

II. Forschungslage

II.1 Das Bilderbuch im wissenschaftlichen Diskurs

Die allgemeine Literaturwissenschaft, die schon die Kinder- und Jugendliteratur insgesamt „nur zögerlich“ und quasi als „Sonderfall“ aufgenommen hat (Thiele 2007b, 13f.), tut sich nach wie vor schwer, dem Bilderbuch einen festen Platz in der Forschungskultur des Fachs einzuräumen. Die Erarbeitung einer grundlegenden Bilderbuchtheorie fehlt bis heute. Forschungsdesiderate und *Neue Impulse der Bilderbuchforschung* (Thiele 2007a) bündelte z. B. die wissenschaftliche Tagung der *Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur* der *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Olfoki)* 2006 unter der Leitung von Jens Thiele, der resümierte, es existierten mehr „Mutmaßungen“ als gesicherte Erkenntnisse zur „Erscheinungsform, Funktion, Rezeption und Wirkung des Bilderbuchs“ (Thiele 2007b, 7f.). In jüngster Vergangenheit zeigen nun zunehmend mehr universitäre Einrichtungen mit einer beträchtlichen Anzahl an Tagungen und einschlägigen Publikationen ein deutliches Interesse am literarisch-ästhetischen Potenzial des Bilderbuchs, dem als ernst zu nehmendem Gegenstand einer an Bild und Text orientierten Lehr-Lern-Kultur wichtige Funktionen für literarisches und „kulturelles Lernen im Dialog“ (Hurrelmann 2010, 7) bescheinigt werden. Obwohl der Schwerpunkt der fachlichen Auseinandersetzung eindeutig im Bereich der didaktischen und pädagogischen Disziplinen³ liegt, zeigt sich die Forschungslandschaft mittlerweile vielgestaltig. Es ist evident, dass das Bilderbuch literatur-, bildungs-, kunst- und kulturwissenschaftliche Aspekte in sich vereint, weshalb mit den weiter unten aufgeführten Bezugswissenschaften lediglich die verschiedenen perspektivischen Schwerpunkte herausgestellt werden, keinesfalls aber eine Abgrenzung intendiert ist. Dafür sprechen ebenso die Publikationen der

3 Die bisher einzige fest installierte Einrichtung ist das Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung an der Universität Bremen (BIBF; seit 2005 im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, Arbeitsbereich Deutschdidaktik), das sich „dem forschenden Lernen im Studium der Grundschul- und der Frühpädagogik rund um das Bilderbuch verschrieben“ hat und „kleinere Forschungsvorhaben zur Bedeutung des Bilderbuchs und des Erzählens in Kindheit und literarischer Sozialisation“ durchführt und begleitet, wobei der Fokus auf der Sprach- und Leseförderung liegt. (<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/literacy/bremer-institut-fuer-bilderbuchforschung-bibf.html>; 05.10.2013).

Tagungsinhalte und -ergebnisse mehrerer interdisziplinär ausgerichteter Tagungen, die verschiedene wissenschaftliche Zugangswege zum Bilderbuch aufzeigen.

Im Folgenden wird der Prozess der sich langsam entwickelnden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch historisch und im Kontext seiner Bezugswissenschaften aufgefächert.

II.1.1 Die Anfänge einer Bilderbuch-Kritik

Die lange zurückhaltende Bereitschaft zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch dürfte einerseits von der Schwierigkeit bestimmt sein, literatur-, kunst- und bildwissenschaftliche Ansätze zusammenzubringen, andererseits auch vom Duktus der Kindgemäßheit, mit dem vielfach noch immer die Vorstellung von notwendiger, bewahrpädagogischen Ansprüchen geschuldeter Simplizität im Bilderbuch einhergeht.

Eine der ältesten Stellungnahmen zu Gestaltungskriterien von Bilderbüchern (S. S. 1890)⁴ findet sich in der Zeitschrift *Der Kunstwart*. Aus psychologisch-pädagogischer Perspektive sollte das Bilderbuch „einfach und verständlich“ und zudem „dem Betrachter ein ständiger Begleiter sein und nicht bereits nach einmaligem Durchsehen den erzieherischen Wert für das Kind verloren haben“ (ebd., 81f.). Umfangreichere Bilderbuch-Besprechungen erschienen kurz darauf von Konrad Lange (1893) und Heinrich Wolgast (1892, 1894). Wolgasts viel diskutierte Schriften *Bilderbuch und Illustration* (1894) und *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896) markieren die Anfänge einer Kinderliteraturkritik, die noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zunächst Sache der Pädagogen blieb. Wolgast, Lehrer und Mitbegründer des *Jungendschriftenausschusses*, beschäftigte sich als Erster auf einem theoretischen Niveau mit den literarischen und künstlerischen Dimensionen der Bildkultur im Kinder- bzw. Jugendbuch und war damit der Impulsgeber für eine neue wissenschaftliche wie auch öffentliche Wahrnehmung der KJL. Die Ambivalenz seines streitbaren und zugleich widersprüchlichen Plädoyers für eine künstlerische Qualität im Kinderbuch⁵, mit dem er einerseits dem Kind die Fähigkeit zum Kunstgenuss absprach, gleichzeitig aber anmahnte, dass „schon das erste Bilderbuch des zweijährigen Kindes den Anforderungen des gebildeten Geschmacks genügen muß“ (Wolgast 1894, 8), bestimmt bis in

4 Der Artikel ist lediglich mit den Initialen S. S. versehen, die nicht identifiziert werden konnten.

5 „Nicht nur das Bilderbuch als Ganzes, sondern jedes Bild einer Jugendschrift muß geeignet sein, die ästhetische Bildung der Jugend zu fördern.“ (Wolgast 1894, 8).

die Gegenwart den allgemeinen Diskurs zur Angemessenheit literarischer Gestaltungskonzepte für Kinder.

II.1.2 Der bundesrepublikanische Diskurs

Die folgende Zusammenstellung führt zunächst die umfassendsten Aufarbeitungen der Geschichte des Bilderbuchs auf und im Anschluss daran die wichtigsten einschlägigen, teilweise nicht streng wissenschaftlichen Schriften in der weitgehend chronologischen Abfolge ihres Erscheinungszeitpunktes. Dabei tritt als Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die illustriationsgeschichtliche Forschung hervor, die das Bilderbuch auf fachhistorischem Gebiet bereits relativ weit erschlossen hat.

Die erste bedeutende und umfassende Chronik der „Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart“ veröffentlichten Klaus Doderer und Helmut Müller 1973 mit dem Sammelband *Das Bilderbuch*. Darin geht es um das „Kinderbilderbuch“, „die Gruppe von reich illustrierten Büchern, die speziell für Kinder gemacht oder aber in Kinderstuben benutzt worden ist“ (ebd., V). Trotz der von Doderer eingeräumten „Lücken“, die diese Schau auf ein Textkorpus von „ca. 1600 Bänden“ vom Mittelalter bis in die Gegenwart aufweist (ebd., VI)⁶, liegt damit eine umfassende Dokumentation einzelner Entwicklungslinien des Bilderbuches vor, darunter die für das 19. Jahrhundert postulierte Unterscheidung zwischen poetischem und bürgerlichem Bilderbuch. Deren Entwicklungen verliefen zeitlich etwa parallel und sind noch heute nachzuspüren. Neben dem realistischen „Genre-Bilderbuch“ der „Selbstbestätigung des bürgerlichen Lebensideals“ als die „klar dominierende Richtung“ (Doderer 1973a, 101) konzentrierte sich das „poetische Bilderbuch spätromantischer Intention“ vor allem auf drei Themenbereiche: die „illustrierte Darstellung des lyrischen Potentials an Volksliedern, Kinderreimen und erzählenden Gedichten“, die „Wiedergabe der Märchen“ und die „Darstellung von großen alten epischen Stoffen [...] und Fabeln“ (ebd.). Im *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur* (Doderer 1975) wurden kurz darauf die Ausführungen

6 S. Beiträge in Doderer/Müller (1973) von: Helmut Müller (von den Vorläufern des Bilderbuchs, den Bilderbibeln, Bilderfibeln, Fabel- und Sachbüchern), Alfred Clemens Baumgärtner (Bilderbogen des späten Mittelalters), Klaus Doderer (über das „Poetische Bilderbuch“ und das „bürgerliche Bilderbuch im 19. Jahrhundert“), Hans Adolf Halbey (das Bilderbuch im Jugendstil), Valentin Merkelbach (die 1920er-Jahre), Peter Aley (das Bilderbuch im Dritten Reich) Arianna Giachi (Bilderbuch nach 1945), Horst Künnemann („Gegenwartssituation der 1970er-Jahre“).

zum Bilderbuch um z. T. ausführliche Artikel über Bilderbuchautoren und -illustratoren und wichtige Werke ergänzt.

Mit dem *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur* (begr. v. Theodor Brüggemann 1982, 1987, 1991, 1998, 2006, 2008; weitere Bände in Planung) liegen in mittlerweile sechs Bänden⁷ „mehr als vier Jahrhunderte der Entwicklung der KJL im deutschsprachigen Raum“ als „historisch-bibliographische[s] Grundlagenwerk“ (Hurrelmann 2008, 3) vor, und damit die bisher neuesten Erkenntnisse zur Bilderbuchillustrationsgeschichte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, darunter die Studien von Ulrich Kreidt (2008) zu Bildern in der Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts, die Untersuchung der *Bilderbücher und Bildergeschichten* von 1850–1900 von Bettina Hurrelmann (2008) sowie der Beitrag von Hans Ries (1992) über *Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im deutschsprachigen Raum 1871–1914*. Weitere verschiedene Einzelprojekte zu wichtigen Bilderbuchillustratoren bzw. -autoren trugen zur Aufarbeitung der stilgeschichtlichen Entwicklungen bei (u. a.: Hoffmann/ Thiele 1986; Tabbert 1987; Guratzsch/ Neyer 2002; Abmeier 2008; Ausstellungskataloge des Bilderbuchmuseums Burg Wissem in Troisdorf 1986ff.).

Eine der ersten Schriften zur Definition und Typologisierung des modernen Bilderbuchs als Teil vom „Jugendschrifttum“ des 20. Jahrhunderts wurde 1964 von Karl Ernst Maier publiziert und bis zur 10. Auflage (1993; ab 1980 unter dem Titel *Jugendliteratur*) regelmäßig erweitert. Unterschieden werden darin zunächst Elementarbilderbuch, Szenenbilderbuch, Märchenbilderbuch und wirklichkeitsnahe Bildergeschichte (ebd., 5), wobei die Uneinheitlichkeit der herangezogenen Kriterien – adressatenbezogene, formale und inhaltliche – kaum eine eindeutige Bestimmung zulassen. Später wurden die Formen und Themenkreise weiter ausdifferenziert und um die Bilderbuchgeschichte – mit den drei Untergruppen Märchenbilderbuch, wirklichkeitsnahe Bilderbuchgeschichte, phantastische Bilderbuchgeschichte –, das Sachbilderbuch sowie das Foto-Bilderbuch erweitert (Maier 1993). Einen weiteren Versuch zur „Typologie des zeitgenössischen Bilderbuchs“ stellt der „differentialdiagnostisch“ ausgerichtete Handbuchbeitrag von Horst Künnemann (1974, 108f.) dar, der vier Analysebereiche auflistet: Funktion, Technik, Stil und Thema. Doch auch dieser Ansatz scheint nicht geeignet, verbindliche Typologisierungen vorzunehmen, da formalästhetische und inhaltliche Kriterien mit funktionalen Zuordnungen vermischt und lediglich an Werken einzelner „Bilderbuchgraphiker“ (ebd., 109)

7 Bde. 1–5 vom Beginn des Buchdrucks bis 1900 und Bd. 7 zur Entwicklung der KJL der SBZ/DDR; Bd. 6, von 1900–1950, ist in Vorbereitung.

nachgewiesen werden. Schon 1968 hatte Alfred Clemens Baumgärtner in der ersten, ausschließlich auf das Bilderbuch gerichteten Monographie *Aspekte der gemalten Welt. 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute* auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Sicht auf das Bilderbuch hingewiesen.

Ulrich Hanns (1977) Erarbeitung der *Entwicklungsgeschichte des deutschsprachigen Bilderbuches im 20. Jahrhundert* verbindet kunst- und sozialgeschichtliche Ansätze zur „Untersuchung der Konstitution der Welt“ im Bilderbuch, dargelegt am Untersuchungsmaterial von 958 Primärtexten (1900 bis 1975). Hervorzuheben ist dort die Erschließung der thematischen und ästhetischen Zäsur in der Phase der nationalsozialistischen Einflüsse. Ines Brandt (1994) erforschte *Die Entwicklung der Schwedischen Bilderbuchkunst zwischen 1880 und 1945* und legte dabei den Schwerpunkt auf die Biographien und Werke einzelner Bilderbuchkünstler. Mit dem Titel *Zur bild- und sprachästhetischen Darstellung des Eigenen und Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch* ist die Dissertation von Claudia Blei (1998) eine der wenigen zum Bilderbuch, eine weitere verzeichnet die Deutsche Nationalbibliothek von Franziska Hirlinger-Fuchs (1999: *Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844–1966*), die einen thematischen Wandel im Bilderbuch an Einzelanalysen festmacht.

