlaufen, z. B. wenn Fridi nach der Offenbarung des Vaters meint: „Und das war ja nun wirklich das Komischste, was je über meine Mutter behauptet worden war.“<sup>6</sup> Oder wenn in ihren Beschreibungen das Entsetzen und das Distanzempfinden angesichts der Veränderung der Mutter aufscheinen, wenn sie z. B. beschreibt: „[...] und da saß sie mit strubbeligen Haaren im Sessel und war blass und hässlich.“<sup>7</sup>

Aufgenommen werden diese erlebnisstarken Sprachformen in der visuellen Gestaltung. Neben den schon erwähnten interpidktoralen Verweisen mit ihrem vielschichtigen Sinnpotenzial und den bereits erwähnten Körperdarstellungen spiegeln auch die räumlichen Elemente das subjektive Erleben des Kindes. Die wenigen Pflanzen der Wohnung bilden die Kraftlosigkeit der Mutter adäquat ab, die reduzierte Wohnungseinrichtung wird durch eine moderate Unordnung – neben Fridis Spielsachen liegen auch die Bücher der Eltern herum – destrukturiert. Wie stark das auch das Familienleben und seine traditionellen Rollenverteilungen beeinträchtigt, drückt die

---

<sup>6</sup> Ebd. S. 12.

<sup>7</sup> Ebd. S. 15.

Doppelseite aus, auf der Fridi rechtsseitig mit dem Staubsauger für Ordnung sorgt, während die Mutter im selben Zimmer auf der linken Bildseite reglos neben dem Sessel auf dem Fußboden sitzt, offenkundig unfähig, die eigene Tochter bei der Haushaltsbewältigung zu unterstützen (vgl. Abb. 2). Dass das mythische Erklärungsmuster hier allen Zauber verloren hat, macht Fridis diese Seite abschließender Kommentar eindrücklich deutlich: „Wenn sie eine Fee wäre“, sagte ich an einem anderen Abend zu meinem Vater, „dann würde sie Musik machen und alles verzaubern.“<sup>8</sup>

### **Didaktische Überlegungen: Perspektivität als Zugang zur literarischen Erfahrung**

Die Analyse des Bilderbuchs *Meine Mutter, die Fee* macht deutlich, wie vielschichtig und komplex die Verarbeitung sog. realistischer Themen wie Angst und Krankheit in diesem Bilderbuch geleistet werden kann. Im Wechselspiel von Handlung, Bild- und Textebene finden sich vielfältige Sinnangebote, die miteinander kombiniert zu einer Vorstellung des Erlebens der Protagonistin führen können, hier aber auch imaginativ-emotionale Interpretationsspielräume eröffnen. Gerade die starke Perspektivität der Geschichte soll im Folgenden als Ausgangspunkt für eine mögliche Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch genutzt werden. Dabei steht Fridi als Erzählinstanz und Fokus der bildlichen Darstellung im Zentrum der Betrachtung; die Erzählperspektive ist sozusagen eine doppelte: verbal von Fridi ausgehend und visuell dominant auf Fridi gerichtet. Ihr subjektives Erleben eröffnet den Leser:innen Raum für eine intensive, perspektivische Auseinandersetzung mit den Figuren der Geschichte, der ihnen in der Wirklichkeit aus unterschiedlichsten Gründen verwehrt bleibt.<sup>9</sup> Diese Orientierung ist notwendig, um den literarischen Figuren empathisch zu begegnen und sich mit ihren Perspektiven auseinanderzusetzen.<sup>10</sup> Die literarischen Figuren – also nicht nur Fridi, sondern auch die Mutter und der Vater – können Kindern dabei ermöglichen, sich ohne konkrete Verpflichtung auf die Handlung und die Charaktere einzulassen und so das Innere der literarischen Figuren direkt zu erleben. Bei diesen Verstehensprozessen setzen sich Kinder nicht nur mit Fremdem in Form von anderen Sicht- und

---

<sup>8</sup> Ebd. S. 17.

<sup>9</sup> Ansgar Nünning: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Hrsg. von Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 2000. S. 105.

<sup>10</sup> Vgl. Daniel Scherf und Andrea Bertschi-Kaufmann: Einleitung. In: Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann und Daniel Scherf. Weinheim: Beltz, 2018. S. 7.

Empfindungsweisen auseinander, sondern reflektieren letztlich im Umkehrschluss auch sich selbst.<sup>11</sup>

Lektüre ermöglicht, sich mit Hilfe der Imagination in die fremde Welt literarischer Figuren zu begeben, ihre Perspektive zu übernehmen, Krisen und Grenzsituationen mitzuerleben und dadurch Kenntnisse über den Menschen zu erweitern. Literatur veranlasst den Rezipienten, eine andere als seine gewohnte Perspektive einzunehmen.<sup>12</sup>

Das Nachvollziehen der Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen literarischer Figuren erweist sich so als ausschlaggebend für das literarische Verstehen.<sup>13</sup> Die Perspektivenübernahme ist demnach sowohl zentrale Voraussetzung als auch Ziel der literarischen Begegnung und zusammen mit der Imaginationsfähigkeit relevant, um Leerstellen und Irritationen – welche in *Meine Mutter, die Fee* zahlreich zu finden sind – zu füllen und die Inferenzbildung zu ermöglichen.<sup>14</sup> Literarische Erfahrung definiert sich allerdings nicht allein über ausgewählte Aspekte<sup>15</sup> – hier die literarische Perspektivenübernahme –, sondern stellt ein „[...] Zusammenspiel aus emotionalen und kognitiven, leiblichen und geistigen, wissensbasierten und intuitiven Zugängen und Wirkungen“ dar.<sup>16</sup> Dialogische Situationen haben dabei das Potenzial, die Unsicherheit dieser vielschichtigen Rezeptions- und Inferenzbildungsprozesse aufzufangen und die Imaginationen der Kinder ernst zu nehmen.<sup>17</sup>

---

<sup>11</sup> Vgl. Bettina Hurrelmann: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch 30 (2003) H. 177. S. 7.

<sup>12</sup> Barbara Schubert-Felmy: Wege der Imagination – Lesewege. Augsburg: Wißner, 2001. S. 56.

<sup>13</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Hrsg. von Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß, Gerhard Koss und Dieter Marrenbach. Donauwörth: Ludwig Auer, 1993. S. 60.

<sup>14</sup> Vgl. Volker Frederking: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung – Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael van den Kämper-Boogaart, Kaspar H. Spinner und Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2015. S. 347.

<sup>15</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006) H. 200. S. 9.

<sup>16</sup> Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: Leseräume 1 (2015) H. 2. S. 99f.

<sup>17</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner: Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Hrsg. von Petra Wieler. Freiburg: Fillibach, 2005. S. 154.

Aus diesem Grund schlagen wir ein Vorgehen für eine Thematisierung im Deutschunterricht der Grundschule<sup>18</sup> vor, das eine Kombination aus intensiver Bilderbuchrezeption, interaktiver Thematisierung von verbalen und visuellen Handlungsmomenten und dialogischer Aushandlung möglicher Deutungen vorsieht. Als produktiver Zugang wird dabei besonders die vorab besprochene starke Perspektivität der Darstellung genutzt, in den Mittelpunkt rücken insbesondere 1) die emotionale Substanz des Erlebens der Protagonistin Fridi und 2) die starke Symbolik der Handlung und ihrer visuellen Umsetzung. Die Aktivierung eines fantastischen Erzählmodus<sup>19</sup> in der mythologisch hybriden Mutter-Fee-Figur schafft einen klaren Bruch mit dem ansonsten realistischen Modus der Handlung, der die Aufmerksamkeit bindet und nach Ausdeutung verlangt. Weiterhin sind besonders die bildnerischen Darstellungen – auch in Abgrenzung zum oft eher lakonischen Stil der Verbalsprache – aufgeladen mit Mehrdeutigkeiten, wie am Beispiel der interpiktoralen Verweise und auch der Figurendarstellung oben herausgearbeitet werden konnte. Besonders diese beiden Dimensionen scheinen uns für eine Bilderbuchlektüre produktive Anknüpfungspunkte darzustellen. Von einem konkret-problemorientierten Zugang zum Krankheitsphänomen der Depression wollen wir hingegen absehen, um das vieldeutige Potenzial der Geschichte nicht unzulässig zu verengen.

### **Didaktisch-methodischer Impuls**

Das nachfolgende Konzept stellt einen exemplarischen Entwurf für eine mögliche Thematisierung des Bilderbuches dar. Aufgrund der umfanglichen pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen war eine vollständige Erprobung des Unterrichtsmodells im Frühjahr 2021 nicht möglich, wir konnten aber Teile des Entwurfs im Rahmen der regelmäßigen Schreibwerkstatt „Die Schreibspielwiese“ am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Kindern der Zielgruppe online bearbeiten. Einige der Ergebnisse werden im Anschluss an die Konzeptdarstellung vorgestellt und diskutiert.

Die Angebote bieten ein umfangreiches Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten, die selbstverständlich auch ausgewählt und modifiziert werden

---

<sup>18</sup> Die Angebote sind für die Schuljahrgänge 2 bis 6 konzipiert, wobei sie sicherlich alters- und entwicklungsgerecht ausgewählt und ggf. auch modifiziert werden können. Insofern versteht sich die Skizze eher als Ideen-Steinbruch, der situationsspezifisch konkretisiert werden sollte.

<sup>19</sup> Vgl. Ulf Abraham: Einlass in die Wunderländer, Zutritt zu den Zauberzeiten! Plädoyer für eine kulturwissenschaftlich und literaturdidaktisch reflektierte Sicht auf die literarische Fantastik. In: Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Christoph Jantzen, Alexandra Ritter und Michael Ritter. München: kopaed, 2020. S. 18.



können. Im hier vorgeschlagenen Modell ergibt sich eine Unterrichtseinheit im Umfang von ca. sechs Unterrichtsstunden.