Ausdrücklich forderte Hans Adolf Halbey (1997) mit *Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung* eine wissenschaftliche und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch, wie sie auch die nur vereinzelt vorliegenden Tagungsbände und Sammelwerke zum Bilderbuch spiegeln (Paetzold/ Erlers 1990; Raecke/ Baumann 1995; Thiele 1999, 2007a; Franz/ Lange 2005). Den *Stilwandel im deutschen Bilderbuch 1950–2000* beschreibt Andreas Bode (2004, 2005), und Elisabeth Hohmeister (1999, 46) bescheinigt den Künstlern der 1990er-Jahre „[n]eue bildnerische Formen [und] eigenständige Konzepte, die Spiegel einer individuellen Gesellschaft und eigener künstlerischer Entwicklungsprozesse sind“. Das Bilderbuch, dessen Erzählpotenzial, wie insgesamt die Kinder- und Jugendliteratur, durch seinen „expliziten oder impliziten Adressatenbezug definiert“ (Kümmerling-Meibauer 2001, 1586) ist, zeigt sich seit den 1990er-Jahren zunehmend als Teil der sogenannten All-age-Literatur, wie die Darstellungsformate der postmodernen Bilderbücher mit ihren „Entgrenzungen“ (Thiele 2002, 203) deutlich machen.

Dass die Bilderbuchästhetik der letzten Dekade des 20. und am Anfang des 21. Jahrhunderts geprägt ist von „Kontinuität und Diskontinuität“, ist das Ergebnis der umfassenden Forschungsarbeit von Mareile Oetken (2008).

Prozesse der Entgrenzung und Vernetzung des Bilderbuchs mit immer weiteren Medien setzen dann Ende der 1980er Jahre ein (Müller/Steiner 1989: *Aufstand der Tiere oder*

Die neuen Stadtmusikanten). [...] Mit der großen Akzeptanz medialer Bildsprachen, crossmedialen Vermarktungsstrategien, dem Einzug der Postmoderne mit non-linearen Erzählstrukturen und dem Spiel mit Zeichen und Zeichenverschiebung in die Bilderbuchillustration, sind zentrale Stichworte der Innovationen umrissen. (Ebd., 82; H. i. O.)

Oetken (2008, 316) konstatiert, „keine andere Epoche der Bilderbuchliteraturgeschichte“ habe eine solche ästhetische Vielfalt aufzuweisen, denn „tradierte Kontinuität“ stehe neben medialen und innovativen Darstellungsformaten einer immer komplexer werdenden Bild- und Textsprache. Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Bilderbuchforschung leistete Marlene Zöhrer (2010) mit ihrer Dissertation *Weltliteratur im Bilderbuch*. Aus ihrer Untersuchung der mittlerweile zahlreich vorliegenden „Transformationen“ (ebd.) weltliterarischer Texte ins Bilderbuch sind wertvolle Erkenntnisse über die Funktionalität verschiedener Formen der Text-Bild-Korrelationen im Kontext von Intertextualität, Intermedialität und Narratologie hervorgegangen. Farriba Schulz (2013) richtet in ihrer Dissertation *Spieglein, Spieglein an der Wand...* den Blick auf die „Kindheit in nominierten Bilderbüchern des Deutschen Jugendliteraturpreises von 1956 bis 2009“.

Die Studien zeigen insgesamt, dass von etwa der Mitte des 20. Jahrhunderts bis heute die Parallelität verschiedener Themen, Formen und Stile und vor allem unterschiedlicher Qualitätsmaßstäbe den Bilderbuchmarkt bestimmt. Neben dem hochwertigen Angebot bildet die Massenware trivialer und konservativ stereotyper Bilderbücher ein eigenes Textkorpus, das jedoch, obwohl die Absatzzahlen allein schon dazu Anlass gäben, bisher keine wissenschaftliche Beachtung fand (vgl. Berger 1986, 25f.)⁸. Auch Ingeborg Ramseger (1979, 165) moniert dieses Desiderat, lässt aber selbst in ihrem Überblick über die Bilderbuchproduktion einzelner Verlage und Autoren von der Nachkriegszeit bis zum Ende der 1970er-Jahre die sogenannten Kaufhausbilderbücher⁹ unbesprochen. Dagegen wagt Horst Künnemann (1994) ein positives, wenn auch „verhaltenes Plädoyer für Kaufhausbilderbücher“ und billigt damit dem kindlichen Geschmack die „Wonnen der Gewöhnlichkeit“ (ebd., 23) zu.

Literaturtheoretische Betrachtungen zum Bilderbuch und kursorische Untersuchungen zu Einflüssen der bildenden Kunst und der Medienwelt auf die Ästhetik der Bilderbuchillustration liegen vor allem von Jens Thiele in

8 Hinweise auf vereinzelte Beiträge s. ebd.

9 „[W]as hier an Bildheften und Kinderbilderbüchern der unteren Wertlage angeboten wird, muss erschrecken. Über die Wirkung dieser Konzentrate an Kitsch, Weltfremdheit und Gewaltverherrlichung auf Kinder gibt es nur Spekulationen, keine seriösen Untersuchungen.“ (Ramseger 1979, 165).

zahlreichen Publikationen vor. Seine Monographie (Thiele 2003a) ist der bisher umfassendste Versuch einer theoretischen, interdisziplinäre Zusammenhänge berücksichtigenden Erfassung der Gattung Bilderbuch.¹⁰ Zu den zahlreichen Forschungsdesideraten gehören neben den genannten auch die Konvergenzen und Divergenzen zwischen Bilderbuch, Comic und Graphic Novel, deren gemeinsame Wurzeln in den Bildgeschichten des 18. und 19. Jahrhunderts liegen (vgl. Dolle-Weinkauff 2013, 200). Für die Comicforschung¹¹ wie für die Bilderbuchforschung stellt sich deshalb gleichermaßen die Frage: „Taugen herkömmliche narratologische Begrifflichkeiten als sinnvolle Analyseinstrumente“ (Brunken/ Giesa 2013, 9) und wie kann das Zusammenspiel der visuellen und der sprachlichen Ebene beschrieben werden? Die Suche nach einer Antwort fällt unweigerlich in die Zuständigkeiten der verschiedenen Bezugswissenschaften.

II.1.3 Die wichtigsten Bezugswissenschaften

In erster Linie ist das Bilderbuch Literatur. Eine Bilderbuch-Literaturtheorie hat aber aufgrund der konstitutiven Text-Bild-Kombination literaturwissenschaftliche wie dramentheoretische mit kunst- und bildwissenschaftlichen Ansätzen zu verknüpfen (vgl. z. B.: Halbey 1997; Tabbert 1999; Thiele 2007b). Denn im Bilderbuch mit seinem sprachlichen, bildlichen und „visuell wie semantisch arrangierten Text“ (Lämmert 1999b, VII) sind mehrere Künste vereint, zu deren Gemeinsamkeiten¹² vor allem die erzählerische Dimension zählt, die Hilmar und Tanja Frank (1999, 38) für das Bild in der Kunstwissenschaft so beschreiben:

[E]rst die Einsicht, dass Raum und Zeit in menschlicher Erfahrung und visueller Darstellung untrennbar verknüpft sind, [vermag] das Erzählen als eine genuine Möglichkeit bildender Kunst zu erweisen [...]. Könnte das Einzelbild nicht erzählen, wäre zyklische Narration nicht möglich.

Ein Vergleich mit dem Bild im Bilderbuch drängt sich hier förmlich auf. In den letzten Jahren mehren sich die Studien aus dem Bereich der Kunstwissenschaft, die sich mit dem „Phänomen der Narrativität in bildenden Kunstwerken“

10 Die wichtigsten amerikanischen Forschungen zum Bilderbuch: Nikolajeva/ Scott (2001); Nodelman (1988); Schwarcz (1982); Schwarcz/ Schwarcz (1991).

11 Vgl. zur wissenschaftlichen Erforschung von Comics im deutschsprachigen Raum: Gesellschaft für Comicforschung „ComFor“: <http://www.comicgesellschaft.de/>

12 Einen Überblick zum Forschungsstand in den Bereichen der Literaturwissenschaft, Kunstwissenschaft, Theater, Filmwissenschaft und Musik und eine Einführung zum Thema bietet die Aufsatzsammlung „Die erzählerische Dimension: eine Gemeinsamkeit der Künste“ (Lämmert 1999a).

beschäftigen und die Annäherungen und Abgrenzungen zwischen „Kunstwissenschaft, der literaturtheoretisch begründeten Narratologie und der intermedial orientierten Erzähltheorie“ (Scheuermann 2010, 191) aufgreifen.¹³ Und da „die kunstwissenschaftliche Erzählforschung aufs engste mit der Erforschung der Text-Bildbeziehungen verbunden ist“ (Frank/ Frank 1999, 42), müsste sich umgekehrt eine Erzähltheorie des Bilderbuchs der Erkenntnisse kunstwissenschaftlicher Forschungen bedienen, um für das Gemeinsame der Künste, die Narrativität des Bildes, ein tragfähiges Beschreibungsmodell zu generieren. Zudem wären die komplexen Zusammenhänge zwischen Bilderbuch, Kindheit, Medien, Kommerz und Gesellschaft zu berücksichtigen, weshalb erzähltheoretische Untersuchungen zur Sprach- und Bildästhetik, einschließlich der Verbindungen zur bildenden Kunst, um Fragen nach dem Adressatenbezug und den Funktionen des Bilderbuches im literarischen bzw. medialen Sozialisationsprozess ergänzt werden müssen. Damit ist ein ganzes Bündel von Forschungsdesideraten umrissen, die aus der Perspektive der wichtigsten Bezugswissenschaften – Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, Bildwissenschaft und Kunstwissenschaft, Bildungs- und Erziehungswissenschaften – im Folgenden in Einzelaspekten angesprochen werden.

II.1.3.1 Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Gemeinhin, d. h. durchaus nicht nur aus der Sicht des nicht-wissenschaftlichen Publikums, ist vom Bilderbuch heute noch immer die Rede als Literatur für (Klein-) Kinder. Mit Bilderbüchern werden pädagogische Intentionen und Erwartungen an eine freundlich-farbige, auf (vermeintlich) kindliche Bedürfnisse ausgerichtete Ausstattung in Text und Bild verbunden. Bar jeglicher wissenschaftlicher Beweisführung, steht hinter diesen Vorstellungen eine thematische und formalästhetische Reduzierung im Sinne einer trivialen Einfachheit, die getragen wird von

zwei hartnäckigen Vorurteilen: Kinder *können* nur einfache Bilder sehen (im physiologischen und kognitiven Sinne von erfassen, begreifen, verstehen). Und: Kinder *dürfen* nur einfache Bilder sehen (als pädagogische Forderung, die gerade im Medienzeitalter neue Nahrung erhält). (Thiele 1997, 151; H. i. O.)

Ursprünglich aber war das Bilderbuch nicht dem kindlichen Verständnis verpflichtet. Erst im Verlauf seiner Geschichte hat es sich „in seinem Selbstverständnis von

13 Einen Überblick über den Forschungsstand in den Kunstwissenschaften, der Narratologie und einer intermedial ausgerichteten Erzähltheorie bietet die Dissertation von Barbara J. Scheuermann (2005).

freien künstlerischen Ideen abgekoppelt“ und zu einer „Spezialkunst für Kinder“ entwickelt (Thiele 2002, 228).

Die Geschichte des Bilderbuches ist untrennbar mit der Geschichte der Buchdruckkunst verbunden. Schon bald nach ihrer Erfindung und aufgrund der neuen Möglichkeiten der Verbreitung von Schrifttum um die Mitte des 15. Jahrhunderts kam man nicht umhin, Druckerzeugnisse mit Illustrationen zu versehen, um auch die noch große Zahl der Leseunkundigen erreichen zu können. Die frühe Form des Bilderbuchs mit seinen handwerklich-künstlerisch gestalteten Bildbeigaben galt also zunächst „dem ungeübten erwachsenen Leser, weniger dem Kind“ (Müller 1973, 1). Gleichwohl sind die reich bebilderten Bilderbibeln, Bilderfibeln und illustrierten Fabelbücher dieser Epoche als früher Anfang einer deutschsprachigen spezifischen Kinder- und Jugendliteratur und als Vorläufer des heutigen Bilderbuches anzusehen (vgl. ebd.). Zunächst war mit der Bezeichnung Bilderbuch, die sich schon in den Verlagsverzeichnissen des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts findet, schlichtweg jedes bebilderte Buch gemeint; erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts bildete sich das Verständnis vom unterhaltsamen, kaum oder keinen Text enthaltenden Bilderbuch als an das (Klein-) Kind adressierte, literarische Gattung heraus (vgl. ebd., 2). Bis dahin war der kinderliterarische Markt von drei Grundtypen des weltlichen Bilderbuchs bestimmt, die noch nicht darauf ausgelegt waren, Geschichten zu erzählen: das „Genre des belehrenden Anschauungsbilderbuchs“, das „Album [...] ohne erkennbare Storyline [...] [und] ein dritter Grundtypus, derjenige der illustrierten Gedichtsammlung“ (Dolle-Weinkauff 2013, 200ff.). Erst der 1845 in seiner Urform erschienene *Struwelpeter* von Heinrich Hoffmann markiert die Anfänge des narrativen Kinder-Bilderbuchs: „Das Verdienst, die Bildergeschichte als Darstellungsform für das Kinderbilderbuch erobert zu haben, kommt Heinrich Hoffmann [...] zu.“ (Brunken et al. 2008, 167) In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt sich dann eine spezifische Literatur für Kinder und Jugendliche und

auch das Bilderbuch beginnt einen altersspezifischen Zweig auszubilden, der sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zum bestimmenden Phänomen auswächst: Von nun an ist das ›Bilderbuch‹ eigentlich nur noch als Bilderbuch ad usum delphini denkbar. (Dolle-Weinkauff 2013, 200; H. i. O.)

Erste Definitionen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung schreiben dem Bilderbuch als „Wesensmerkmale“ die Bilddominanz, ein ausgeprägtes Zusammenspiel von Bild und Text und einen ausgewiesenen Leserkreis zu, der sich auf einer Entwicklungsstufe befindet, „die noch viele Jahre vor der geistigen und literarischen Mündigkeit liegt“ (Maier 1964, 14). Demnach gelte es, diesem

Adressatenkreis passgerechte, auf der inhaltlichen und formal-konzeptionellen Ebene kindgemäße Angebote zur Welterfahrung zu machen (vgl. ebd.). Diese Sicht auf das Bilderbuch und seinen aufgrund mangelnder Lesefertigkeit auf Bilder angewiesenen Rezipienten hat durchaus ihre Berechtigung, sie wird aber spätestens seit den 1990er-Jahren den ästhetisch und erzähltechnisch komplexer angelegten Bilderbuchkonzepten, die vermehrt auch ältere Kinder und Erwachsene ansprechen, nicht mehr gerecht. In den so genannten All-Age-Bilderbüchern ist eine „kreative Durchlässigkeit von Illustration, Kunst und Medien“ (Oetken 2008, 82) angelegt, die auf den erwachsenen Kennerblick ebenso zielt wie auf den jungen Leser, dessen grundsätzlich anzunehmende Offenheit für ästhetische Erfahrungen einen affektiven Zugang über die schiere Freude am Neuen zulässt. Jens Thiele, der sich seit den 1980er-Jahren intensiv mit der Ästhetik des Bilderbuches auseinandersetzt, fragt in diesem Zusammenhang jedoch auch zu Recht *Ist das Kind noch im Bilde?* (Thiele 2004; s. a. ders. 2005b) und stellt damit die intellektuelle Fassbarkeit aufgelöster linearer Erzählkonzepte für Kinder infrage. Für eine dichotomische gattungstheoretische Beschreibung des Bilderbuches im Sinne einer adressatenbezogenen Unterscheidung zwischen Erwachsenen-Bilderbuch und Kinder-Bilderbuch sprechen auf der normativen Ebene aber weniger die vielfach diskontinuierlichen Gestaltungs- und Erzählkonzepte, die hohe Ansprüche an die Fähigkeit zur Kohärenzbildung stellen, sondern vielmehr die Subtilität mancher Darstellungen und ihre fehlende Nähe zum kindlichen Erfahrungshorizont (vgl. ebd.). Die Heterogenität der gegenwärtigen Bilderbuchliteratur verlangt nach einer differenziert angelegten, gattungstheoretischen Neubestimmung des Bilderbuchs, jenseits der noch immer populärwissenschaftlich verbreiteten Verengung des Begriffs Bilderbuch „auf die Seite einer pädagogisch-psychologisch begründeten Gebrauchskunst“ für Kinder (Thiele 2003a, 15).

Die Literaturwissenschaft hat sich zwar dem Wechselverhältnis von Schrift und Bild längst zugewandt, doch unter der mittlerweile umfangreichen Forschungsliteratur zu Bild-Text-Beziehungen¹⁴ finden sich nur wenige Beiträge, die das Bilderbuch fokussieren.¹⁵ Obwohl das Bilderbuch im Gattungsrepertoire der allgemeinen Literaturwissenschaft noch eine Randposition belegt, hat es sich

14 Z. B.: Wenzel 1995; Mergenthaler 2002; Horstkotte/ Leonhard 2006a; Fokus Bilderbuch z. B.: Grünewald 1991; Thiele 1991, 2005a; Ries 1992 u. a.

15 Auch das von der DFG geförderte wissenschaftliche Netzwerk ‚Literaturwissenschaftliche Visualitätsforschung/ Studies in Literary Visuality‘ (Ruhr-Universität Bochum 2011–2014) hat mit seinem Forschungsanliegen, „literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle, Methoden und Arbeitsgebiete mit jenen der sog. Visual Culture

aber im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturforschung emanzipiert und erfährt dort gegenwärtig große Beachtung.

Immer mehr Literaturwissenschaftler und Literaturdidaktiker stellen sich auf vielfältige Weise der Notwendigkeit, das literarästhetische Potenzial des Bilderbuchs sowohl theoretisch als auch empirisch zu erschließen, um z. B. Beziehungen zwischen der Komplexität von Bild-Text-Verbindungen, frühen literarischen Bild-Lese-Erfahrungen, dem Erwerb von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz und letztlich Medienkompetenz aufzudecken. Die jüngst veröffentlichten Herausgeberschriften *Fragwürdiges Bilderbuch* (Kruse/ Sabisch 2013) und *Text und Bild – Bild und Text* (Jantzen/ Klenz 2013), beide hervorgegangen aus Veranstaltungen im Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Hamburg, weisen ebenso in diese Richtung wie der gerade erschienene Tagungsband (Scherer/ Volz/ Wiprächtiger-Geppert 2014) zum Forschungsprojekt „Zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern“ an der Universität Koblenz-Landau, in dem Beiträge aus verschiedenen Disziplinen wie Kunstpädagogik, Kinder- und Jugendliteraturforschung, Literatur- und Sprachdidaktik versammelt sind. Und die gerade neu erschienene Reihe *Deutschdidaktik für die Primarstufe* bietet mit den ersten beiden Bänden zur Theorie und Praxis des Bilderbuchs (Knopf/ Abraham 2014) Impulse gebende Beiträge. Der Theorieband enthält unter anderem ein „fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse“ (Staiger 2014), das auf vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum bekannte Ansätze (Nikolajewa/ Scott 2006; Nodelman 1988; Schwarcz 1982; u. a.) zurückgreift und „mehrere vorliegende Begriffslisten und Raster der Bilderbuchanalyse“ (Staiger 2014, 13), auch aus der deutschsprachigen Forschungsliteratur, impliziert. Einmal mehr belegt dieses Modell, ebenso wie die vorweg genannten Publikationen, dass das Bilderbuch sich einem einfachen, linearen Zugang verschließt und interdisziplinär erschlossen werden muss.

Davon geht auch die Verfasserin mit dem Entwurf des narratologischen Modells der Bilderbuchanalyse aus, das die Mehrfachcodierung des Bilderbuchs auf drei Ebenen, denen jeweils narratologische Dimensionen immanent sind, spiegelt und im vorliegenden Kapitel III ausführlich vorgestellt wird.

Studies (VCS) in einen Dialog zu bringen“ (GEPRIS-Eintrag), das Text-Bild-Medium Bilderbuch offenbar nicht mit erfasst.

II.1.3.2 Bildwissenschaft und Kunstwissenschaft

Beim Bilderbuch liegen die Bezüge zur Bildwissenschaft und zur Kunstwissenschaft auf der Hand, denn es vereint mehrere ästhetische Kategorien der bildenden und darstellenden Künste und der Bildwissenschaft. Zunächst dürfte unstrittig sein, dass Bilderbuchkunst als „angewandte Bildkunst“ (Thiele 1990b, 141)¹⁶ nie frei war von zeitgeschichtlichen Stil- und Formeinflüssen. Der Weg von den traditionellen, realitätsbetonten Kunststilen über expressionistische Gestaltungsformen bis hin zur abstrakten und medial beeinflussten Bildsprache ist auch im Bilderbuch nachvollziehbar, wenn auch auf eine eher subtile Weise und nicht in chronologischer Kongruenz (vgl. ebd., 141ff.). Thiele konstatiert: „Das Verhältnis von moderner Kunst und Bilderbuch zu definieren, ist ein schwieriges Unterfangen, denn jeder einzelne Partner in diesem Verhältnis ist für sich schon kompliziert genug.“ (Ebd., 141)

Ein Blick auf das Bilderbuchschaffen der 1960er- und 1970er-Jahre¹⁷ zeigt, dass der Anspruch an kindgerechte Gestaltung nicht mit der Banalität einer auf Idylle ausgerichteten Erzählweise und anspruchslos-kitschigen Bildkonzeptionen einhergehen muss, sondern auch Strömungen der Bildenden Kunst aufgreift (vgl. ebd.). Die abstrakte Kunst der freien Malerei, vor allem als Form des sogenannten abstrakten Expressionismus mit dem fleckenhaften, bewusst die Kontur ignorierenden Farbauftrag, hat in das Bilderbuch dieser Zeit Eingang gefunden (vgl. Bode 2004, 97). Eine weitere „Annäherung zwischen Kunst und Alltag und damit auch zwischen Kunst und Bilderbuch“ zeigt sich z. B. im Aufgreifen der „Motive und Ästhetik der Popart“ der 1960er-Jahre (Thiele 1990b, 167). Für die nachfolgenden Jahrzehnte gilt dann, dass das Bilderbuch nur noch unter gelegentlichem Rückgriff „auf mittlerweile historisch gewordene Kunststile“ die Kunstgeschichte zitiert und die aktuellen Kunstströmungen unbeachtet lässt (ebd., 169). Als bekannter Vertreter intertextueller Bilderbuchkunst sei Anthony Browne genannt, dessen Bildzitate auf die surreale Kunst Magrittes verweisen¹⁸.

-
- 16 Jens Thiele hat unter dem Titel *Wurzelkinder und Honigpumpe* (1990b; Titel bezieht sich auf Sibylle von Olfers' *Etwas von den Wurzelkindern* (1906) und Joseph Beuys' *Honigpumpe* (1977)) seine Überlegungen zum Verhältnis von Kunstmoderne und Bilderbuch zusammengefasst und die „Schwierigkeiten“ beleuchtet, „die freie Kunst und Gebrauchskunst miteinander hatten und haben“ (ebd., 144).
- 17 Überblicke z. B. von Andreas Bode: *Stilwandel im deutschen Bilderbuch 1950–2000* (2004) und *Tendenzen im Bilderbuch von 1950 bis zur Gegenwart* (2005).
- 18 Z. B. Annalena McAfee/ Anthony Browne 1984: *Mein Papi, nur meiner! oder: Besucher die zum Bleiben kamen*.

Spätestens seit den 1990er-Jahren hat die Bilderbuchliteratur eigene Formen gefunden und ist heute vielfältig wie nie zuvor. Mediale Einflüsse, innovative, experimentelle Konzepte und traditionelle Gestaltungen bestimmen das Angebot mit, das in seiner Heterogenität ebenso für die Uneindeutigkeit der Moderne steht wie die Bildende Kunst, die sich kaum mehr auf Schwerpunkte festlegen lässt (vgl. ebd.). Das Nebeneinander verschiedenster Formen, Stile und medialer Gestaltungen – von der Malerei über die Fotografie, die Medienkunst und ihre begehbaren Installationen, die Konzeptkunst und andere visuelle Gestaltungen – zeichnet die Bildende Kunst als facettenreiches Spiegelbild der gegenwärtigen, bunten Welt aus, ist aber vielfach „ein Kunstprodukt, das sich nicht mehr aus der Anschauung erschließt“ (ebd., 172). Stand die Kunst bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts „noch im Dienste der Abbildhaftigkeit“, wurde sie zunehmend autonom und war nicht mehr dem mühelosen Verständnis verpflichtet wie noch die „auf handwerklich-technischer Fertigkeit basierende Naturdarstellung“ (ebd., 144). Die Entfremdung von Kunst und Gesellschaft – womit nichts anderes gemeint ist als Kunst um der Kunst willen, dem individuellen Zugang anheimgestellt – findet ihre Entsprechung in den zunehmenden Entgrenzungen der Bilderbuchkunst seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre als Nebenschau- platz einer Bilderbuchkultur, die weiterhin dem Kind und seiner Wahrnehmung verpflichtet und damit „Gebrauchskunst“ (ebd., 172) bleiben sollte.