### *1. Kopfgymnastik (ca. 15 min.)*

Den Einstieg ins Thema stellt eine Übung dar, die einen sinnlichen Zugang zur Sprache schaffen und die beteiligten Schüler:innen hinsichtlich des Themas und insbesondere seiner sprachlichen Materialität sensibilisieren soll. Hier greifen wir auf ein spielerisches Bild zurück, das Eva Maria Kohl für eben diesen Zweck vorschlägt.<sup>20</sup> Wir fragen uns gemeinsam mit den Schüler:innen, wo die Wörter herkommen, die wir nutzen. Natürlich, aus unserem Kopf. Dort stellen wir uns einen großen Vorratsschrank vor, in dem die Wörter lagern, in vielen Schubladen, gut sortiert nach Größe, Form, Bedeutung usw. Zum Beispiel gibt es eine Schublade mit Augenwörtern, mit Sachen, die man sehen kann. Die Kinder stellen sich diese Schublade vor und sammeln Wörter, die sich darin befinden könnten. Ganz konkret können sie sich dabei im Raum umsehen, was sie sehen: den Stuhl, das Fenster, den Baum, Kinder... Nun öffnen wir die Schublade mit den Ohrenwörtern und sammeln Dinge, die man hören kann. Ggf. lohnt es sich hier, für 30 Sekunden die Augen zu schließen und zu lauschen. Dann wird gesammelt: kichern, husten, kratzen, den Hund, den LKW. So kann man weitere Schubladen erkunden, Nasenwörter (Was man riechen kann), Handwörter (Was man fühlen kann), aber auch Frühlingswörter, Märchenwörter... Diese kleine „Kopfgymnastik“<sup>21</sup> sensibilisiert die Kinder für das Baumaterial der Geschichten und schafft eine Grundlage für die spätere Sprach-, ‚Arbeit‘.

Schließlich öffnen wir auch die Schublade mit den Herzwörtern (Emotionen), die beschreiben, wie man sich fühlt. Die Kinder sammeln nun möglichst viele solcher Adjektive, die auf kleine Wortkarten (ca. 7x15 cm) aufgeschrieben und in der Sitzkreismitte oder an der Tafel präsentiert werden können: fröhlich, traurig, wütend, grimmig, albern, erschrocken, besorgt, stolz... Nun sind die Kinder nicht nur thematisch, sondern auch sprachlich für das Thema Emotionen sensibilisiert und aktiviert. Es folgt die Lektüre des Bilderbuchs.

### *2. Bilderbuchlektüre und -gespräch (ca. 60-75 min.)*

Wir schlagen vor, das Bilderbuch im Sitzkreis durch die Lehrkraft vorlesen zu lassen. Dabei sollte ausreichend Zeit sein, die Bilder zu betrachten. Im

---

<sup>20</sup> Vgl. Eva Maria Kohl: Die Nacht ist ein schwarzer Rabe. Eichendorff, Phantasie, Poesie und Themenkonferenz im ersten Schuljahr. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993) H. 61. S. 24.

<sup>21</sup> Eva Maria Kohl: Wo beginnt Poesie? Kinder schreiben Gedichte und Geschichten. In: Grundschule 24 (1992) H. 7-8. S. 56.

Idealfall sind mehrere Bücher vorhanden und einige Kinder zeigen, während die Lehrkraft liest, die gerade gelesenen Seiten im Sitzkreis.

Sind genügend Exemplare des Bilderbuchs vorhanden,<sup>22</sup> können die Kinder nun immer zu zweit das Bilderbuch noch einmal intensiv gemeinsam lesen und betrachten. Dabei ist der Auftrag, Entdeckungen zu machen, was ihnen an dem Bilderbuch auffällt. Sie können entsprechende Stellen im Text oder Bild mit Post-it-Zetteln markieren, die auch kommentiert werden können, aber nicht müssen. Die Frage ist bewusst offengehalten und soll die Kinder für das Bilderbuch und seine Besonderheiten sensibilisieren.

Nach einer intensiven Lesezeit treffen sich alle wieder im Sitzkreis und die Kinder werden aufgefordert, einige ihrer ‚Entdeckungen‘ vorzustellen. Diese können einfach genannt oder auch diskutiert und gemeinsam gedeutet werden. Die Lehrkraft sollte hier eher als Moderator:in zurückhaltend agieren, nicht werten und vermeintlich richtige Interpretationen forcieren, sondern die Kinder durch Nachfragen und initiiierende Impulse zum eigenen Nachdenken und Interpretieren herausfordern.<sup>23</sup> Ziel ist nicht, auf jede offene Frage eine passende Antwort zu finden, sondern die Kinder zum konstruktiven und kollaborativen Sinnbildern herauszufordern.

Die Vorstellung und Diskussion der Beobachtungen sollte ausreichend Raum erhalten und braucht Zeit und eine geeignete Gesprächsorganisation. Was thematisiert wird, liegt im Ermessen der Kinder, ggf. kann die Lehrkraft aber auch eigene Beobachtungen und Fragen einbringen.

Mögliche Impulsfragen der Lehrkraft zum Abschluss der Gesprächsrunde können sein:

- Ich habe manche Bilder/Bildelemente zuerst nicht genau verstanden (z. B. die Flügel der Mutter/den runden Rücken des Vaters). Was meint ihr dazu?
- Warum verhält sich Fridis Mutter so?
- Das Ende der Geschichte hat mich verwirrt. Was meint ihr, was passiert hier?
- Was möchtet ihr zum Bilderbuch noch sagen?
- Was hat euch gefallen? Was nicht?
- Wie geht es mit Fridi, ihrem Vater und der Mutter weiter?

---

<sup>22</sup> An der Martin-Luther-Universität in Halle haben wir die Möglichkeit, über die Universitätsbibliothek Bilderbücher in größerer Anzahl anzuschaffen (10 oder 15 Exemplare), die für Seminarzwecke genutzt, aber auch für die Arbeit an Schulen ausgeliehen werden können. Auch mit Stadtbibliotheken können entsprechende Kooperationen aufgebaut werden, die einen gewissen Fundus solcher Klassensätze ermöglichen. Ideal ist, wenn so viele Bücher vorhanden sind, dass je zwei Kinder ein Buch gemeinsam anschauen können.

<sup>23</sup> Thomas Zabka: Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch 47 (2020) H. 208. S. 9.

Hinweis: Ist nur ein Bilderbuch vorhanden, kann das auch nach der Erstlektüre noch einmal gemeinsam durchgeblättert werden und die Kinder können hier spontan ihre Beobachtungen formulieren und diskutieren.

### 3. *Gefühle zuordnen (30 min.)*

Im nächsten Schritt findet ein Museumsrundgang statt. Die Bilder des Bilderbuches sollten in Kopie im Klassenraum (oder auf dem Schulhausflur) verteilt und ausgehängt werden. Dabei können ganze Bilder oder auch Bildausschnitte ausgestellt werden. Es ist nun Zeit, umherzugehen und die Bilder intensiv zu betrachten. Dabei können die Kinder die eingangs gesammelten Herzwörter den Bildern zuordnen, sie z. B. mit einer Klammer an das Bild anheften. Vielleicht fallen den Kindern nach der Lektüre und dem Gespräch noch weitere Wörter ein, die sie an dieser Stelle bereits selbstständig aufschreiben und ergänzen können.

Nach einer individuellen Arbeitsphase werden die Ergebnisse betrachtet, indem die Lerngruppe nun gemeinsam von Bild zu Bild geht oder die Bilder samt Wörtern an der Tafel gesammelt werden. Gemeinsam wird besprochen, ob die zugeordneten Herzwörter (Gefühle) passend erscheinen und warum und ob evtl. auch mehrere Gefühle passen; besonders spannend kann es sein, wenn vermeintlich widersprüchliche Gefühle zugeordnet wurden (siehe *Erprobung*). Sind einzelnen Bildern keine Gefühle angeheftet worden, kann man noch einmal gemeinsam überlegen, welches Gefühl passen könnte. Ggf. werden dazu auch weitere Wortkarten geschrieben, die unter 1. noch gar nicht zur Sprache gekommen sind.

### 4. *Vorstellungen entwickeln (45 min.)*

Nun können sich die Schüler:innen ein Arbeitsblatt aussuchen, auf dem eine Szene des Bilderbuches zu sehen ist, das aber durch Sprech- oder Denkblasen ergänzt wurde (vgl. Abb. 4-6). Aufgabe ist es, eine lebendige Vorstellung der dargestellten Szene zu entwickeln. Was könnten Fridi und ihre Mutter bzw. ihr Vater hier denken und sagen? Wie fühlen sie sich? Was ist ihnen gerade wichtig?

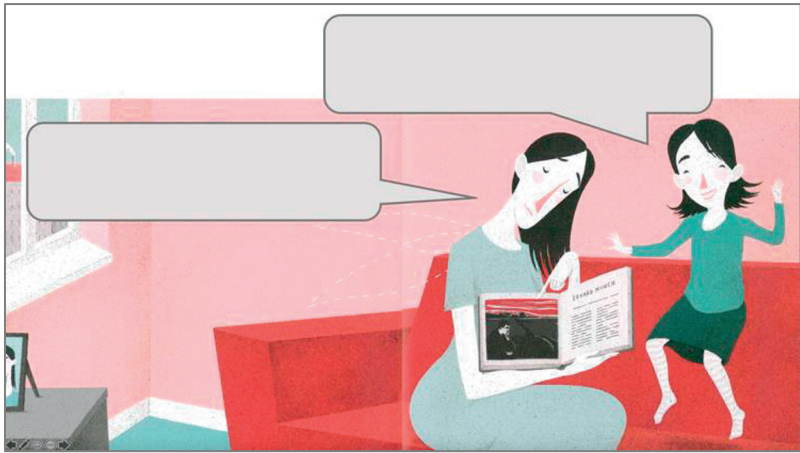


Abb. 4-6: Szenische Ausgestaltung der Illustrationen

Die Kinder schreiben in die Sprech- bzw. Gedankenblasen. Die Ergebnisse werden an der Tafel gesammelt, betrachtet und diskutiert. Spannend sind dabei besonders unterschiedliche Lösungen. Die Kinder begründen kurz, warum sie die Blasen so oder so gefüllt haben. Auf diese Weise werden nicht nur die Perspektiven der handelnden Figuren nachvollzogen,<sup>24</sup> es kann auch eine Ahnung von der Vielfalt möglicher Vorstellungen und Deutungen zum Bilderbuch entstehen.<sup>25</sup> Wichtig ist dabei, dass alle (plausiblen) Deutungen auch gleichberechtigt bestehen bleiben können. Es geht hier nicht darum, die richtige, sondern eine mögliche szenische Ausgestaltung zu finden.