Neben den literaturwissenschaftlichen und kunsthistorischen Anfragen müssen auch bildtechnische bzw. bildwissenschaftliche Disziplinen zum Entschlüsseln der Gestaltungskonzepte, Implikationen und Wirkungen von Bilderbüchern bemüht werden. Unter dem Begriff Bildwissenschaft sind zahlreiche Einzeldisziplinen zu einem „integrative[n] Forschungsprogramm“¹⁹ zusammengefasst: Beiträge leisten die Kunstwissenschaft, die Kognitions- und Kommunikationswissenschaft, die Semiotik, die Medienwissenschaften, die Psychologie und Entwicklungspsychologie, die Erziehungswissenschaften, die Soziologie u. a. m. Es liegen unzählige Veröffentlichungen von Studien und Stellungnahmen zu Bild-Text-Konstellationen in medialen und intermedialen Zusammenhängen vor, denn die „Beziehung von Visualität und Verbalität, Bildern und Texten, ist eines der Schlüsselthemen der neueren Kulturwissenschaft“ (Horstkotte/ Leonhard 2006b, 1). Die Schlagworte „iconic turn“ (Boehm 1994) bzw. „pictorial turn“ (Mitchell 1994) stehen seit Mitte der 1990er-Jahre für die wachsende Bildhaftigkeit der Mediengesellschaft, deren Repräsentationen in Film, Fernsehen, Fotografie, Internet und anderen digitalen Formaten sowohl nach spezifischen

19 S. dazu ausführlich: Sachs-Hombach (2005).

Rezeptionsformen als auch nach geeigneten Analysemethoden verlangen (vgl. Horstkotte/ Leonhard 2006b, 1).

So vielfältig die Erscheinungsweisen des Bildlichen und Sichtbaren, so vielseitig und komplex sind seine Interaktionen mit der Textualität. Entsprechend schwer überschaubar ist die neuere Forschungsliteratur zu Bild-Text-Beziehungen. [...] Umgekehrt, also von der Bildseite her – werden literarische bzw. narrative und narratologische Kategorien zunehmend auch auf visuelle Kunstwerke angewandt, ein Verfahren, das insbesondere für Fragen der Bild-Erzählung fruchtbar gemacht werden kann. (Ebd., 2ff.)

Die bildwissenschaftlichen Untersuchungen richten ihre Interessen an Text-Bild-Gefügen hauptsächlich auf „das intermediale Mischgebiet von Bild und Text“ (ebd., 8). Das Bild zum Text ist immer auch eine Überhöhung des Textes, wie der Text selbst ein sprachliches Mehr bietet. „In gleicher Weise wie die Illustration den Text konkretisiert, entfernt sie sich auch von ihm, entwirft in jedem Fall ihren eigenen Inhalt in ihrer eigenen Form“ (von Criegern 1996, 107), entfaltet aber nur gemeinsam mit dem Text die volle Aussagekraft. „Einseitige Aufmerksamkeit für Bild oder Wort führt zu Missverständnissen oder Bedeutungsverlust.“ (Abraham/Sowa 2012, 6) Die damit angesprochene, bei der Rezeption idealerweise sich vollziehende semiotische Verschmelzung von Bild und Text findet ihren Ausdruck im Begriff Ikonotext²⁰, der in dem im Weiteren vorgestellten Erzählmodell des Bilderbuchs (Kap. III) Verwendung findet.

Mit dem ästhetischen Lernen an und mit Bilderbüchern in der Schnittmenge von Deutschunterricht und Kunstunterricht beschäftigt sich beispielsweise Dietrich Grünewald seit vielen Jahren und konstatiert:

Bilderbücher strukturieren und fördern grundlegend die visuelle Kompetenz. [...] Es geht nicht um Geschmackserziehung im Sinne einer Übertragung der Wertungen und Auswahl des Lehrers/der Lehrerin, sondern um die Möglichkeit, in vergleichender Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beispielen die Lesekompetenz mit der Wertungs- und Urteilskompetenz zu verbinden, nach Kriterien, die sich im kritischen Umgang mit Bilderbüchern entwickeln und – subjektiv – als sinnvoll erfahren werden. (Grünewald 1991, 40)

Diese Überlegungen liegen schon dem 1978 erschienenen Sonderheft *KUNST + UNTERRICHT. PRAXIS DEUTSCH* zugrunde, das deutschdidaktische und kunstdidaktische bzw. bildwissenschaftliche Anfragen an *Text und Bild – Bild und Text* zusammenbrachte. Die heute noch relevanten Beiträge besprechen die Funktion von Sprache in der kunstästhetischen Erziehung einerseits und die

20 S. Ausführungen zur Genese und Verwendung des Terminus' Ikonotext in: Horstkotte/ Leonhard 2006a.

Funktion von Bildern im Deutschunterricht andererseits und leiten daraus Vorschläge für die Praxis ab.

Es liegt auf der Hand, dass bildwissenschaftliche Ansätze und Erkenntnisse hinsichtlich des Verstehens von Bildern – Visual Literacy, Bildkompetenz oder visuelle Kompetenz – auf das Bilderbuch übertragbar sind. Die Gesetze perspektivischer Gestaltung, Blickkonstruktionen und Farbwirkungen sowie andere bildtechnische Aspekte können am Bilderbuch-Bild und seiner Interaktion mit Sprache überprüft und für die Erforschung von literarischen Verstehensprozessen nutzbar gemacht werden. Welche Bedeutung der ästhetischen Bildung durch Wort und Bild, also dem Lesen-Lernen wie dem Bilder-lesen-Lernen für den Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz zukommt, wurde bereits erkannt und bedarf weiterführender Konzepte in Lehr-Lern-Zusammenhängen, mit denen sich gerade die Bildungs- und Erziehungswissenschaften auseinandersetzen.

II.1.3.3 Bildungs- und Erziehungswissenschaften

Seinen unbestrittenen Platz im Leben behauptet das Bilderbuch vor allem durch seine zweifellos bildende Funktion im Prozess der literarischen Sozialisation von Kindern. Die Korrelationen zur Literaturdidaktik sind evident. Mit Bilderbüchern werden erste literarische Erfahrungen gemacht, die im Verbund mit den pädagogischen Implikationen psychologische und kognitive Entwicklungen in Gang setzen. 1977 erschien unter dem Titel *Erziehungsziele in Bilderbüchern* (Niermann 1977) ein der pädagogischen Perspektive verpflichtetes, höchst komplexes Analysemodell zur Untersuchung der offensichtlichen und impliziten Erziehungsziele in Bilderbüchern. Ein ähnliches Modell entwarf einige Jahre später Ottilie Dinges mit *Fragestellungen zu einer umfassenden ästhetischen und didaktischen Analyse des Bilderbuches* (Dinges 1984), das die zahlreichen Bildungsfunktionen von Bilderbüchern hinsichtlich einer literarischen, sprachlichen, ästhetischen, sozialen und emotionalen Entwicklung hervorhebt. Eine umfangreiche *Analyse der Erfahrungswelt der Hauptpersonen* legte Rüdiger von Hanxleden 1978 mit *Bilderbücher für das Vorschulalter* vor, womit er die damalige Vielschichtigkeit der Themen und Motive im Bilderbuch erfasste und für pädagogische Zwecke aufbereitete.

Für die Entwicklungspädagogik resp. Grundschulpädagogik konnte in verschiedenen Untersuchungsreihen zur Bilderbuchrezeption im familiären Kontext (Schneider 1995; Braun 1995; Wieler 1997) festgestellt werden, dass die i. d. R. vorlesenden Mütter die „Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuch-Lesen“ bestimmen und damit sowohl die Übernahme konventioneller Handlungsmuster als auch die Verstehensprozesse beim Kind nachhaltig

beeinflussen (vgl. Blei-Hoch 2002, 70f.). Petra Wieler (1997) setzte in ihren Forschungen die Interaktionsstrukturen zwischen vorlesenden Müttern und ihren Kindern in Beziehung zum sozialen Milieu der Familien und stellte fest, dass die jeweilige soziale Herkunft bestimmte Handlungsmuster im Vorleseprozess bedingt und die Organisation des Vorlesedialogs maßgeblichen Einfluss auf die kindlichen Verstehensprozesse nimmt. Die bemerkenswerte Erkenntnis Wielers, dass dabei die Verstehensanforderungen der Bilderbücher selbst eine untergeordnete Rolle spielen, muss an anderer Stelle im Zusammenhang mit Rezeptionsästhetischen Überlegungen und dem Anspruch an Kindgemäßheit diskutiert werden. Sicher aber ist daraus zu schließen, dass eine hohe literarästhetische Komplexität ebenso wenig ein grundsätzliches Ausschlussmerkmal für Rezeptionsvorhaben sein kann wie die Banalität von Kaufhausbilderbüchern. Dass im Kindesalter überhaupt gelesen wird, und das Wie des Lesens sind offenbar die wichtigsten Einflussfaktoren einer lebenslangen Lesekarriere.

In der Alltagspraxis ist das Bilderbuch „eingespannt in ein Netzwerk pädagogischer, entwicklungspsychologischer und kultureller Bildungsarbeit“ (Thiele 2007c, 8). So verwundert es nicht, wenn Veröffentlichungen häufig auf eine pädagogisch-didaktische Instrumentalisierung des Bilderbuchs als Themenlieferant ausgerichtet sind (z. B. Oberhuemer et al. 1988; Schaufelberger 1990; Dietschi Keller 1995; Engelbert-Michel 1998; Kretschmer 2010; Hollstein/ Sonnenmoser 2006, 2007; Bardola et al. 2009). Die Monographien von Michael Sahr (1987 *Problemorientierte Bilderbücher im Unterricht der Grundschule*) und Heidi Rösch (1997 *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*) seien stellvertretend genannt. Dass aber mit Bilderbuchrezeption durchaus mehr als die Erschließung thematischer Inhalte verbunden wird, hat z. B. Hein Retter (1989) mit empirischen Befunden aus einer Befragung von insgesamt 223 Erzieherinnen und Lehrerinnen zu Beurteilungskriterien für Bilderbücher und ihren pädagogischen Zielsetzungen belegt. Die Ergebnisse bezeugen ein Bewusstsein der Pädagogen „für die Bedeutung des Kommunikationsaspektes“ von Bilderbüchern (Retter 1989, 31). Auch die Aspekte der Phantasieförderung und die Entwicklung von Kritikfähigkeit rangieren demnach noch vor der Wissensvermittlung mit Bilderbüchern (vgl. ebd., 31ff.). Die Studie von Marie Luise Rau (2013) ist die gegenwärtig aufschlussreichste Darlegung von Wechselwirkungen zwischen Bilderbuchrezeption und kognitiver Entwicklung von Kindern im Alter von 1 bis 6.

Neben den weiter oben genannten aktuellen Publikationen aus dem Bereich der Literaturdidaktik liegen z. B. Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis mit dem Handbuch zur Bilddidaktik (Lieber 2013) vor, das die Vielfalt der Bildungschancen durch Bilderbuchrezeption (z. B. Hopp/ Lieber 2013) auffächert,

und außerdem ein Sammelwerk über verschiedene empirische Miniaturstudien zum Einsatz von Bilderbüchern im Dienste medienpädagogischer Zielsetzungen (Lieber 2009). Darin werden die positiven Effekte einer gesteuerten Bilderbuchrezeption betont, umfassende, gesicherte Forschungsergebnisse zur Funktion und Wirkung des Umgangs mit Bilderbüchern in Bildungszusammenhängen sind jedoch noch rar. Auch die 2011 erschienene Rezeptionsstudie von Inge Rychener zur Entwicklung des Textverstehens von Zweitklässlern mit dem Bilderbuch *Swimmy* (Lionni 1963) ist nicht repräsentativ. Das Resümee, es sei „anspruchsvoller [...], ein Bilderbuch zu verstehen als ein bildloses Buch“ (Rychener 2011, 345), ist so verallgemeinernd nicht haltbar.

Abschließend bleibt festzuhalten: Das wissenschaftliche Interesse am Bilderbuch ist deutlich geprägt durch Rezeptionsstudien im Bereich der Elementar- und Grundschulpädagogik bzw. -didaktik. Die neuesten Veröffentlichungen zum literarästhetischen Potenzial des Bilderbuchs, vorwiegend hervorgegangen aus Forschungsinteressen an visuell-ästhetischen Lehr-/Lernzusammenhängen, bestätigen, dass eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit den narrativen Konnotationen und wirkungsästhetischen Dimensionen des Bilderbuchs nur als interdisziplinäres Unterfangen denkbar ist. Dass das gegenwärtige Bilderbuchangebot teilweise auch hohen erwachsenen Ansprüchen an literarästhetische Komplexität gerecht wird und deshalb das Bilderbuch über die o. g. Ansätze hinaus in der allgemeinen literaturwissenschaftlichen Forschung mehr Beachtung verdient, wird im vorliegenden Kapitel III zur Theorie des Bilderbuchs deutlich gemacht.