### 5. Kreative Weiterarbeit (75 min.)

Zum Abschluss schreiben die Schüler:innen einen Brief der Mutter an Fridi, den sie während ihrer Abwesenheit verfasst. Hier kann die Mutter berichten, wo sie gerade ist und wie es ihr hier geht. Ggf. ist es sinnvoll, zur Einstimmung in diese Phase noch einmal ein Bild zu zeigen, das die Mutter in ihrer feenartigen Darstellung zeigt. Auch kann ein Briefanfang – angemessen in einer Vorlage gestaltet – als Beispiel vorgeschlagen werden, um so die Ich-Perspektive der Mutter, in welche die Kinder sich nun hineinversetzen sollen, anzulegen.

Zum Beispiel:

„Liebe Fridi, heute schreibe ich dir aus...

In Liebe  
deine Mama“

An dieser Stelle wird nun die Deutung des poetischen Bildes der Mutter ins Blickfeld gerückt. In den Beschreibungen der Schüler:innen offenbaren sich ihre Deutungen der polyvalenten Situation. Auch hier wird es besonders spannend sein, die verschiedenen Gestaltungslösungen der Kinder zu erkunden. Die Briefe können im Klassenraum auf einer quer-gespannten Wäscheleine aufgehängt werden. Die Schüler:innen haben Zeit, herumzugehen und die Briefe zu lesen. Dann kann gemeinsam wieder im Sitzkreis über beobachtete Gemeinsamkeit und Unterschiede der Briefe gesprochen werden. Es können auch Rückfragen gestellt werden, wenn der Inhalt unklar oder diskussionswürdig erscheint.

---

<sup>24</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006) H. 200. S. 9.

<sup>25</sup> Stichwort: Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses, vgl. ebd., S. 12.

Alternative: Möglich ist auch, sich vorzustellen, wie es wäre, wenn Fridi und ihr Vater die Mutter einmal im Feenland besuchen dürften. Vielleicht verwandeln sie sich dann auch? Zu dieser Situation könnte ein Bild gemalt werden, das die Familie vereint am fremden Ort zeigt. Auch hier können sich produktive Gespräche über mögliche Deutungshorizonte und -differenzen ergeben.

#### 6. Abschluss (15 min.)

Zum Abschluss können die verschiedenen entstandenen Produkte in einem Projekttagbuch dokumentiert werden. Hier werden – nach einer ersten Seite mit den bibliographischen Angaben und ggf. der Cover-Abbildung – die Bilder mitsamt der Gefühls-Adjektive eingeklebt und die Sprech- und Denkblasen, Briefe und Zeichnungen der Schüler:innen gesammelt. Auf die letzte Seite kann jedes Kind einen Satz schreiben, was ihr oder ihm wichtig und zusammenfassend erwähnenswert erscheint: Was hat mir besonders gefallen? Woran erinnere ich mich gut? Was hat mich betroffen gemacht? Was will ich noch gern sagen? Es empfiehlt sich, die Sätze auf kleine Zettel zu schreiben und diese einzukleben.

#### **Anstatt eines Fazits: Einblick in die Ergebnisse der Erprobung**

Zum Abschluss sollen einige Beobachtungen der Umsetzung im Rahmen der (digitalen) Erprobung eingeordnet werden. Zuerst ist dabei anzumerken, dass die Kinder z. B. im Rahmen der *Bilderbuchlektüre* und dem *Vorlesegespräch* genau beobachteten, was im Verlauf der Handlung passierte und welche Darstellungsmittel Verwendung fanden. So bemerkte ein Kind, dass die Mutter „sehr grau“ aussieht. Ein anderes Kind beschrieb sie als „verzweifelt“. Die Kinder versuchten dabei, ihre Beobachtungen zu erklären – auch mit Hilfe der gesammelten Herzwörter. So kommentierte ein Mädchen zum Bild, in dem die Mutter grau und zusammengekauert im Bett liegt: „Sie ist sehr traurig, weil ihre Tochter ‚Du Dumme!‘ gesagt hat.“ Im Versuch, die Leerstellen der Handlung zu füllen, wurden hier die Gefühle der Figuren mit dem erlebten Handlungsfortgang verknüpft und in der engen Verflechtung der Perspektiven Zusammenhänge erkannt und Kohärenz hergestellt.

Die genaue Beobachtung und subjektive Involviertheit der Kinder zeigte sich auch in der differenzierten Betrachtung einzelner Bilder und Figuren. So wurde der Vater, gebeugt und gleichzeitig standhaft und sanft, als „besorgt“ beschrieben, als er Fridi erzählt, dass die Mama eine Fee ist. Gleichzeitig – so merkte ein anderes Kind an – sei er aber auch „froh“, weil er Fridi endlich das Geheimnis offenbart habe. Hier zeigt sich nicht nur ein intensives Einfühlen in die Figur des Vaters, sondern auch ein über die Bild-

und Textebene hinausreichendes Weiterdenken der Empfindungen der Figuren unter Berücksichtigung der besonderen Ambiguität der intimen Familiensituation.

Dieses sensible Eindenken und -fühlen kann schließlich auch in den von den Kindern geschriebenen Dialogen (siehe oben *Vorstellungen entwickeln*) beobachtet werden. So füllte z. B. Marta die Gedankenblase der Mutter mit den Worten „Ich habe Heimweh.“ Das Substantiv Heimweh unterstreicht hier die emotionale Grenzsituation der Mutter und gleichzeitig das imaginative Ausgestalten der phantastischen Situation, die das Buch vermittelt. Dabei war zu beobachten, dass die Kinder die Situationen und Gefühle zumeist im Rahmen der phantastischen Deutung beschrieben und ganz im Bild der Mutter als Fee versanken, was nur stellenweise hinterfragt wurde, z. B. wenn Andre schreibt: „Meine Mutter eine Fee, das glaube ich dir nicht und du bist in Wirklichkeit mit der Königin von England verwandt. Ich bin keine 4 Jahre alt mehr, also nimm mich nicht auf den Arm!“ Andre überzeichnete hier das Unverständnis von Fridi, das die Geschichte andeutet, das von ihm jedoch aufgenommen und kreativ-humoristisch weitergestaltet wurde.

Die tiefgründige Beschäftigung der Kinder mit den Gefühlen der Figuren und dem phantastischen Element der Feenwelt zeigte sich abschließend in der intensiven Imagination des Fortgangs der Geschichte. Hier wurde beschrieben, dass die Mutter wiederkommt und der Tochter von allen Erlebnissen im Feenland berichtet. Dann lebt sie ohne ihre graue Haut und ist glücklich. Eine andere Deutungsvariante der Kinder beschrieb den Besuch von Vater und Tochter im Feenland und Fridi als Halbfee, die mit ihrer Mutter dann umherfliegt. Die Kinder griffen also die hoffnungsvolle Stimmung am Ende des Bilderbuches auf, dachten diese konsequent im phantastischen Modus weiter und schlossen ihre intensiven Betrachtungen mit positiven Gedanken ab.

So zeigt sich, dass die Beschäftigung mit dem Bilderbuch zu einer intensiven Imagination der Figuren und zu einem Nachvollzug der Perspektiven anregen konnte, ohne dass die Darstellungen abschreckend oder beängstigend wirkten, ganz im Gegenteil: Das phantastische Bild der Mutter als Fee bot einen sicheren Raum für die Kinder, um großen und starken Gefühlen zu begegnen und diese produktiv zur Sprache zu bringen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Huppertz, Nikola und Krejtschi, Tobias: Meine Mutter, die Fee. München: Tulipan, 2018.

## Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: Einlass in die Wunderländer, Zutritt zu den Zauberzeiten! Plädoyer für eine kulturwissenschaftlich und literaturdidaktisch reflektierte Sicht auf die literarische Fantastik. In: *Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien*. Hrsg. von Christoph Jantzen, Alexandra Ritter und Michael Ritter. München: kopaed, 2020. S. 15-26.

Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Deutscherunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung – Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Hrsg. von Michael van den Kämper-Boogaart, Kaspar H. Spinner und Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2015. S. 324-380.

Hurrelmann, Bettina: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: *Praxis Deutsch 30* (2003) H. 177. S. 4-12.

Kohl, Eva Maria: Wo beginnt Poesie? Kinder schreiben Gedichte und Geschichten. In: *Grundschule 24* (1992) H. 7-8. S. 56-59.

Kohl, Eva Maria: Die Nacht ist ein schwarzer Rabe. Eichendorff, Phantasie, Poesie und Themenkonferenz im ersten Schuljahr. In: *Die Grundschulzeitschrift 7* (1993) H. 61. S. 24-26.

Mitterer, Nicola und Wintersteiner, Werner: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume 1* (2015) H. 2. S. 96-108.

Nünning, Ansgar: „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Hrsg. von Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 2000. S. 84-132.

Scherf, Daniel und Bertschi-Kaufmann, Andrea: Einleitung. In: *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann und Daniel Scherf. Weinheim: Beltz, 2018. S. 7-11.

Schubert-Felmy, Barbara: *Wege der Imagination – Lesewege*. Augsburg: Wißner, 2001.

Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern*



für junge Leser. Hrsg. von Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß, Gerhard Koss und Dieter Marenbach. Donauwörth: Ludwig Auer, 1993. S. 55-64.

Spinner, Kaspar H.: Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Hrsg. von Petra Wieler. Freiburg: Fillibach, 2005. S. 153-166.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006) H. 200. S. 6-16.

Zabka, Thomas: Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch 47 (2020) H. 208. S. 4-11.



# „Trotzdem empfehle ich Tobias Krejtschi weiter.“ Kinder schreiben zu Bilderbüchern von Tobias Krejtschi

Christoph Jantzen

In diesem Beitrag werden Schreibaufträge und Schülerprodukte zu drei Bilderbüchern von Tobias Krejtschi vorgestellt. Fokussiert wird auf das Zusammenspiel von Schrifttext und Bild, das in den drei Büchern sehr unterschiedlich angelegt ist. Die Aufgabenstellungen und Arbeitsergebnisse werden vor dem Hintergrund schreibdidaktischer Diskurse reflektiert. Es zeigt sich, dass eine schreibende Auseinandersetzung mit der intermodalen Dimension für die Kinder und damit auch didaktisch lohnend erscheint.

Verschafft man sich einen Überblick über die Bilderbücher von Tobias Krejtschi, so fordern sie dazu heraus, didaktische Überlegungen anzustellen. Die Illustrationen zu der Ballade *Die Brück am Tay*<sup>1</sup> eröffnet z. B. neue Perspektiven auf die Handlung, andere Bilderbücher stellen ein oder mehrere Themen ins Zentrum und bieten sich für problemorientierte Zugänge an: *Die Sache mit Nummer 8*<sup>2</sup> verknüpft den Umgang mit Ängsten vor dem Einschlafen mit dem Mutig sein. *Die schlaue Mama Sambona*<sup>3</sup> erzählt von der Überlistung des Todes und der Lust am Leben. Auch die für diesen Beitrag ausgewählten Bilderbücher sind thematisch orientiert:

- *Was WÜRDEst du tun?*<sup>4</sup> spricht typische sowie besondere Krisensituationen an, in denen es um Menschenwürde geht. Schrifttext und Bild arbeiten mit minimalistischen Mitteln und fordern die Rezipierenden heraus, nach eigenen Lösungen zu suchen.
- In *Herr König sucht das Glück*<sup>5</sup> zeigt der Titel an, was im Mittelpunkt der Erzählung steht: Sie stellt die Glückssuche des Pinguins Herr Kö-

---

<sup>1</sup> Theodor Fontane und Tobias Krejtschi: *Die Brück am Tay*. Berlin: Kindermann, 2020.

<sup>2</sup> Harriet Grundmann und Tobias Krejtschi: *Die Sache mit Nummer 8*. Wuppertal: Peter Hammer, 2013.

<sup>3</sup> Hermann Schulz und Tobias Krejtschi: *Die schlaue Mama Sambona*. Wuppertal: Peter Hammer, 2007.

<sup>4</sup> Karin Gruß und Tobias Krejtschi: *Was WÜRDEst du tun?* Bargteheide: minedition, 2016.

<sup>5</sup> Harriet Grundmann und Tobias Krejtschi: *Herr König sucht das Glück*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2009.

nig ins narrative Zentrum und es werden (philosophische) Fragen aufgeworfen und Denkanstöße gegeben, was Glück sei und wie man es finden könne.

- *Kleopatra*<sup>6</sup> erzählt von einer Hyäne, die nach ihrer Flucht aus einem Zoo ein Außenseiterdasein führt, neue Freunde findet und sich doch weiter fremd fühlt – bis sie ihrer Sehnsucht nach Afrika nachgibt und sich dorthin auf den Weg macht.

Alle drei Bilderbücher eignen sich also, um auf der Grundlage der Narration einen problemorientierten Unterricht zu gestalten, der im Sinne Joachim Fritzsches auf eine *Erziehung durch Literatur*<sup>7</sup> angelegt ist. Und sie eignen sich für vielfältige Schreibaufgaben, die an die Lektüre des Bilderbuches anschließen, aber auch durch das Schreiben zur Auseinandersetzung mit Inhalten, Themen und ästhetischer Gemachtheit anregen. Damit können die Bilderbücher auch für eine *Erziehung zur Literatur* eingesetzt werden.<sup>8</sup> Da es in diesem Band um den Illustrator Tobias Krejtschi geht, sollen Schreibaufgaben diskutiert werden, die nicht nur die Textnarration aufgreifen, sondern die Illustrationen einbeziehen.

In den vergangenen Jahren haben etliche Studien und Sammelbände die Bilderbuchforschung mit einem empirischen Blick erweitert.<sup>9</sup> Häufig stehen dabei Gespräche im Mittelpunkt, gelegentlich auch Produkte aus Schreibaufgaben. Diese Studien geben einen gelungenen Einblick in Rezeptionsprozesse von Schülern. Da sie jedoch durchgängig in quasi-experimentellen Designs erhoben wurden, bilden diese Zugänge nicht den Umgang mit und das Schreiben zu Bilderbüchern im deutschunterrichtlichen Alltag ab. So kann davon ausgegangen werden, dass bei der Arbeit mit Bilderbüchern im Unterrichtsalltag die Illustrationen eine untergeordnete Rolle spielen, Bilder eher als „schmückendes Beiwerk“<sup>10</sup> betrachtet werden.

---

<sup>6</sup> Will Gmehling und Tobias Krejtschi: *Kleopatra*. Wuppertal: Peter Hammer, 2015.

<sup>7</sup> Vgl. Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: *Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Ernst Klett, 1994. Insb. S. 100 ff.

<sup>8</sup> Vgl. ebd.

<sup>9</sup> Vgl. z. B. Gabriela Scherer, Kathrin Heintz und Michael Bahn (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT, 2020; Alexandra Ritter: *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014.

<sup>10</sup> Christoph Jantzen: *Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? Oder: Brauchen wir die Bilder von Bilderbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht?* In: *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. 2., grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013. S. 236-247. S. 236.

Schreibaufgaben, die die Illustration berücksichtigen, greifen das Bilderbuch als multimodalen Text<sup>11</sup> bzw. als narratoästhetisches Medium<sup>12</sup> auf. Das im intermedialen Zusammenspiel von Schrifttext und Bild Erzählte wird Voraussetzung für die Bearbeitung oder auch zum Gegenstand der Schreibaufgabe gemacht. Die Verarbeitung beider Erzählmodalitäten und ihres Zusammenspiels ist Bedingung für das Schreiben oder Teil einer schreibenden Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch. Ist die Bilderbuchvorlage so beschaffen, dass die Narration nur erfasst werden kann, wenn sowohl Bild- als auch Schrifttextebene rezipiert werden müssen, um ein kohärentes Verstehen zu ermöglichen, wird eine Schreibaufgabe in der Regel auch beides in den Fokus stellen. Dies ist etwa bei *Was WÜRDEst du tum?* der Fall, denn die geschilderte Situation ist aufgrund des Schrifttextes allein kaum zu erfassen. Anders liegt der Fall z. B. bei *Die Brück am Tay*, denn Fontanes Balladentext wurde schon in vielfältigen Settings zum Gegenstand von Unterricht.

Schreibaufgaben, die den multimodalen Text berücksichtigen, können ganz unterschiedlich situiert werden. Sie können als Teil eines *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* zum synästhetischen Arbeiten herausfordern, wenn neben dem Schreiben auch das Gestalten von Illustrationen Teil der Aufgabe ist.<sup>13</sup> Der Schreibprozess kann aber auch der *gedanklichen Klärung*<sup>14</sup> dienen, um durch das Schreiben den Blick auf das Zusammenspiel von Schrifttext und Illustration zu schärfen.

Eine weitere Form von Schreibaufgaben thematisiert explizit die Bildebene. Dies können die Illustrationen bewertende Jurybegründungen sein oder Aufgaben, die nach der Rolle der Bilder für das Erzählte fragen. Sie fordern damit einerseits heraus, sich intensiver mit den Illustrationen zu beschäftigen,<sup>15</sup> andererseits zum (Be-)Werten<sup>16</sup> und damit zur Meinungsbildung.

---

<sup>11</sup> Vgl. Michael Staiger: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: BilderBücher. Bd. 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014. S. 12-23.

<sup>12</sup> Vgl. Tobias Kurwinkel: Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2017.

<sup>13</sup> Vgl. z. B. Kirby Bayraktar und Petra Wieler: Ästhetische Spuren von Kindern, die staunend in fantastische Welten eintauchen. In: Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Christoph Jantzen u. a. München: kopaed, 2020 (= kjl&m 20.extra). S. 173-184.

<sup>14</sup> Vgl. Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer, 2011. S. 100.

<sup>15</sup> Vgl. etwa Leonore Jahn und Karin Richter: Bildwelten zu E.T.A. Hoffmanns *Nussknacker und Mausekönig*. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. Insb. S. 39 ff.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu Thomas Zabka: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 40 (2013)

Im Folgenden soll an drei Beispielen veranschaulicht werden, wie Schreibaufgaben zu Bilderbüchern, in denen Krejtschi die Illustrationen gestaltet hat, aussehen können. Die Unterrichtsssettings wurden erprobt, so dass an den Beispielen auch der Umgang von Kindern mit den Illustrationen gezeigt werden kann.<sup>17</sup>

### Synästhetisches Arbeiten: Text- und Bildmuster als Angebot zur eigenen Gestaltung

*Was WÜRDEst du tun?* ist ein episodisch aufgebautes Bilderbuch, das auf jeweils einer Doppelseite im Schrifttext in einem oder zwei Sätzen ein Problem anspricht („Eigentlich fand Jenny ihren neuen Bikini schön.“ Oder „Gesine Eichendorff hat in ihrem Leben vieles geschafft, aber manches nicht gelernt.“). Es folgt die Frage, die die Lesenden im präsentischen Du anspricht: „Was WÜRDEst du posten?“ Oder „Wie WÜRDEst du ihr helfen?“ In aller Regel lässt sich das Sinnpotential der Situation nur im Zusammenspiel von Schrifttext und Bild erschließen, denn die Illustrationen kontextualisieren, worum es im Kern geht. Der Schrifttext wirkt dabei, als wäre er mit Blick auf Krejtschis Illustrationen noch einmal substituiert worden auf das, was *nicht* im Bild zu sehen ist.

Die Illustrationen, die in flächigem Collagestil scheinbar grobstrukturierte Papiere in gedeckten Tönen (Schwarz, Weiß, Grau, Braun, Orange) aneinandersetzen, die durch kleinere Zeichenelemente ergänzt werden, lassen gerade im Zusammenspiel mit den kargen Schrifttextinformationen viel Freiraum für die Deutung der Ausgangssituation und damit auch für unterschiedliche Lösungsansätze.