II.1.4 Exkurs: Das Bilderbuch in der DDR

Die umfassendste bibliographische und literaturhistorische Aufbereitung der Gesamtheit der 1945 bis 1990 erschienenen intentionalen KJL der SBZ und DDR, darin das „sozialistische Bilderbuch“ (Bode 2006), dokumentiert Band 7 des *Handbuchs zur Kinder- und Jugendliteratur* (Steinlein/ Strobel/ Kramer 2006). Die wissenschaftliche Erkenntnislage zum Bilderbuch der DDR war während der Trennung der beiden deutschen Staaten ähnlich defizitär wie die der bundesrepublikanischen. So ist es „während der vierzig Jahre DDR nicht zu einer Erarbeitung einer grundlegenden Theorie des sozialistischen Bilderbuchs gekommen“ (Bode 2006, 831). Eine Typologie des DDR-Bilderbuchs sucht man deshalb vergeblich; auch die Klassifizierung nach den Kategorien einer ideologischen Grundhaltung, wie Andreas Bode (ebd., 887ff.) sie in den Formen des „indoktrinierenden, des belehrenden und des kritischen Bilderbuchs“ anbietet, ist nur der Ansatz eines Versuchs. Bode hat zwei maßgebliche „Zielrichtungen“

herausgearbeitet, die die sozialistische Bilderbuchkultur dem „sozialistischen Realismus“ verpflichten:

1. Inhaltlich: Das sozialistische Bilderbuch hat den kindlichen Leser entsprechend den Prinzipien sozialistischer Erziehung zu einem sich der vorherbestimmten Gesellschaftsform einfügenden Menschen zu erziehen.
2. Künstlerisch: Die Art der künstlerischen Darstellung hat so zu erfolgen, dass sie die angestrebte sozialistische Wirklichkeit erkennbar wiedergibt. Von dieser Wirklichkeit wegführende oder sie aussparende Illustrationen sind nicht erwünscht; zum Abstrakten hin tendierende Illustrationen, die konkrete sozialistische Inhalte eo ipso nicht wiedergeben können, sogar streng verpönt. (Bode 2006, 831)

Bilderbücher der DDR²¹ waren hauptsächlich den Themen des Alltags verpflichtet und bemühten sich um eine möglichst realitätsnahe, selten (und dann nur subtil) auch kritisch gefärbte Darstellung (vgl. Feyerabend 1989, 54), die den Kindern die gesellschaftliche Wirklichkeit als Ort der sozialen Beziehungen vornehmlich zu Erwachsenen aufzeigte (vgl. Langenhahn 1993, 163).

Die Definitionsfrage stellt Heinz Kuhnert in seiner umfassenden Arbeit zum Bilderbuch der DDR bis 1975 und schreibt zum Begriff Bilderbuch:

Als Oberbegriff benennt er wohl einen Zweig der Kinderliteratur, dessen Inhalt und ideell-emotionaler Gehalt den gesellschaftlichen Erziehungszielen für zwei- bis achtjährige Kinder entspricht und überwiegend oder ausschließlich durch künstlerische Bilder ausgedrückt wird, aber als literarischer Terminus bleibt er für den Gesamtkomplex des Bilderbuchschaftens unpräzise und überaus allgemein. (Kuhnert 1976, 8)

Diese Einschätzung hindert ihn aber nicht daran, diesen Begriff weiterhin und synonym mit dem der „Bilderbuchgeschichte“ (ebd., 8) zu verwenden, ohne eine neue Explikation vorzunehmen. Er stellt allgemein fest, dass die „Entwicklung des Bilderbuches in der DDR gekennzeichnet [ist] durch Kunstsinn und Parteilichkeit, durch Kontinuität und wachsende Qualität“, und hebt die besondere künstlerische Qualität des Bilderbuchschaftens hervor (ebd., 11ff.). Gleichzeitig moniert er, dass die „Möglichkeiten des Bilderbuches, frühzeitig gesellschaftliches Bewusstsein zu wecken und politische Einsichten und Impulse zu geben, [...] vielfach ungenutzt“ blieben (ebd., 40).

Sandra Langenhahn fragt in ihrem retrospektiven Aufsatz nach den Unterschieden zwischen westdeutschen Bilderbüchern und denen der DDR und „welchen Niederschlag Uniformität und Heldenerziehung im Bilderbuch fanden“ (Langenhahn 1993, 162). Sie unterscheidet die Formen der phantastischen

21 Vgl. auch: Almanach zur Kinderliteratur der DDR (Deutsche Staatsbibliothek Berlin 1989).

Erzählung, Kunstmärchen und Tiererzählung, die sich inhaltlich und ästhetisch, entgegen der bundesrepublikanischen „Tendenz zur Idylle und Realitätsferne“, den „Anforderungen, die der ‚Sozialistische Realismus‘ vorgab, zu stellen“ hatten (ebd., 163; H. i. O.). Kritisch geht Karin Richter (2002, 137f.) in ihrem Handbuchbeitrag *Kinder- und Jugendliteratur der DDR* mit den einschlägigen Arbeiten zur „kinderliterarische[n] Entwicklung im Osten Deutschlands“ ins Gericht, da diese, mitunter ohne das Material selbst aus objektiv distanzierter Sicht in Augenschein genommen zu haben, den sozialistisch gefärbten Blick auf das kinderliterarische Textkorpus übernommen hätten. Obwohl „die Bilderbuchgeschichte und die Literatur für jüngere Leser“ nicht Gegenstand der Ausführungen Richters sind (ebd.), dürfte die Reichweite ihrer Erkenntnisse auch das Bilderbuch einschließen. Richter verweist auf eine „grundlegende Differenz, die in der Auffassung von Kindheit und deren literarischer Widerspiegelung in östlichen und westlichen Kinderliteraturen bestand“, denn in der DDR war Kindheit nie ein von der Erwachsenenwelt abgegrenzter Raum, sondern immer ein Teil der gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen (ebd., 157).

Zur im Rahmen der vorliegenden Dissertation relevanten Frage nach den thematischen Schwerpunkten im Bilderbuch der DDR stellt Wolfgang Feyerabend (1989, 56) fest, dass auch im Bilderbuch der DDR „Krankheit und Tod [...] zumeist ängstlich umgangen“ wurden. Zum gleichen Ergebnis kommt Heinz Kuhnert und resümiert:

Da gab es in beiden deutschen Literaturen Ähnlichkeiten der Tabuisierung: Tod, Altern, Sexualität, Krankheit, Behinderung u. a. Was in der BRD aber tradierter Schonraumpädagogik geschuldet war, folglich auch früher und konsequenter überwunden werden konnte, war in der DDR oft ein prinzipielles ideologisches Problem: Glück und Optimismus waren staatsbürgerliche Tugenden, also fanden Tod und Trauer in der Literatur fast niemals statt. (Kuhnert 1993, 127)

Aus diesem Grund umfasst das Textkorpus der vorliegenden Dissertation keine DDR-Bilderbücher, die einen Anlass zu Vergleichen hätten geben können.

II.2 Sterben und Tod in der Kinder- und Jugendliteratur

II.2.1 Forschungslage zur Kinder- und Jugendliteratur

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Frage nach dem Vorkommen und der Darstellung der Trias Sterben, Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur setzt im deutschsprachigen Raum erst in den 1980er-Jahren ein. Am Ende dieser Dekade „verdichtet sich die Auseinandersetzung mit der Thematik“ zunehmend (Krebs-Dijksma 1988, 109), ohne allerdings in der Folge größere

literaturwissenschaftliche Untersuchungen hervorgebracht zu haben. Der Schwerpunkt liegt eindeutig im Bereich der Religionspädagogik, während die Jugendliteraturforschung bis heute zurückhaltend mit diesem Thema umgeht. Es lassen sich lediglich Erkenntnisfragmente aus verschiedenen Einführungen, Handbüchern und den wenigen, als Einzeluntersuchungen angelegten Arbeiten zum literarischen Tod im Kinder- und Jugendbuch herauslesen. Mehrheitlich sind die Veröffentlichungen kaum anderes als Ansammlungen von Rezensionen und Empfehlungslisten. Im Folgenden werden die wichtigsten Publikationen aufgeführt, die entweder literaturwissenschaftliche Aspekte berücksichtigen und/oder inhaltsanalytische Schwerpunkte setzen.

In Amerika veröffentlichte Francelia Butler bereits 1972 einen Aufsatz mit dem Titel *Death in Children's Literature*, mit dem sie auf die Zusammenhänge „zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, Kinder- und Jugendliteratur und der Thematik von Sterben und Tod“ hinweist, die sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Herausbildung einer spezifischen Kinderliteratur mit nützlich-moralischen Anspruch in Verbindung mit einer „kommerziellen Ausbeutung“ zeigten (Butler 1972, zit. in: Krebs-Dijksma 1988, 107).²² Während aber die untersuchten Märchen und Sagen eine „direkte Ermutigung zur Hoffnung auf ein Leben nach dem Tode und ein einfaches Annehmen des Todes“ transportierten, werde das Thema Tod „in der modernen Literatur für Kinder [...] tendenziell oberflächlich oder geringschätzig, erschreckend inhuman und unpersönlich abgehandelt“ (ebd.)²³. Für die deutschsprachige Kinderliteratur erschien 1978 der erste recherchierte Aufsatz zum Thema Tod mit dem Titel *Begegnung mit dem Tod. Das Sterben ist kein Tabu in Kinderbüchern*. Dort heißt es:

Im Kinder- und Jugendbuch, ja vereinzelt sogar im Bilderbuch, ist in den letzten Jahren das Thema Tod aufgegriffen worden, sei es, dass er im Handlungsablauf ein prägendes Ereignis darstellt oder aber gar zum zentralen Thema erhoben wird. (Jugendliteratur 1978, 7)

Dagegen spricht die Jury des Deutschen Jugendbuchpreises 1978 in ihrer Begründung für Elfie Donnellys ausgezeichnetes Werk *Servus Opa, sagte ich leise* (1977) vom Tod in der Kinderliteratur als „bisher verdrängtes, allenfalls umschriebenes, meist gelegnetes, [...] tabuisiertes Problem“ (zit. in Rabl 1979, 122). Diese These bildete die Ausgangslage für die Dissertation von Josef Rabl

22 Ähnliche Ergebnisse führt die literaturhistorische Aufbereitung der deutschen Kinderliteratur an, auf die im folgenden Kapitel Bezug genommen wird.

23 Für die deutschsprachige Kinderliteratur konnten ähnliche Untersuchungsergebnisse nicht recherchiert werden.

(1982), der sich als einer der ersten intensiv mit der Frage nach dem Ob und Wie der Darstellung von Sterben und Tod in der zeitgenössischen Kinderliteratur beschäftigte (Rabl 1979; 1981; 1982). Seine religionspädagogische Aufarbeitung derjenigen Werke, die auf den Auswahllisten des Deutschen Jugendbuchpreises von 1971 bis 1976 standen, widerlegt zwar die o. g. These vom Ausschluss der Todesthematik, denn etwa die Hälfte der 92 untersuchten Kinderbücher enthält Hinweise und Anspielungen auf den Tod, andererseits waren aber nur „in etwa einem Dutzend“ Tod und Sterben „wenigstens teilweise zum handlungstragenden Element“ erhoben worden (Rabl 1979, 122). In einer der wenigen deutschsprachigen Monographien zur Todesthematik im Kinderbuch kommt Ingun Spiecker-Verscharen zu dem Schluss, dass die untersuchten Texte (7 Kinderromane, 2 Bilderbücher) „das Thema mehr oder weniger verkürzt“ angehen, beim Leser ein bereits „fortgeschrittenes Todesverständnis“ voraussetzen und, „daß Empfindungen, die mit Tod und Sterben verbunden sind, nach wie vor weitgehend tabuisiert werden“ (Spiecker-Verscharen 1982, 137ff.).

Sterben und Tod in der Kinderliteratur der 1970er und 1980er Jahre untersuchte Gundel Mattenklott (1994). Sie zeigt Variationen dieses „Erwachsenenthema[s]“ (ebd., 230) an ausgewählten Beispielen der kinderliterarischen Auseinandersetzung mit dem Tod auf und lässt angesichts der an Zahlen festzumachenden Bereitwilligkeit der Kinderbuchautoren, „vom Tod zu schreiben“, den immer wieder angeführten Tabustatus²⁴ für die Kinderliteratur nicht mehr gelten (ebd., 237f.).

Für die religionspädagogische Praxis setzten sich Christoph Bodarwé (1989), Veronika Arens (1994) und Martina Plieth (2005; 2009), im Kontext der Elementarerziehung Kathleen Paul (2008) mit Alter und Tod ausführlich auseinander. Plieths Analysen sind hervorzuheben, weil sie auf einem komplexeren, auf literarästhetische Aspekte ausgerichteten Analysekonzept basieren, aufgrund der subjektiven Auswahl des schmalen Untersuchungskorpus' jedoch einer kritischen Überprüfung bedürfen, insbesondere hinsichtlich der Aussagen, „religiös-christliche Motive“ kämen „in den reinen Bilderbüchern eher selten und wenn überhaupt, dann nur am Rande vor“ (Plieth 2009, 155) und „das Lebensende von Kindern oder Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen komm[e] nicht in den Blick“ (ebd., 154).

24 Die Rede vom Tod als Tabuthema hält sich trotz der unzählbaren einschlägigen Veröffentlichungen bis heute hartnäckig. Zur kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse im Rahmen der Thanatologie formuliert Frank Kelleter: „Die Aussage, das Thema sei tabuisiert, wird nun gewissermaßen selbst zum konstitutiven Bestandteil des Diskurses.“ (Kelleter 2002, 7)

Der Lexikonartikel von Claus Ensberg (2006) bezieht sich auf *Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur* der zurückliegenden etwa 30 Jahre und stellt die Auswahl einzelner Bilderbücher, Kinderbücher, Jugendbücher und Sachtexte in die Traditionslinien der Aufklärung und Romantik. Ensberg konstatiert, „dass die thematisch einschlägigen Texte mit zunehmendem Alter der Adressaten, an die sie sich wenden, vermehrt an die Tradition aufklärerischen Denkens anknüpfen“ und der Gottesglaube kaum noch eine Rolle spiele (ebd., 42).