Didaktisch fordert das Buch dazu heraus, das Thema Menschenwürde in alltäglichen Situationen zu diskutieren. Dafür ist es nicht notwendig, das ganze Buch zu lesen, vielmehr können gezielt Situationen ausgesucht werden, die in einer Lerngruppe zu offenen Diskussionen führen. Ziel wäre es, nicht eine einheitliche Klassenmeinung zu bilden, sondern unterschiedliche Lösungen miteinander zu diskutieren und damit „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein[zu]lassen.“<sup>18</sup>

Der Schreibenlass zu diesem Buch wurde in einer 3. Klasse in Hamburg erprobt. Die Klassenlehrerin Laura Tuchtfeldt hat zunächst in einem

---

H. 241. S. 4-12.

<sup>17</sup> Ich danke ganz herzlich den Lehrerinnen Leena Eichler, Kirsten Oude Lansink und Laura Tuchtfeldt, die sich auf die Aufgabenstellungen und Erprobungen eingelassen haben, sowie den Kindern der drei Klassen, deren Produkte in diesem Beitrag betrachtet werden.

<sup>18</sup> Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: Metzler, 2020. S. 400-407. S. 406.

philosophischen Unterrichtsgespräch<sup>19</sup> den Kindern Raum gegeben, zu einzelnen Doppelseiten Gedanken zu äußern. Die Anschlussaufgabe stellte das Zusammenspiel von Schrifttext und Illustration in den Mittelpunkt, indem die Kinder eine eigene Doppelseite zu dem Bilderbuch gestalten sollten: Sowohl Schrifttext als auch Bild. Dafür sollten die Kinder zunächst einen Entwurf erstellen, den sie anschließend in Collagetechnik auf ein vorbereitetes Blatt setzten, das der Originalgröße des Bilderbuchs entsprach. Die Kinder konnten wählen, ob sie allein oder zu zweit arbeiten.

Die Bilderbuchauszüge können hier im Sinne von Dehn/Merklinger/Schüler als Vorgabe für das Schreiben verstanden werden. So werden zentrale Merkmale des Schreibens zu Vorgaben berücksichtigt:

- Die bekannten Bilderbuchseiten dienen als „Anregung und Herausforderung“,<sup>20</sup> denn es werden unterschiedliche Aspekte der Menschenwürde angesprochen, es geht um elementare menschliche Bedürfnisse. Insofern ist die Vorgabe in Kopplung mit der Schreibaufgabe eine Anregung zum Nachdenken darüber, welche problematischen Situationen für einen selbst besonders elementar erscheinen. Eine Herausforderung liegt sicherlich in den für Klasse 3 eher ungewohnt knappen und dichten Formulierungen sowie in der geringen Erfahrung mit der Erstellung einer Collage.
- Die Aufgabenstellung ist „weit gefasst“,<sup>21</sup> da den Kindern freisteht, *was* sie zum Thema machen und *wie* sie es umsetzen. Schrifttext- und Bildmuster aus dem Bilderbuch sind keine enge Vorgabe, da sie zwar befolgt werden *können*, aber nicht *müssen*. Die Vorgabe stellt entsprechend „einen Anspruch dar, enthält aber keine Vorschrift“.<sup>22</sup>
- Die Aufgabe ist insofern *differenziert*, als dass neben der Entwicklung eigener Themensettings „auch die Reproduktion“<sup>23</sup> sowie Variationen und Transformationen der bekannten Doppelseiten möglich ist. Wenn ein Schüler eine Formulierung, ein Bildelement für die eigene Doppelseite übernimmt, so ist das im Sinne der Aufgabenstellung eine selbstständige Bearbeitung.

In Abweichung zu den meisten Aufgaben, die Dehn/Merklinger/Schüler in *Texte und Kontexte* vorschlagen, wird in diesem Fall explizit das Zusam-

---

<sup>19</sup> Vgl. Heike de Boer: Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In: Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Hrsg. von Heike de Boer und Mariana Bonanati. Wiesbaden: Springer, 2015. S. 233-249.

<sup>20</sup> Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler 2011, S. 99.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Ebd., S. 100.

<sup>23</sup> Ebd.

menspiel von Schrifttext und Bild eingefordert. Damit gerät die Gemachtheit des Bilderbuchs durch die Produktion einer eigenen Seite in den Aufmerksamkeitsfokus der Kinder. Sie erfahren im eigenen Tun, wie bei ihren Bilderbuchseiten Schrifttext und Bild zusammenwirken können. – Am Beispiel von drei exemplarisch ausgewählten Kinderarbeiten möchte ich nun den Umgang mit der Schreibaufgabe darstellen.



Abb. 1: Anton kriegt nie den Ball. Was würdest du tun?

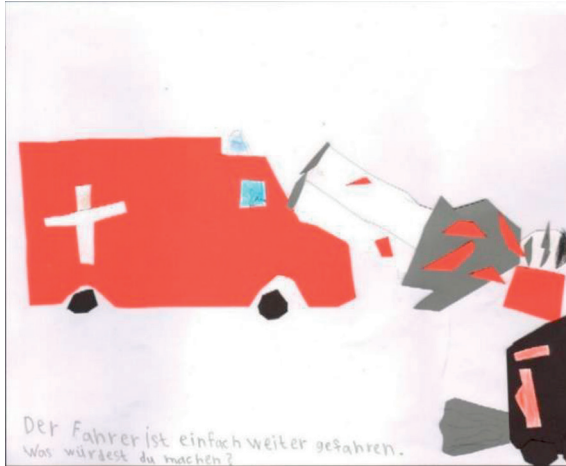


Abb. 2: Der Fahrer ist einfach weitergefahren.  
Was würdest du machen?

Seyla (Abb. 1) greift eine aus kindlicher Sicht typische Alltagssituation auf und knüpft damit inhaltlich an die erste Doppelseite von Gruß/Krejtshi an. Dort heißt es: „Die Letzte sein ist selten schön. Wen würdest du in



deine Mannschaft wählen?“ Zu sehen sind Kinder in einer Turnhalle, die als Letzte im Sportunterricht in eine Mannschaft gewählt werden. Mehrere Muster der Vorgabe werden aufgegriffen: Der sehr knappe Hauptsatz, gefolgt von der titelgebenden Frage des Bilderbuchs. In ihrem Bild hat Seyla Collageelemente mit Hilfe von weißem Karton und Buntstift erstellt und zum Teil sorgfältig „auf Kante“ aneinandergesetzt; das wird z. B. am Übergang vom Sand zum Himmel sichtbar. Wie bei Krejtschi sind die Hintergründe flächig gestaltet. Die Kernsituation ist mittig gesetzt, auch hier sind Figuren, Ball und Netz collagiert. Deutlich wird, dass die Narration nur über das Zusammenspiel von Schrifttext und Bild erfasst werden kann und damit ein wesentliches Muster der Vorlage verarbeitet wird.

Falko und Tasko (Abb. 2) greifen etwas auf, das in der Vorgabe nicht vorkommt: Fahrerflucht. Auch hier wird in einem kurzen Aussagesatz das Thema benannt und es folgt eine Formulierung, die die Fragen aus dem Buch mit dem Verb *machen* variiert. Interessant ist die bildliche Ausführung. Falko und Tasko arbeiten fast durchgängig mit farbigem Papier, nur wenige Details werden mit Bunt- oder Bleistift ergänzt: Das Blaulicht, der Fahrer im Krankenwagen, die Haare des Unfallopfers, die Rücklichter des Unfallwagens sowie vereinzelte Linienelemente. Die Collageteile wurden auf den weißen Hintergrund geklebt. Die Dominanz der Farben Rot, Grau, Schwarz und Weiß entspricht den von Krejtschi verwendeten Farben. Bemerkenswert ist die Perspektive, in der wir – ganz im Sinne der Vorgabe im Zusammenspiel mit der Frage im Schrifttext – als Zuschauende auch zu Zeugen des Geschehens gemacht werden. Überraschend und zum Nachdenken anregend ist, dass der Krankenwagen zunächst als Unfallauto erscheint. So wird eine vieldeutige Situation geschaffen.



Abb. 3: Anna hat sich so doll auf die Ballettaufführung gefreut, aber ihr Kleid ist so schmutzig. Was würdest du tun?

Fenja (Abb. 3) transformiert eine Szene aus der Vorgabe: „Moritz hat lange für seinen Auftritt geübt. Was WÜRDEst du tun?“ Auf dem Bild schauen die Betrachtenden über Zuschauerköpfe hinweg auf eine Bühne, auf der ein Junge mit Geige zu sehen ist, dessen Hose im Schritt feucht zu sein scheint. Fenjas Schrifttext überträgt die Situation auf eine Ballettaufführung und benennt als Problem, dass das Kleid schmutzig ist. Die Frage übernimmt sie im Wortlaut. Auch im Bilden finden sich Elemente aus der Vorgabe: Wir schauen auf eine Bühne über die Köpfe von Zuschauenden hinweg.<sup>24</sup> Und es gibt (einen) Scheinwerfer und Bühnenvorhang. Allerdings wird auch transformiert: Der Vorhang bildet in Annas Bild nicht den Bildrand, sondern wir sehen hinter dem Vorhang eine zweite Person. Während Anna traurig aussieht und weint, kann der Gesichtsausdruck der anderen Person als freudig-grimmig gelesen werden. Diese Transformation ist bedeutend, denn zunächst erscheint der Schrifttext allein die Brisanz der Situation darzustellen. Dann wäre das Problem (lediglich) der Fleck auf dem Kleid. Durch die bildliche Darstellung wird das Problemfeld erweitert um den Aspekt der Schadenfreude und der Konkurrenz in Gruppen. Auch hier wird die Narration nur im Zusammenspiel von Text und Bild deutlich.

Schaut man auf die drei Schreibprodukte, zeigt sich, dass die Kinder die Vorlage für eigene Narrationen nutzen. Im handelnden Umgang mit der Vorgabe haben die Kinder wesentliche Elemente der intermodalen Erzählweise, die Art des Zusammenspiels von Schrifttext und Bild erfasst und in eigenen Sequenzen etwas thematisiert, was ihnen bedeutsam erscheint.

### *Herr König sucht das Glück* – Lesekonferenzprotokolle

In einer 5. Grundschulklasse in Berlin-Kreuzberg hat Leena Eichler eine Unterrichtseinheit mit dem Bilderbuch *Herr König sucht das Glück* durchgeführt. Die Schüler haben in Lesekonferenzen<sup>25</sup> mit lektürebegleitenden Arbeitsaufträgen gearbeitet. Dazu wurden Gruppen mit drei bis vier Schülern zusammengestellt, die folgende Materialien bekamen:

- ein Buch *Herr König sucht das Glück*,
- ein Lesebegleitheft, das durch die Lektüre führt und Arbeitsimpulse enthält und


---

<sup>24</sup> Die weißen Felder im schwarzen Band unter der Bühne sind mit Gesichtszügen versehen.

<sup>25</sup> Das Konzept der *Lesekonferenz* wurde als Analogie aus dem Konzept *Schreibkonferenz* entwickelt und ist in den vergangenen Jahren mehrfach in der Fachliteratur kommuniziert. Venn-Brinkmann nutzt Lesekonferenzen als Erhebungsinstrument für Beobachtungen zur Lesekompetenz; vgl. Ursula Venn-Brinkmann: Lesekonferenzen in der Grundschule. Bericht aus einem Forschungsprojekt. In: gs aktuell 18 (2017) H. 138. S. 49-53.


- ein Protokollheft für die schriftliche Dokumentation.

Die Arbeitsaufträge waren vielfältig; es ging um eine Auseinandersetzung mit der Narration in Schrifttext und Bild, die Frage, was Glück sei, eine Wertung des Buches und die Einfühlung in Figurenperspektiven. In diesem Beitrag sollen nur die Ergebnisse der folgenden Aufgabe betrachtet werden, die nach der Lektüre der 5. Doppelseite bearbeitet wurde:

 Was erzählt der Text und was erzählen die Bilder?

Wie passen die Bilder zum Text?

Was ist an den Bildern besonders?

 Schreibt in Stichworten auf, worüber ihr diskutiert habt.

Die Aufgabe ist auf eine explizite Auseinandersetzung mit der intermodalen Dimension des Erzählens gerichtet, etwas, das im Rezeptionsvorgang meist unbewusst geschieht. Sie fordert dazu auf, genauer hinzusehen, auf mehr aufmerksam zu werden, als es der flüchtige Blick erlaubt. Es geht also im Sinne der Entwicklung von visual literacy darum, „sich einzulassen auf die Komplexität und ggf. Widersprüchlichkeit und wiederholt zu prüfen, wie mit dem vorhandenen Wissen Zusammenhänge hergestellt, Bedeutung erschlossen werden kann.“<sup>26</sup> Die Klärung des Gegenstandes fand zunächst mündlich in der Konferenzgruppe statt und wurde anschließend dokumentiert. Der Vorgang des Protokollierens fordert eine Verdichtung der im Gespräch geäußerten Kerngedanken. Auch bei dieser Aufgabe sollen drei Beispiele genauer in den Blick genommen werden.

Patrick, Bartos, Phil, Jabar

*Die Bilder erzählen nicht das Gleiche wie der Text, aber wir finden es so gut, weil es eine eigene Kunst ist.*

Die Schreibaufgabe wird genutzt, um ein Diskussionsergebnis zu dokumentieren. Beantwortet wird vor allem die Frage „Wie passen die Bilder zum Text?“. Bemerkenswert ist, dass es Interdependenzen zwischen Schrifttext und Bildern gibt, es folgt eine positive Wertung und eine Begründung, die sich wahrscheinlich auf den spezifischen künstlerischen Charakter der Illustrationen (und nicht des Schrifttextes) bezieht. Damit wird den Bildern sowohl eine narrative als auch eine ästhetische Funktion zugesprochen.

---

<sup>26</sup> Mechthild Dehn: Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: BilderBücher. Bd. 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014. S. 125-134. S. 127.

Maria, Lasse, Kolja

5. Doppelseite: Er macht den Versuch, einen guten Witz zu reißen, aber er ist nicht besonders. 6. Doppelseite: Herr König liegt im Bett und denkt. Die Bilder passen eber nicht zum Text.

Dieses Protokoll befasst sich zunächst damit, was im Schrifttext erzählt wird:



Abb. 4: Herr König sucht das Glück, 5. Doppelseite



Abb. 5: Herr König sucht das Glück, 6. Doppelseite

Versteht man die Aussage von Herrn König als Versuch, einen Witz zu erzählen, ist die Bewertung durch die Gruppe in doppelter Weise nachvollziehbar: Zum einen mag der Witz für Kinder (und uns erwachsene Lesende) nicht besonders lustig sein, zum anderen zeigt die Reaktion der anderen Pinguine innerhalb der Narration, dass diese Herrn Königs Aussage nicht besonders witzig finden.

Die Aussage zur 6. Doppelseite hingegen geht eher auf die bildliche Darstellung ein, denn im Schrifttext wird weder explizit erwähnt, dass Herr König liegt, noch dass er denkt. Zur bildlichen Darstellung erscheint die Aussage passend.

In ihrem letzten Satz geht die Gruppe auf das Verhältnis von Text und Bild ein und benennt, dass die Bilder eher nicht zum Text passen. Wahrscheinlich wurde diese Aussage im Gespräch ausführlicher diskutiert. Die Form der Verdichtung auf Kerngedanken aus dem Diskurs ist damit einerseits gelungen, denn die Feststellung ist in Bezug auf die Aufgabe bedeutsam. Und sie zeigt andererseits, dass sich die Kinder mit der intermodalen Dimension auseinandergesetzt haben. Inhaltlich ist interessant, dass dies die einzige Gruppe ist, die feststellt, dass Bilder und Schrifttext nicht gut zueinander passen.

Andree, Levin, Jannick

- *Passen gut zur Geschichte*
- *haben schöne Farben*
- *toll gezeichnet*
- *Bilder niedlich*
- *Bilder versteht man gut*
- *die Bilder erklären die Geschichte gut*
- *die Bilder ergänzen den Text*
- *Bilder erzählen mehr als der Text.*

Die dritte Gruppe geht mit der Schreibanforderung anders um: Sie nutzt Stichworte. In diesem Text finden sich die meisten Aussagen, die explizit das Verhältnis von Schrifttext und Bild in den Blick nehmen, gleichzeitig scheint er einen Prozess der Annäherung an das Zusammenspiel zu dokumentieren: Eine erste Einschätzung („passen gut“), dann lobend-wertende Aussagen, die sich auf die Gemachtheit, aber auch auf die Rezeptionspotentiale der Bilder richten („versteht man gut“). Die drei letzten Aussagen können unmittelbar zwei Typen der intermodalen Dimension zugeordnet werden: „die Bilder erklären die Geschichte gut“ deutet auf ein symmetrisches Verhältnis<sup>27</sup> hin, die beiden anderen Aussagen auf eine Anreicherung des Schrifttextes.

Die Lesekonferenzprotokolle zeigen eine Auseinandersetzung der Kinder mit den Bild-Text-Interdependenzen des Bilderbuchs. Dabei kommen die Gruppen zu unterschiedlichen Ergebnissen, wie Bild- und Schrifttext miteinander agieren: von nicht-passend (Maria, Lasse, Kolja) über die Einsicht, dass die Bilder nicht das Gleiche wie der Schrifttext erzählen (Patrick, Bartos, Phil, Jabar) bis hin zu der Erkenntnis, dass sie mehr erzählen

---

<sup>27</sup> Die Typologie folgt hier der Darstellung in Tobias Kurwinkel 2020, S. 160 ff.

als der Text (Andree, Levin, Jannick). Alle Protokolle weisen Verdichtungen der Aussagen aus dem Gespräch auf, gehen allerdings nicht auf Erzählinhalte ein. Dies mag daran liegen, dass bei anderen Aufgaben Inhalte und Themen eine bedeutendere Rolle gespielt haben.

### Die Illustrationen Krejtschis in *Kleopatra* im Urteil der Kinder

Soll die schreibende Auseinandersetzung in einer Schreibaufgabe unmittelbar auf die Illustration gerichtet sein, bieten sich wertende Texte an. Jochen Heins sieht im Umgang mit Wertungen „nicht einfach eine zusätzliche Kompetenz, die durch das gelegentliche Abfragen von Meinungen angestoßen oder durch das einmalige Verfassen einer Buchempfehlung ausgebildet wird.“ Vielmehr handele es sich um einen didaktisch notwendigen „Schritt und ein wichtiges Ziel literarischer Bildung.“<sup>28</sup> In der didaktischen Fachliteratur wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche Möglichkeiten zum wertenden Schreiben auch schon in der Grundschule publiziert. Ein „Klassiker“ ist sicherlich der (fiktive oder real verschickte) Leserbrief an einen Autor, üblich sind auch Modelle, in denen Jurybegründungen für die Wahl einer Illustration geschrieben werden.<sup>29</sup> In der vorliegenden Schreibaufgabe wurde eine Variation gewählt: Die Schüler sollten einen Brief an einen Verleger schreiben und darin eine Empfehlung abgeben, ob der Verlag das Buch mit Krejtschis Bildern drucken soll.

Kirsten Oude Lansink hat in einer vierten Klasse einer Grundschule in Nordhorn zunächst in einem Vorlesegespräch etwa die Hälfte des Bilderbuchs *Kleopatra* vorgelesen. Dabei konnten die Kinder im Lesevorgang kommentieren, nachfragen, etwas rückmelden. Im Anschluss konnten die Kinder zwischen drei Schreibaufgaben wählen:

- a) in Gedankenblasen die Gedanken der abgebildeten Figur schreiben,
- b) die Geschichte fortsetzen oder
- c) einen Brief an einen Verleger schreiben.

Im Folgenden werden nur Texte zu Aufgabe c) betrachtet. Die genaue Aufgabenstellung lautete:

---

<sup>28</sup> Jochen Heins 2017, S. 7.

<sup>29</sup> Beispielsweise in Leonore Jahn und Karin Richter 2006, oder Christoph Jantzen: Lesarten zu Märchenbilderbüchern in didaktischer Perspektive. Mit Beispielen zu den Märchen *Die sieben Raben* und *Schneewittchen*. In: Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Hrsg. von Christoph Jantzen und Stefanie Klenz. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013. S. 107-138. Insb. S. 130-134.

„Schau dir die Bilder von Tobias Krejtschi noch einmal genau an. Du sollst für den Verlag eine Empfehlung schreiben, ob das Buch mit diesen Bildern gedruckt oder doch lieber ein anderer Illustrator gesucht werden soll. Schreibe in dein Empfehlungsschreiben, ob und wie die Bilder zur Geschichte passen, was dir an ihnen gefällt und was nicht.“

Ziel der Aufgabenstellung ist eine schreibende Auseinandersetzung mit den Illustrationen. Der Schreibprozess erfolgt einerseits adressatenbezogen, andererseits als eine gedankliche Klärung,<sup>30</sup> denn durch den Schreibprozess wird eine Auseinandersetzung mit den Bildern angestoßen, die in den eigenen Text mündet.