Erwähnenswert sind außerdem die Tagungsbände der Katholischen Akademie DIE WOLFSBURG in Mülheim an der Ruhr, wo seit vielen Jahren immer wieder die Auseinandersetzung mit den religiösen Dimensionen in der Kinderliteratur in Rahmen vieler Veranstaltungen angeregt wird (Fährmann et al. 1997f.; Göcking/ Eckhold 1989; Born 1989, 2003; Kammhuber 1989), sowie der Sammelband von Jürgen Heumann (2005) mit dem Beitrag *Religiöse Vorstellungen in neueren Kinderbüchern zum Thema ‚Sterben, Tod und Traurigkeit‘* von Martina Plieth. Daneben versammelt die Herausgeberschrift *Gestatten: Gott* (Langenhorst 2011) verschiedene Aufsätze zur religiösen Ausrichtung von Kinder- und Jugendbüchern, die auch das Thema Tod und Sterben berühren.

Die 2010 veröffentlichte (medizinische) Dissertation von Katharina Betina Duhr trägt zwar den Titel *Tod und Sterben in der modernen Kinder- und Jugendliteratur*, bringt aber mit dreißig wenig differenzierten Kurzanalysen von Kinder- und Jugendbüchern (davon 15 Bilderbücher) keinerlei Erkenntnisgewinn hervor. Weitere kürzere, erwähnenswerte Abhandlungen liegen von folgenden Autoren vor: Schindler (1981), Sahr (1986), Fischer (1987), Dankert (1988), Raecke-Hauswedell (1988), Schmidt-Henkel (1990), Reil (1994), Schmidt-Dumont (1998). Ausgewählte Einzelanalysen von Kinder- und Bilderbüchern, in denen vorzugsweise die Lebensgeschichte und das Sterben eines alten Menschen Gegenstand des Erzählens sind, finden sich unter anderem bei Wülfing (1986), Pries-Kümmel (2005) und Wülfrath-Wiedenmann (1987, 1990, 1992). Veröffentlichungen, die sich explizit mit dem Thema in Bilderbüchern beschäftigen, werden im vorliegenden Kapitel II.2.3 aufgeführt.

Das wachsende Angebot der themenbezogenen Primärtexte griffen auch Zeitschriften mit ihren ausgewiesenen Themenheften zum Tod auf: *Fundevogel* 27/1986; *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur* 3/1988; *Eselsohr* 3/1988, 2/1998, 11/2000; *1000 und 1 Buch* (TueB) 1/1990, 1/1991, 4/2004; *Bulletin Jugend + Literatur* 5/1990; *JuLit* 1/09; *kjls-m* 10.4, 13.1. Zahlreiche Empfehlungslisten finden sich zudem in Broschüren und Online-Dateien von Hospizen, in Herausgeberschriften wie den Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes Evangelischer

Büchereien e.V. und den periodischen Katalogen *Christliche Kinder- und Jugendbücher* der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. Volkach. Weitere kommentierte Listen von Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern sind z. B. vom Pädagogischen Zentrum Berlin (Brandt 1989, 1995), von der Studien- und Beratungsstelle für KJL in Wien (STUBE 1998) und zur Ausstellung *Last minute* des Stapferhauses Lenzburg/ Schweiz (Fassbind-Eigenheer 1999, 2005) veröffentlicht worden. Eine allgemeine systematische Erfassung der Kinderliteratur zum Tod, die mit literaturhistorischen wie literaturwissenschaftlichen Untersuchungen zu verbinden wäre, liegt bisher nicht vor.

II.2.2 Historischer Rückblick

Im folgenden historischen Abriss werden allgemeine Tendenzen des Auftretens von Tod und Sterben in der deutschsprachigen Kinderliteratur der vergangenen etwa 260 Jahre aufgezeigt und einzelne Werke exemplarisch hervorgehoben. Eine umfassende differenzierte Untersuchung bleibt weiteren kinderliteraturhistorischen Forschungen vorbehalten. Da das Bilderbuch im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht, wird im Anschluss an das folgende in einem eigenen Kapitel darauf eingegangen.

Die notwendige Eingrenzung der infrage kommenden Texte ist aus literaturwissenschaftlicher Sicht allein schon durch die Frage nach dem Leitthema eines Textes begründet. Dennoch kann eine leitmotivisch verengte Sicht hier nicht zielführend sein, da der Tod seit jeher in vielerlei Erscheinungsformen in der Kinder- und Jugendliteratur auftritt, auch ohne ausgewiesenes zentrales Thema zu sein. Es werden schlaglichtartig Schwerpunkte der Darstellung des kinderliterarischen Todes nachgezeichnet, wie sie sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, dem, wie es oft heißt, Jahrhundert der Pädagogik, mit dem Entstehen eines eigenständigen Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur zeigen.²⁵ Auch wenn dem Zeitalter der Aufklärung die *Erfindung der Kindheit* nicht zugeschrieben werden kann²⁶, hat die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur dem „Wandel in der Bewertung von Kindheit“ (Wild 2008a, 57) nachhaltige

25 Die vor dieser Zeit gebräuchlichen Bilderbibeln, Bilderfibeln, illustrierten Fabelbücher und ABC-Bücher für Kinder (vgl. Hurrelmann 2008) bleiben unberücksichtigt.

26 Dieter Richter vertritt die These, dass die „zunehmende Beachtung, die Kindern und dem Status Kindheit während der Jahrhunderte der Neuzeit geschenkt wird, [...] nicht wachsender Nähe, sondern wachsender Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern geschuldet“ sei (Richter 1987, 25). Von einer fehlenden Sensibilität früherer Jahrhunderte für Kindheit und Kinder und der Auffassung, „Kindheit sei eine Erfindung der Neuzeit“, könne grundsätzlich nicht die Rede sein, und insofern

Impulse hinsichtlich der Maxime ihrer inhalts- und formalästhetischen Adressatenangemessenheit bzw. Kindgemäßheit und ihrer pädagogisch-didaktischen Intentionen zu verdanken (vgl. ebd., 43), weshalb an dieser Stelle die weiteren Ausführungen ansetzen.

In der Kinderliteratur der Aufklärung ist das Todesthema „ein realistisches Moment“ (ebd., 57). Allerdings bildete die literarische Wirklichkeit, abgesehen von den Warngeschichten (s. w. u.), nicht die tatsächlichen Gegebenheiten der immer noch hohen Sterblichkeit und insbesondere der Kindersterblichkeit dieses Zeitalters ab, sondern vielmehr das Wunschbild einer vom Tod nicht betroffenen bürgerlichen Familiensituation, in der in Gesprächen vom Sterben, auch vom Kindertod, zwar die Rede ist, jedoch nicht im eigenen Familienkreis (vgl. ebd.).

Im Zuge der neuen Wertigkeit des Kindes in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die sich auch in der veränderten Einstellung zur nicht mehr als gottgegeben hingegenommenen Kindersterblichkeit zeigte, „wird Kindheit eines der zentralen Themen der Literatur“ (Richter 1987, 28). Im Zeitalter der Aufklärung wurde das „Faszinosum der Kindheit“, gebunden an den „*kindlichen*, den *rohen* und *unzivilisierten* Status des Kindes“, zum Tätigkeitsfeld von erziehenden Erwachsenen, die Kinder als unverbildetes Rohmaterial betrachteten, wie „Wachs in des Schöpfers Hand“, das durch Erziehung zum zivilisierten Menschen geformt werden müsse (ebd., 26; H. i. O.). Es ging um mahnende Unterweisung und Anleitung zum tugendhaften, moralischen Grundsätzen folgenden Lebenswandel, ohne wirklich am Kind und seinem „Eigen-Sinn und Eigen-Leben“ interessiert zu sein (ebd.). Diese Sicht auf Kindheit spiegelt sich in den für die Kinderliteratur der Aufklärung bezeichnenden „moralischen Erzählungen oder Beispielgeschichten; ihre Ausgestaltung gehört zu den kinderliterarisch wichtigen Leistungen der Epoche“ (Wild 2008a, 73). In den Warn- oder Unglücksgeschichten wurde in pädagogisch-didaktischer Absicht von der Allgegenwärtigkeit des Todes im Erfahrungsbereich der Kinder erzählt, denn Kinderleben war vielfach bedroht: Krankheiten, mangelnde Hygiene und Armut führten dazu, dass nur „die Hälfte der Bevölkerung ein Alter von zehn Jahren“ (Weber-Kellermann 1997, 25f.) erreichte. Kindheit ist in diesen „Kinderunglücks-Geschichten“²⁷

sei das „Bild, das Ariès (1973) von der Geschichte der Kindheit gezeichnet hat, [...] in manchem Punkt korrektur- und ergänzungsbedürftig“ (Richter 1987, 18f.).

27 Sie finden sich zum Beispiel in den 37 Bänden der Kleinen Kinderbibliothek von Joachim Heinrich Campe, die als das „das erste literarisch-pädagogische Monumentalprojekt der damals neu entstehenden Kinder- und Jugendliteratur“ gelten (Richter 1987, 42).

eine Phase der erhöhten Lebensgefahr, in der der Tod als ein zumindest temporär vermeidbares Risiko erscheint, das es durch Beachtung moralischer Grundsätze und Verhaltensregeln zu vermeiden gilt.²⁸ Erstmals in der Geschichte der Kinderliteratur agierten Kinder als Helden, deren Schicksal, als drastische Folge eines (Fehl-) Verhaltens, ein oft tödliches war (Richter 1987, 43). Die „Todesdrohung“ ist das Instrument der aufgeklärten Pädagogik, und zwar nicht im Sinne des Unabwendbaren, des *Memento mori*, sondern eben mehr als Vermittler von „Lebensangst“, denn dem kindlichen Verhalten war die Gefahr des selbst verschuldeten Unglücks immanent (ebd., 81f.). Der Tod war nicht Ausdruck autoritärer Strafverhängung, sondern eine natürliche Folge, der ein „neuer Begriff von Strafe“ (ebd., 52) zugrunde lag, wie er auch noch für heutige Erziehungsmodelle gilt. Die „Strafinstanz Natur“ (ebd., 53) ahndete z. B. den von Naschsucht getriebenen Griff nach dem mit Arsen versetzten Zucker mit dem Tod; allzu weites Hinauslehnen aus dem Fester zog ‚natürlich‘ einen tödlichen Sturz nach sich, und wer sich trotz Warnung auf dünnes Eis begab, brach unweigerlich ein und ertrank (vgl. ebd., 43). Drastische Beschreibungen und bildliche Darstellungen führten den Schrecken im Wortsinne buchstäblich vor Augen.

Ein ganz anderes, konträr zur Aufklärung stehendes Kindheitsbild zeichnete die Romantik. Reiner Wild betrachtet die „neuen romantischen Kindheitsvorstellungen“ als „für die Kinderliteratur wohl folgenreichste Veränderung am Ende des 18. Jh.“ (Wild 2008a, 95). Bis heute ist die von der Romantik postulierte Nähe zwischen Kind und „Naturpoesie“²⁹ für Teile der Kinder- und Jugendliteratur konstitutiv. Während das aufgeklärte Kindheitsbild „die Lebenslinie als

28 S. dazu ausführlich: Dieter Richter (1987); Richter geht auf vielfältige Facetten der Kinder- Unglücksgeschichten ein und zeigt Entwicklungen auf, die, kurz gefasst, von der warnenden Beispielgeschichte zum Kinder-Alltagsverhalten, zu dem das verbotene Naschen ebenso gehört wie das todbringende Onanieren (ebd., 51), über die „neue Version des seligen Sterbens“ (ebd., 100), die für die bekennende Erkenntnis der Verunglückten steht, sich selbst schuldig gemacht zu haben, bis zum bösen Kinderstreich der Wilhelm Busch- Geschichten reicht. Auf eine differenzierte Besprechung verzichtet die Verfasserin aus pragmatischen Gründen und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das warnende Erzählen vom Tod im untersuchten Textkorpus des 20. und 21. Jahrhunderts keine Rolle mehr spielt.

29 Synonym der Romantik für Volksliteratur: Sammlung der „vergessene[n] Lieder, Märchen, Sagen und Volksbücher, die den naiven, kindlichen Menschheitszustand widerspiegeln sollten“ (Doderer 1973, 99). Für die Märchen stehen besonders die Brüder Grimm ein: „Innerlich geht durch diese Dichtung dieselbe Reinheit, um deretwillen uns Kinder so wunderbar und seelig erscheinen.“ (Aus der Vorrede von 1812, zitiert in Ewers 2008, 112).

wachsende Entfernung von der Kindheit“ zeichnet, steht das der romantischen Gegenbewegung für den „Versuch der Verschmelzung mit dem Verlorenen, als *Rückkehr* in die Kindheit“ (Richter 1987, 27; H. i. O.). Kindheit erfuhr in der Romantik eine „immense Aufwertung“ dergestalt, dass das kindliche Gemüt „als ein ungetrübter Widerschein des Göttlichen begriffen“ wurde, wohin Erwachsene nur aufblicken konnten (Ewers 2008, 99). Sowohl für die Früh- als auch die Spätromantiker waren die „Nähe zum Unendlichen, Selbstverständlichkeit des Wunderbaren, Einblick in die Geheimnisse der Natur und Reichtum der Fantasie [...] die Kennzeichen der kindlichen Geistesart“ (ebd., 103). Folglich wurden die aufgeklärten, moralisch-belehrenden Gattungen abgelehnt und stattdessen die ihrerseits von der Aufklärung verschmähten „folkloristischen Formen wie Ammenverse, Volkslieder, Märchen, Sagen, Legenden und Volksbücher“ im romantischen Literaturangebot favorisiert (Weinkauff/ von Glasenapp 2010, 44). Darin hatte der Schrecken des Todes nicht den Platz, der ihm von der aufklärerischen Literatur eingeräumt wurde. Für die Märchen gilt sogar, dass in ihnen, im Gegensatz zu den Kinderunglücksgeschichten, „der Tod auf verschiedene Weisen um- und hintergangen wird“ (Mattenklott 1994, 232), da sie „die herrschenden Bedingungen außer Kraft setzen. Und auch jene elementarste Bedingung der Welt, wie sie ist, wird in ihrem utopischen Spiegelbild außer Kraft gesetzt: daß die Menschen sterben“ (Richter 1982, 135). Der Tod ist in Märchen und Sagen nicht gänzlich ausgespart, aber vielfach als Scheintod und „Übergang zum Weiterleben“ (Wülfling 1986, 76) auf den Sieg des Guten über das Böse ausgerichtet (z. B. Grimm: *Schneewittchen*); das Böse muss sterben, oftmals in drastische Szenarien gekleidet. Die *Kinder- und Hausmärchen* von Jacob und Wilhelm Grimm (1812–1815; 1819), zunächst ganz der „Idee einer absichtslosen, naturpoetischen Kinderliteratur“ (Ewers 2008, 112) verschrieben³⁰, erzählen auch von

30 Die Brüder Grimm lehnten zunächst alle Formen einer spezifischen Kinderliteratur ab, da die Ausrichtung auf einen Adressatenkreis ihrem Verständnis von „Naturpoesie“ widersprach. „Als wahre Kinderliteratur kann für Jacob Grimm nur eine Naturpoesie gelten, die bar aller kunstpoetischer Zutaten ist.“ (Ewers 2008, 107) Später war diese Position jedoch nicht mehr haltbar und die Grimms veränderten die aufgezeichneten „Volksmärchen“ z. B. durch Eliminierung nicht kindgerechter Ausdrücke und grausam-drastischer Beschreibungen nach und nach zu „Kindermärchen“ (Ewers 2008, 111 ff.). Obwohl auch die Grimmschen Märchen „bestimmte Ideale, ein bestimmtes Bild vom Kind und vom Menschen“ vermitteln und also moralische Lehren enthalten, „sind sie keine explizit moralischen Geschichten“ (Richter 1987, 228), da die Lehre „wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüthe, ohne Zutun der Menschen“ (Wilhelm Grimm, zitiert in Richter 1987, 228) aus den Märchen erwachse.

Versuchen, dem Tod auszuweichen (Grimm: *Die Boten des Todes*) oder ihn gar zu hintergehen, nachdem sich der Mensch auf einen Handel mit ihm eingelassen hatte (Grimm: *Der Gevatter Tod*).

Mit E. T. A. Hoffmanns Kindermärchen *Nußknacker und Mausekönig* (EA 1816) trat an die Seite der Volkspoesie ein weiteres „Erzählmodell romantischer Märchendichtung“, das „Wirklichkeitsmärchen“, das als „Ursprung der modernen fantastischen Kindererzählung“ gilt (Ewers 2008, 119). Mit der Uneindeutigkeit der Vermischung von Wirklichkeit und Phantasie, die in den fließenden Grenzen zwischen der realistischen Lebenswelt der Protagonistin Marie und der phantastischen Welt der belebten Spielzeugfiguren und der Heerscharen des Mausekönigs liegt, provozierte Hoffmann zwei mögliche Lesarten des Märchens: die des kindlichen, dem Wunderbaren sich überlassenden Lesers und die des erwachsenen Lesers, der den der Realität verpflichteten Blick der Eltern Mariens übernimmt und die seltsamen nächtlichen Geschehnisse in der Spielzeugwelt dem Fieberwahn des Mädchens zuschreibt (vgl. ebd., 119f.). Besonders die Schlusszene, in der Marie vom jungen Drosselmeier zur Hochzeit in ein Wunderland geführt wird, zeigt diese Zweideutigkeit auf: Einerseits ist der Schluss als ein märchenhaft-glückliches Ende, andererseits aber auch „mit gutem Grund als euphemistische Umschreibung des Todes“ (ebd., 120) aufzufassen.

Im Biedermeier kamen als weitere Spielarten der „schillernden Vielfalt“ der Märchendichtung die Märchen von Wilhelm Hauff und die ins Deutsche übersetzten *Mährchen und Erzählungen für Kinder* des dänischen Dichters Hans Christian Andersen hinzu (ebd., 124). Eindeutiger als E.T.A. Hoffmanns Märchen sind diese Märchenerzählungen „in einem geheimnisvollen Zwischenreich von Wirklichkeit und Zauberwelt“ angesiedelt (Schikorski 2003, 60) und „in die Bahnen einer, sei es idyllischen, sei es sentimental Märchendichtung für Kinder“ (Ewers 2008, 123) zurückgekehrt. Viele der Märchen, wie beispielsweise *Der standhafte Zinnsoldat*, „thematisieren tiefes Leid und enden mit einem glorifizierten Tod“ (Schikorski 2003, 60).

Zu einem „Hauptträger der biedermeierlichen Literatur für junge Leser“ wurde die „Moralische Geschichte“, die die „Exempeltradition“ der aufklärerischen Geschichten um „literarische Elemente wie Dialog, Naturschilderungen, Rahmenhandlungen oder überraschende Wendungen“ erweiterte und damit „immer literarischer“ wurde (Pech 2008, 134). Einer der wichtigsten Vertreter dieser biedermeierlichen Kinderliteratur war Christoph von Schmid, durch dessen Werke „die Entwicklung der Moralischen Geschichte zur langen Erzählung, gar zum Roman entscheidend forciert worden“ war (ebd., 137). Seine betont religiös-moralischen Geschichten trafen den Nerv der Zeit: die religiöse

Grundstimmung wie auch das gewachsene Bedürfnis nach Unterhaltung. Das „schiefer unübersehbare Ausufer von Moralischen Geschichten à la Schmid“ wurde einerseits begünstigt durch den erhöhten Bedarf an Lesestoff aufgrund des starken Bevölkerungswachstums und steigender Lesefähigkeit, dem die technisch-gewerbliche Modernisierung des Buchmarktes entsprechen konnte, andererseits trug auch die Not der Autoren, niedrige Honorare mit Quantität auszugleichen, dazu bei (ebd., 139). Die „Schilderungen von Marterszenen, Blutvergießen, Mord, Durst- und Hungerqualen und kriegerischen Gräueln“, aus denen der tugendhafte Held siegreich hervorgeht, bestimmten die „neue Form unterhaltsamer Kinderliteratur“ (ebd., 141). Daneben leisteten auch die Tiergeschichten und Fabeln einen Beitrag zur Präsenz von Hässlichkeit, Gewalt und drastischen Todesszenarien in der Kinderliteratur (vgl. Hurrelmann 2008, 171).

1845 erschien dann ein Bilderbuch, das als eines der ersten im heutigen Sinne bezeichnet werden kann: *Der Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann. Als Reaktion auf das in seinen Augen unbefriedigende kinderliterarische Angebot entwarf der Frankfurter Nervenarzt für seinen dreijährigen Sohn zum Weihnachtsfest 1844 Bilder und Geschichten von ungehorsamen Kindern und den Folgen ihres Fehlverhaltens. Als *Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schön kolorierten Tafeln für Kinder von 3 bis 6 Jahren* erstmals unter Pseudonym veröffentlicht und 1847 mit dem endgültigen Titel *Struwwelpeter* (vgl. Pech 2008, 142)³¹ versehen, zählen die Geschichten und Bilder vom Feuertod Paulinchens, vom Tod des Suppenkaspers und von anderen schrecklichen Vorkommnissen zu den wohl verbreitetsten literarischen Todesszenarien der Welt. Heute ist der *Struwwelpeter* das bekannteste Bilderbuch aller Zeiten. Viel und kontrovers diskutiert, ist dessen großer und überaus nachhaltiger Erfolg aber weniger dem moralisierenden Warncharakter der Geschichten zuzuschreiben, sondern mehr der seinerzeit neuen „Form der karikierenden Bildgeschichte“ (Richter 1987, 107), d. h. ihrer karikaturistischen Theatralik, die den Unglücksgeschichten einen neuen Unterhaltungswert verschaffte (vgl. Hurrelmann 2008b, 168).

In diesen unterschweligen Tendenzen zu Subversion und Anarchie liegt das Erfolgsgeheimnis des Bilderbuchklassikers, der selbst die ideologiekritischen Angriffe in den siebziger Jahren des 20. Jhs. überstand. (Schikorsky 2003, 59)

Mit dem Aufkommen der Kinderstreich-Geschichten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, hauptsächlich Wilhelm Buschs Bildergeschichten (v. a. *Max und Moritz* 1865), wandelte sich „die moralische Unglücksgeschichte“ zur

31 Die bis heute übliche Form und Reihenfolge der Geschichten wurde erst mit der 29. Auflage im Jahr 1849 festgelegt (vgl. Hurrelmann 2008b, 167).

unterhaltsamen Darstellung lustvoll inszenierter Normverstöße und moralischer Grenzüberschreitungen (Richter 1987, 107). Die oft sadistischen Strafen bzw. Todesszenarien der Bildergeschichten „können als Zugeständnis an die moralischen Anforderungen des gerade kritisierten und verspotteten Bürgertums angesehen werden“ (Pech 2008, 144). Die Kinderstreiche sind darin ein einziger Angriff auf die spießige Bürgerlichkeit und in ihrer Boshaftigkeit gleichzeitig Ausdruck der Lust am Ausleben eines Machtgefühls, das der kindlichen Vitalität entspringt (vgl. Hurrelmann 2008b, 179ff.). Der Tod ist nicht allein die verdiente Strafe, sondern gleichzeitig der kalkulierte Preis für den Spaß, den die heimtückischen Verletzungen der Moral und tugendhaften Ordnung den bösen Buben *Max und Moritz* einbringen. Mit Hoffmanns und Buschs Werken, die „wie unter einem Brennglas“ (Pech 2008, 142) die Traditionslinien der Unglücks- und Warngeschichten der Aufklärung und der biedermeierlichen Moralgeschichten in Wort und Bild bündeln, wurden das aufklärerische und das romantische Kindheitsbild um das „Bild des bösen Kindes“ (ebd., 145) ergänzt.

Das parodistische Spiel mit der moralischen Beispielgeschichte, das er [Busch; M.H.] immer wieder betreibt, hat selbst einen doppelten Boden: Busch ergreift keineswegs Partei für seine ›Helden‹, er erhebt keinen Einspruch dagegen, dass sie wirklich als ›böse‹ zu qualifizieren sind und dass ihrem Unwesen Einhalt geboten werden muss. (Hurrelmann 2008b, 184; H. i. O.)

Neben den verunglückten Kindern der aufklärerischen Warngeschichten und ihren Folgeformen, wie den mit dem Tod bestrafte Kindern in den Kinderstreich-Geschichten, wurde im 19. Jahrhundert noch ein weiterer „Typus des sterbenden Kindes“ bedeutsam: „das schwindsüchtige Kind“ (Mattenklott 1994, 231). Der Tod ist dabei ein „sanftes Hinüberschlummern, ein Hinübergehen in eine bessere Welt; der Sterbende ergab sich demütig in sein Schicksal und war gar noch fähig, die Zurückbleibenden zu trösten und zu belehren“ (Rabl 1981b, 190). Beispiele für ein solch romantisch-unschuldiges Sterben auf einen Tod hin, der als „ein sanfter, blumiger Tod“ für ein (gott-) gefälliges und duldsames Leben belohnt, sind die Kinderschicksale in Johanna Spyris Geschichten (*Gritlis Kinder* 1883/ 1884) oder George MacDonalds *Hinter dem Nordwind* (1871) (vgl. Rabl 1981b, 190).