Zunächst möchte ich drei Briefe der Kinder vorstellen:

*Lieber Verleger,*

*ich empfehle euch, die Köpfe und Gesichter zu ändern. Und außerdem noch den Koffer zu ändern. Zum Beispiel höher, Dreck. Oder auch der Koffer soll nicht so langweilig [?] sein. Der Zoo ist sehr schön gemalt und gezeichnet. Ich finde die Geschichte ganz okay, aber das Ende der Welt stelle ich mir anders vor. Ich hoffe, ich konnte weiterhelfen.*

*P.S.: Viel Erfolg. Larissa G.*

*Lieber Verleger,*

*ich würde Tobias Krejtschi sagen, er solle seine Bilder noch einmal überarbeiten. Ich finde, dass es im Bild so aussieht, als wäre Kleopatra freigelassen worden und nicht ausgebüxt. Da liegt ja eine Feile.*

*Liebe Grüße (Jason)*

*Lieber Verleger,*

*die Geschichte war gut zu hören und sehen. Man könnte das Lächeln auf S. 2 etwas ausbessern. Und den Koffer, den Kleopatra bekommt, noch ein bisschen kaputter zeichnen.*

*Ich finde die Bilder aber allgemein sehr schön. Z. B. als sie im Zoo alleine und einsam in ihrem Käfig sitzt, das hat gut zum Text gepasst. Auch als die Hyäne in dem Reifen hing. SUPER. Kleopatra sieht wirklich allein und traurig aus. Sie lässt sich im Bild hängen und es wird deutlich, dass niemand ihre Sachen*

---

<sup>30</sup> Vgl. dazu Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler 2011, S. 100.

*mag. Der Abschied am Ende könnte noch ein bisschen mit dramatischen Bildern ausgestaltet werden. Trotzdem empfehle ich Tobias Krejtschi weiter.*

*Mit freundlichen Grüßen*

*Luisa Walkner*

Die Kinder nutzen den Schreibauftrag, um sich den Bildern zu nähern. Kristallisationspunkt fast aller Texte ist die Abbildung eines Koffers (vgl. Abb. 6).

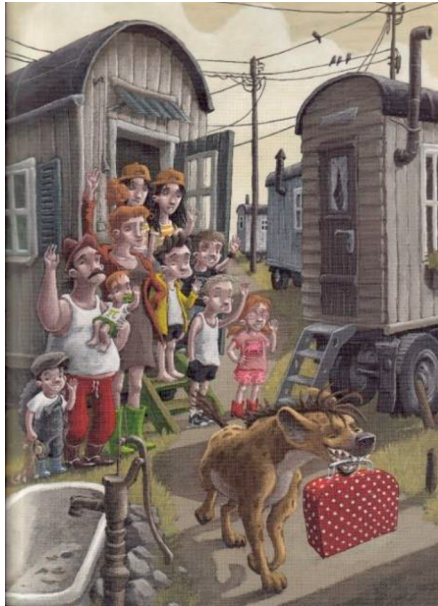


Abb. 6: Kleopatras Koffer

Im Bilderbuchtext heißt es dazu: „Was haltet ihr hiervon?“, fragte Loreley und zog unter dem Sofa einen kleinen Koffer hervor. „Er ist natürlich schon alt und auch ziemlich kaputt. Und zumachen kann man ihn auch nicht richtig...“

Da Schrifttext und Bild in diesem Bilderbuch weitgehend symmetrisch und anreichernd die Narration entwickeln, ist die Darstellung eines heilen roten Koffers mit weißen Punkten für die Kinder irritierend. Dies wurde im Vorlesegespräch von einem Kind thematisiert und findet daher wohl einen so breiten Widerhall in den Texten. Einige Kinder entdecken weitere Widersprüche zwischen Schrifttext und Bild: Etwa die Darstellung der Selbstbefreiung von Kleopatra, die Jason anspricht. Für die Kinder scheint eine schrifttexttreue Umsetzung in den Bildern wichtig zu sein. Dadurch



wird auch deutlich, dass sie den Illustrationen eine dem Text nachgeordnete Rolle zuweisen.

Kritisiert werden auch Abweichungen von der eigenen Vorstellung. Larissa thematisiert dies explizit: „aber das Ende stelle ich mir anders vor.“ Auch Luisas Formulierung „Der Abschied am Ende könnte noch ein bisschen mit dramatischen Bildern ausgestaltet werden“, hat wahrscheinlich viel mit ihren eigenen Vorstellungen von der Szene zu tun. Bemerkenswert ist dabei, dass die Kinder trotz der detailreichen Bilder eigene Vorstellungen entwickeln, die von Krejtschis Bildinhalten abweichen. Eine Ursache liegt vielleicht in der Schreibaufgabe, da die Kinder einen Expertenstatus als Berater eines Verlegers bekommen und ihnen ein eigenes Urteil zugetraut wird.

Dass der Schreibauftrag zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Bildern führen kann, zeigt die detaillierte Beschäftigung mit einem Bild (vgl. Abb. 7) in Luisas Text: „Auch als die Hyäne in dem Reifen hing. SUPER. Kleopatra sieht wirklich allein und traurig aus. Sie lässt sich im Bild hängen und es wird deutlich, dass niemand ihre Sachen mag.“ Das positive Urteil wird mit einer Begründung auf zwei Ebenen untermauert: Die Wirkung des Bildes wird beschrieben und als angemessen bezeichnet. Und es wird benannt, wie dieser Effekt im Bild gemacht ist: Die Hyäne lässt sich hängen.

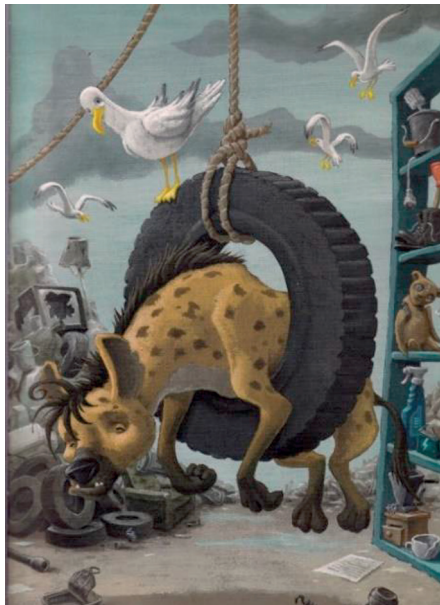


Abb. 7: „Auch als die Hyäne in dem Reifen hing. SUPER“

Die Schreibaufgabe fordert, dass eine Empfehlung abgegeben wird. Zwar sind sich alle Kinder einig, dass Änderungen vorgenommen werden können, darüber hinaus machen die Kinder unterschiedliche Vorschläge. Luisa spricht ein explizites positives Votum aus, das sich jedoch nicht auf das Buch, sondern auf den Illustrator bezieht: „Trotzdem empfehle ich Tobias Krejtschi weiter“. Die Konzessivspezifikation durch die Einleitung mit „Trotzdem“ könnte auch als Nicht-Empfehlung dieses Buches gelesen werden und sich insofern eher auf andere Bilderbuchprojekte Krejtschis beziehen. Larissa fokussiert auf die Änderungsvorschläge, die als eigene Vorstellungen formuliert sind. Daher scheint Larissa eher eine Druckempfehlung abzugeben, ohne dass sie dies explizit formuliert. Jason adressiert den Verleger, er favorisiert Änderungen, nennt aber den Illustrator als Adressaten. Diese Differenzierung deutet darauf hin, dass aus Jasons Sicht nicht der Verleger, sondern der Illustrator bei Änderungen gefragt ist.

### Fazit

Christina Bär unterscheidet zwischen Schreibaufgaben, bei denen Kinder *vom Bilderbuch aus* oder *zum Bilderbuch hin* schreiben.<sup>31</sup> Die hier vorgestellten Aufgaben sind alle auf ein Schreiben *zum Bilderbuch hin* ausgerichtet, denn sie nutzen die drei Bücher als Lerngegenstand; das Schreiben ist Medium des Lernens, um die Gemachtheit des intermodalen Erzählens in den Blick zu nehmen. Krejtschis Illustrationen sind in den drei hier gewählten Bilderbüchern sehr unterschiedlich: Während sie in *Was WÜRDEst du tun?* als flächige Collagen mit wenigen Farben ein komplementäres Verhältnis zum Schrifttext bilden, sind sie in *Herr Pinguin sucht das Glück* eine Anreicherung des Textes, setzen pointiert eigene Akzente, haben bisweilen vielleicht eine kommentierende Funktion. In *Kleopatra* sind die Bilder detailreicher, fordern zum Entdecken heraus und sind – vielleicht abgesehen von einigen von den Kindern angesprochenen Widersprüchen – eine Anreicherung des Erzähltextes. Die Schreibaufgabe zu *Was WÜRDEst du tun?* geht auch *vom Bilderbuch aus*, da das Bilderbuch als Ausgangspunkt für die Arbeit an dem eigenen Schreibprodukt dient.

Die Texte der Kinder zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit der intermodalen Dimension in allen drei Bilderbüchern als lohnend erscheint und sie sich durch die Schreibaufgabe mit der Gemachtheit auseinandersetzen: In den Aufgaben zu *Was WÜRDEst du tun?* und *Kleopatra* durch eine Handlungs- und Produktionsorientierung, in der Schreibaufgabe zu *Herr König sucht das Glück* durch einen analytischen Zugang.

---

<sup>31</sup> Christina Bär: Zu Bilderbüchern schreiben. In: *Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstand, Akteur\*innen und Unterricht*. Hrsg. von Christina Bär, Christoph Jantzen und Sascha Wittmer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021. S. 217-231. S. 218.

In Abwandlung der Formulierung von Luisa kann ich also am Ende dieses Beitrags konstatieren: Wegen der Vielfalt in der Eigenständigkeit, aber auch infolge der Sichtung der Kindertexte empfehle ich Tobias Krejtschis Bilderbücher für die schulische Arbeit weiter.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Theodor Fontane und Tobias Krejtschi: Die Brück' am Tay. Berlin: Kindermann, 2020.

Harriet Grundmann und Tobias Krejtschi: Die Sache mit Nummer 8. Wuppertal: Peter Hammer, 2013.

Hermann Schulz und Tobias Krejtschi: Die schlaue Mama Sambona. Wuppertal: Peter Hammer, 2007.

Karin Gruß und Tobias Krejtschi: Was WÜRDEst du tun? Bargteheide: minedition, 2016.

Will Gmehling und Tobias Krejtschi: Kleopatra. Wuppertal: Peter Hammer, 2015.

Harriet Grundmann und Tobias Krejtschi: Herr König sucht das Glück. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2009.

### Sekundärliteratur

Bär, Christina: Zu Bilderbüchern schreiben. In: Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstand, Akteur\*innen und Unterricht. Hrsg. von Christina Bär, Christoph Jantzen und Sascha Wittmer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021. S. 217-231.

Bayraktar, Kirby und Wieler, Petra: Ästhetische Spuren von Kindern, die staunend in fantastische Welten eintauchen. In: Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Christoph Jantzen u. a. München: kopaed, 2020 (= kjl&m 20.extra). S. 173-184.

Boer, Heike de: Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In: Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Hrsg. von Heike de Boer und Mariana Bonanati. Wiesbaden: Springer, 2015. S. 233-249.

Dehn, Mechthild: Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Bilderbücher. Bd. 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014. S. 125-134.

Dehn, Mechthild, Merklinger, Daniela und Schüler, Lis: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer, 2011.

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Ernst Klett, 1994.

Heins, Jochen: Wertungen wahrnehmen. Mit Wertungen bewusst umgehen – Zugänge zur Literatur ermöglichen. In: Die Grundschulzeitschrift 301 (2017), S. 6-11.

Jahn, Leonore und Richter, Karin: Bildwelten zu E.T.A. Hoffmanns *Nussknacker und Mausekönig*. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008.

Jantzen, Christoph: Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? Oder: Brauchen wir die Bilder von Bilderbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht? In: Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Hrsg. von Gabriele Lieber. 2., grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013. S. 236-247.

Jantzen, Christoph: Lesarten zu Märchenbilderbüchern in didaktischer Perspektive. Mit Beispielen zu den Märchen *Die sieben Raben* und *Schneewittchen*. In: Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Hrsg. von Christoph Jantzen und Stefanie Klenz. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013. S. 107-138. Insb. S. 130-134.

Kurwinkel, Tobias: Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2017.

Ritter, Alexandra: Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014.

Scherer, Gabriela, Heintz, Kathrin und Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, 2020.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: Metzler, 2020. S. 400-407.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Bilderbücher. Bd. 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014. S. 12-23.

Venn-Brinkmann, Ursula: Lesekonferenzen in der Grundschule. Bericht aus einem Forschungsprojekt. In: gs aktuell 18 (2017) H. 138. S. 49-53.

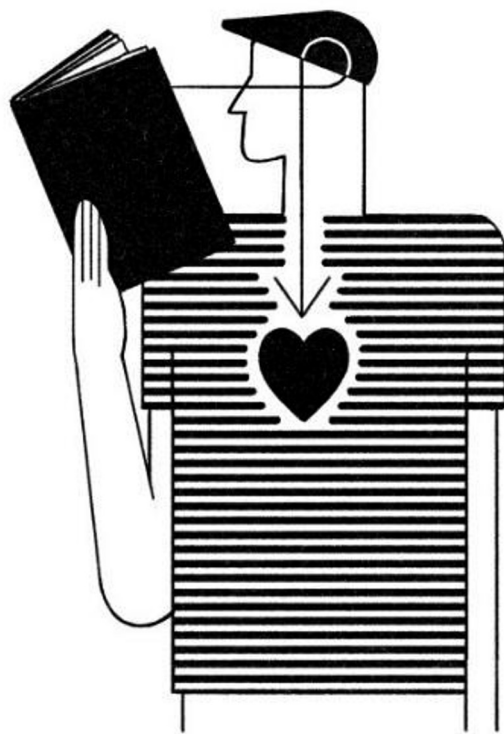
Zabka, Thomas: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 40 (2013) H. 241. S. 4-12.



## Selbstreflexion und Selbstästhetik: Ein gezeichnetes Interview von und mit Tobias Krejtschi

Wir haben Tobias Krejtschi zu seiner Arbeit befragt – und er hat auf seine ganz eigene Weise geantwortet.

*Was macht für Sie ein gutes Bilderbuch aus?*



*Wie kommen Sie zu Ihren Ideen?*

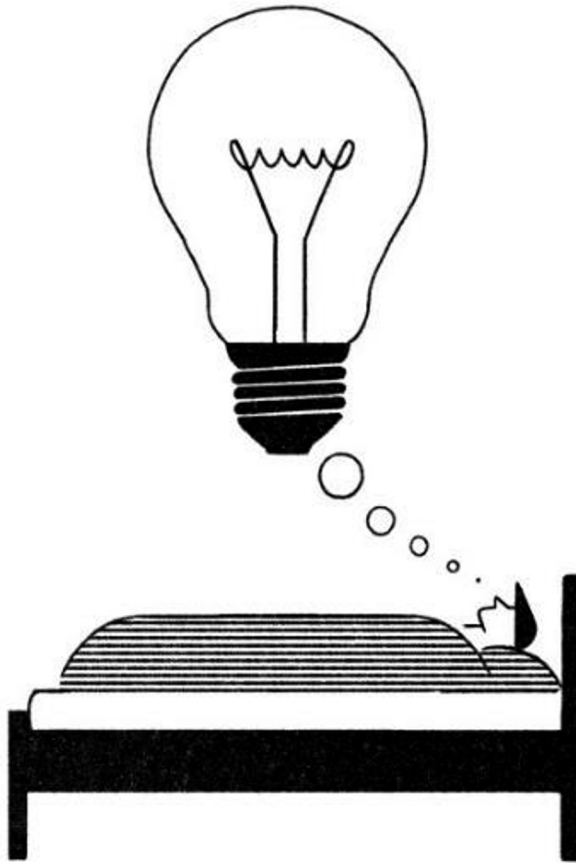




*Welche Rolle spielen für Sie Talent und Fleiß?*



*Ist Kreativität bei Ihnen immer ein aktiver Prozess?*



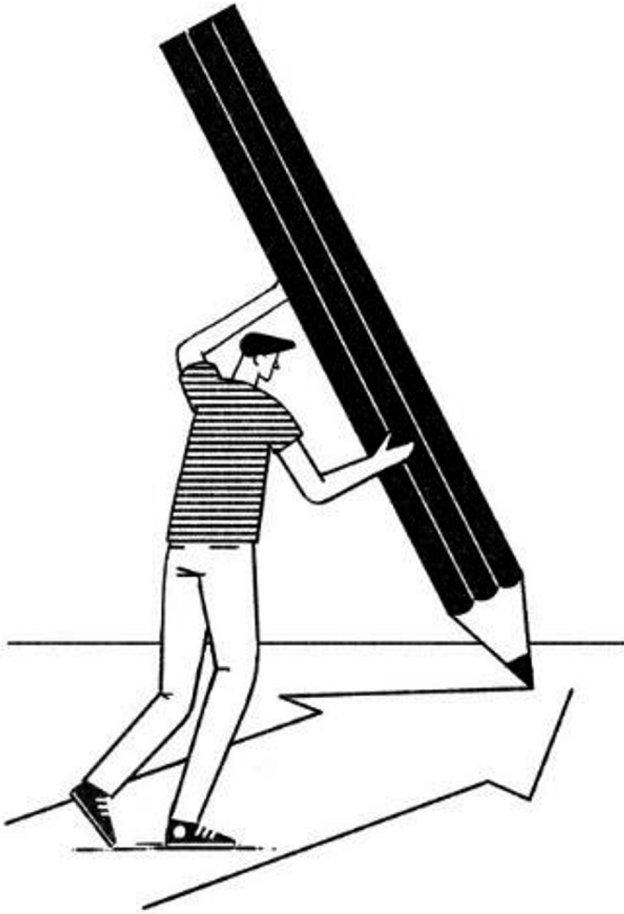
*Was tun Sie, um kreativ zu bleiben?*



*Wie wichtig ist Ihnen der Faktor Zeit für Ihre Arbeit?*



*Steht das Endergebnis Ihrer Arbeit immer schon von Anfang an fest?*



*Wo und wie werden aus den Ideen Illustrationen?*



*Gibt es eine Eigenschaft, die für Ihre Arbeit besonders hilfreich ist?*



*Welchen Aspekt Ihres Berufs mögen Sie besonders gern?*





*Was machen Sie während des Zeichnens?*



*Wie fühlt es sich an, wenn Sie ein fertiges Buch in den Händen halten?*



# Verzeichnis der Beiträgerinnen und Beiträger

Prof. Dr. Andrea BARTL, Professorin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Prof. Dr. Ina BRENDEL-KEPSEK, Professorin für Neuere deutsche Literatur und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Antje DAMM, Illustratorin und Autorin

Dr. Christoph JANTZEN, Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg

Tobias KREJTSCHI, Illustrator und Autor

Prof. Dr. Tobias KURWINKEL, Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Duisburg-Essen

Dr. Jana MIKOTA, Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Germanistischen Seminar an der Universität Siegen

Prof. Dr. Andreas NIEßELER, Professor für Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Sachunterricht an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Anneliese REITER, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch im Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Magdalena RIEHLE, Studentin im Studiengang Lehramt an Grundschulen (Unterrichtsfach Deutsch) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Dr. Alexandra RITTER, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch im Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Michael RITTER, Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/ Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Nadine J. SCHMIDT, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Germanistik/Literaturdidaktik (Schwerpunkt: Grundschule) an der Universität Siegen

Prof. Dr. Berbeli WANNING, Professorin für Germanistik – Literaturdidaktik an der Universität Siegen

Julia WEIGELT, Studentin im Studiengang Lehramt an Grundschulen (Unterrichtsfach Deutsch) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Sarah Miriam WILDEISEN, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bibliothekspädagogik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Prof. Dr. Marlene ZÖHRER, Hochschul-Professorin für Kinder- und Jugendliteratur und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