Im 20. Jahrhundert spielte die Verklärung des Todes „weiterhin gern als sanfte Auszehrung, noch nach 1945“, eine Rolle, ebenso wie auch der heldenhafte Tod (Mattenklott 1994, 231). „Anders als die Märchen erzieht diese Kinderliteratur, in welch unterschiedlichen Bildern auch immer, zur widerspruchsfreien Hinnahme des Todes.“ (Ebd., 233) Ganz anders geschieht Sterben in den Reise- und Abenteuerromanen und der „modernen Kriegsprosa“ des ausgehenden 19. bis zum

ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (Wilkending 2008, 236). Todesfälle sind entweder Unglücksfälle, Folge eines erhöhten Risikos in abenteuerlichen Zusammenhängen oder die unvermeidbare Folge in Kampf- und Verteidigungsszenarien.

Nach 1945

In den ersten Jahren nach dem Ersten Weltkrieg erschienen für das junge Publikum einige wenige Bücher, die die schrecklichen Erfahrungen der Kriegsjahre zu verarbeiten suchten und nichts beschönigten (vgl. Mattenklott 1994, 234). Als „das beste der Autorin und eines der gelungensten Bücher dieser Zeit“ (ebd.), das abwechselnd aus der Perspektive von sechs Kindern von ihren ambivalenten Emotionen angesichts des Todes erzählt, hebt Gundel Mattenklott *Die Kinderwiese* (Hertha von Gebhardt 1947) hervor. Insgesamt aber war die Nachkriegszeit geprägt von einer restriktiven Tendenz, die im stillschweigenden Konsens die „Flucht ins Harmlos-Idyllische“ (Steinlein 2008, 316) antrat und jegliche Bezüge zur jüngsten Vergangenheit, insbesondere zur Schuld an der nationalsozialistischen Katastrophe vermied.

Die 1950er- und 1960er-Jahre –
„Kinderliteratur der Kindheitsautonomie“ (Ewers)

In den 1950er-Jahren war dann der Literaturmarkt wieder „intakt“ (Steinlein 2008, 323). In der „Differenzierung und Diversifizierung der Themen, Genres und Schreibstile“ hatten auch wieder Kampf und Eroberung einen Platz (ebd.). Herausragendes Merkmal der neuen Kinderliteratur der 1950er- und 1960er-Jahre ist die Entpädagogisierung des Erzählens, da nicht mehr moraldidaktische Ziele verfolgt wurden, sondern der Kindheit ein neuer Eigenwert zugebilligt wurde. Vorreiter bzw. Anstifter dieser „Kinderliteratur der Kindheitsautonomie“, des Prinzips der neuen „Gestaltung bevormundungsfreier kindlicher Lebens- und Spielräume“ (Ewers 1995, 17), ist Astrid Lindgren³², deren *Pippi Langstrumpf* (1949, OA S 1944) eine lustvoll-autonome Kinderfigur ist, die eine groteske Überlegenheit gegenüber Erwachsenen an den Tag legt und trotz moralischer Verfehlungen (Lügen etc.) Bewunderung hervorruft. Solche Konzeptionen, die dem „kindlichen Lustprinzip“ (Ewers 1992, 127) frönen, boten der

32 Der Erfolg der Werke Astrid Lindgrens legt es nahe, von einer „Lindgren-Ära“ in den 1950er-Jahren zu sprechen (Ewers 1995, 17).

Problematik von Tod und Sterben keinen Raum.³³ Die gegen Ende der 1950er-Jahre „auffallende[...] Zunahme von Kinder- und Jugendbüchern zum Thema ›Judenverfolgung‹“ repräsentierte dann eine „Wiedergutmachungsliteratur“, die als Reaktion auf antisemitische Schmierereien und das Erstarken rechtsradikaler Parteien wie auch auf die Erkenntnis, die politische und zeitgeschichtliche Bildung vernachlässigt zu haben, zu deuten ist (Steinlein 2008, 335; H. i. O.).

Ein Beispiel für das zunehmend kritische, realistische Erzählen in den 1960er-Jahren ist die auch in der DDR veröffentlichte pazifistische Erzählung *Sadako will leben* (1961) von Karl Bruckner, der als wichtigster der „wenigen Repräsentanten eines gesellschaftskritischen Realismus in der Jugendliteratur der 50er Jahre“ (Steinlein 2008, 325) gilt. Erzählt wird vom tatsächlichen Schicksal des japanischen Mädchens Sadako Sasaki, das zehn Jahre nach dem Atombombenabwurf über Hiroshima infolge der atomaren Verstrahlung im Alter von 12 Jahren an Leukämie erkrankte und verstarb.³⁴

Die 1970er-Jahre – Dualismus von realistischer und phantastischer Wende
Der kinderliterarische Paradigmenwechsel, auch als realistische Wende bezeichnet, der um 1970 die Öffnung des Kinder- und Jugendbuches für alle Aspekte der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt³⁵ markiert, ist als literarische Reaktion auf die neuen gesellschaftlichen und pädagogischen Konzepte mit ihren Liberalisierungstendenzen in der Folge der 1968er-Bewegung anzusehen. Mit Beginn der 1970er-Jahre beschäftigte sich die „Literatur des Daseinernstes“ (Ewers 1995, 25) mit dem Kindsein als problematischer Lebensphase, war „insgesamt einem sozialkritischen Realismus verpflichtet“ (Weinmann 2013, 314) und konfrontierte den kindlichen Leser auch mit dem Tod. Mit dem „Schritt von der Bewahrungs- zur Bewährungspädagogik“ (Rabl 1981b, 190) und der Aufnahme der zahlreichen unterschiedlichen Erscheinungsformen von Sterben und

33 Dass *Pippi Langstrumpf* mutterlos ist und fern vom Vater ihr Leben lebt, ist nicht mehr als eine Information, die die Autonomie des Kindes nur unterstreicht.

34 Diese Geschichte erschien 1995 als Bilderbuchfassung in der Bearbeitung von Eleanor Coerr (Text) und Ed Young (Ill.). S. a. das Bilderbuch von Heike Ellermann (1990): *Papiervogel, flieg!*

35 „Politik, Sozialkritik, familiäre und schulische Probleme, pubertäre und adoleszente Erfahrungen der Sexualität, Drogen, Kriminalität und Gewalt, die Umwelt, Atomkraft und Atomausstieg, Ausländerproblematik, die nationalsozialistische Vergangenheit etc.“ (Wild 2008b, 345).

Tod³⁶ in das kinderliterarische Themenrepertoire drückte sich eine so bestimmende „Hinwendung zur Realität“ (Wild 2008b, 345) aus, dass Ottilie Dinges (1974, 66; H. i. O.) feststellte:

Im Kinderbuch eine »heile Welt« darzustellen ist jedenfalls der schlimmste Vorwurf, den Autor und Verlag sich derzeit einhandeln können – Un-Heil und Un-Glück zu präsentieren scheint dagegen geboten zu sein.

Neben der realistischen und problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur gewann – weniger in Konkurrenz als in Koexistenz – die phantastische Literatur für Kinder und Jugendliche immer mehr an Bedeutung und eine neue „Vielfalt und Diversität“ bestimmten das Angebot (Wild 2008b, 346). Der „einschneidende Themen- und Formenwandel“ bezog auch ein wieder erwachtes Interesse an Märchen und Sagen mit ein, die sich um anthroposophische Motive, Totenreiche und paradisische Wunschwelten ranken (Ewers 1995, 23). In deren Tradition stehen die zu Kultbüchern avancierten Bestseller der Phantastik: *Der Herr der Ringe* (Tolkien, 1969/70, OA GB 1954/55), *Momo* (Ende 1973), *Die Brüder Löwenherz* (Lindgren 1974, OA S 1973) und *Die unendliche Geschichte* (Ende 1979). Sie markierten eine neue Qualität kinderliterarischer Phantastik.

Astrid Lindgren, die mit ihren Geschichten schon die „Kinderliteratur der Kindheitsautonomie“ (Ewers 1995, 17) maßgeblich bestimmte, hat mit *Die Brüder Löwenherz* (1974; OA S 1973) auch einen neuen Umgang mit thanatologischen Problemen und Fragestellungen angestoßen. Dieses Buch war Anlass für eine neue und intensive Diskussion über den Tod und darüber, was Kindern dazu erzählt werden darf. Die von Lindgren als Überschreiten phantastischer Grenzen dargestellten Todesszenarien haben neben der Anerkennung der komplexen Mehrdeutigkeit des Romans auch zu heftiger Kritik geführt. Die Geschichte sei „todessüchtig“ (Mattenklott 1994, 250), verharmlose bzw. verherrliche den Tod und animiere zum Suizid. Dem ist zweierlei entgegenzuhalten: zum einen die doppelte Lesart – als Geschichte der transzendentalen Erfahrung von Unsterblichkeit wie auch als phantastische Abenteuererzählung (vgl. Ensberg 2006, 5) –, zum anderen belegen die zahlreichen positiven Zuschriften kindlicher Leser, dass von dieser Erzählung offensichtlich keinerlei Gefahr ausgeht.

In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre entwickelte sich dann die „neuere Kinderliteratur über den Tod“ (Mattenklott 1994, 238) mit märchenhaft-phantastischen wie auch realistischen Konzeptionen. Das Neue des kinderliterarischen

36 Als eine weitere kinderliterarische Variante gehören dazu auch die Werke der jüdischen Kinder- und Jugendliteratur (Völpel 2008), die Kinder- und Jugendliteratur der NS-Zeit (Josting 2008a) sowie die Exilliteratur (Josting 2008b).

Erzählens drückte sich aber nicht nur thematisch, sondern auch formal im „Aufgreifen erwachsenenliterarischer Erzählmuster“ aus, wodurch die Rezeptionsanforderungen „eklatant“ anstiegen (Ewers 1995, 24f.). Für die komplex angelegten Langformen der neuen KJL etablierte sich „der Oberbegriff ‚moderner Kinderroman‘“ (Weinmann 2013, 318; H. i. O.), womit die Einstufung der Kinderliteratur als Einstiegsliteratur quasi aufgehoben war (vgl. Steinz/ Weinmann 2002, 125). Insbesondere der Wechsel der Erzählperspektive – an die Stelle des auktorialen erwachsenen Erzählers traten der kindliche Ich-Erzähler und das kindlich-personale Erzählen – ist für den Großteil der kinderliterarischen Werke des 20. Jahrhunderts und ihre Psychologisierung konstitutiv (vgl. Weinmann 2013, 318). Diese neue Form macht auch in den Erzählungen, die den Tod thematisieren, den hervorstechendsten erzähltechnischen Unterschied zu den Todes- und Unglücksgeschichten des 18. und 19. Jahrhunderts aus. Neben der Zurücknahme der pädagogisch-didaktischen Intentionen der Warngeschichten bestimmten mehr und mehr die Perspektive eines kindlichen Protagonisten und der „Blick ins Innere“ (Lypp 1989) das realistische Erzählen von Lebensumständen und Begebenheiten aus dem kindlichen Alltag, der sowohl mediale als auch reale Begegnungen mit dem Tod einschließt.

Die 1980er-Jahre bis zur Gegenwart

Dass Kinder sich mit Fragen zu Tod und Sterben beschäftigen, vor allem auch mit dem eigenen Tod, schlug sich im Laufe der 1980er-Jahre immer deutlicher in der Kinder- und Jugendliteratur nieder. Sterbeprozesse und Todesszenarien kamen ohne die Drastik der aufklärerischen Unglücksszenarien aus und unterlagen auch kaum mehr einer romantischen Verklärung (vgl. Mattenklott 1994, 238). Ein eindrucksvolles Beispiel für die neue Qualität und Komplexität kinderliterarischen Erzählens ist *Erzähl mir von Oma* von Guus Kuijer (1981)³⁷, in dem die Erinnerungsgeschichte über Vergangenheit und Lebensumstände der verstorbenen Großmutter als angeregtes Gespräch zwischen Großvater und Enkelin angelegt ist.³⁸

37 Altersempfehlung ab 8 Jahre; 1982 ausgezeichnet mit dem DJLP in der Sparte Kinderbuch.

38 Für die Erzählkonzepte dieser modernen Kinderromane spielen die Grundannahmen der in den 1970er-Jahren aufkommenden Rezeptionsforschung eine wesentliche Rolle. Die wichtigsten Vertreter, Wolfgang Iser und Robert Jauf, gehen von dynamischen Prozessen zwischen Text und Leser aus und weisen damit dem Leser eine gestaltende Funktion im Leseprozess zu. Gerade für die Auseinandersetzung mit den elementaren Fragen der menschlichen Existenz sind die komplexeren Erzählformen

War das kindorientierte Erzählen vom Tod bis in die 1980er-Jahre noch wenig ausdifferenziert, hatte schon Ende der 1980er-Jahre „der Tod Konjunktur in der Kinderliteratur“ (Mattenkloft 1994, 238), was mit geringer Verzögerung auch für das Bilderbuch gilt. Das Spektrum des Erzählens vom Tod erstreckt sich seitdem auf nahezu alle Facetten des Lebensendes: Tod durch eine Vielzahl verschiedener Anlässe und Ursachen, vom Alterstod über Suizid bis zum Mord; Tod von Großeltern, Freunden, Eltern, Geschwistern, anderen Verwandten und Bekannten, Sterben von Haustieren und anthropomorphisierten Tieren in Tiergeschichten. Auch das Erzählen vom Kindertod, z. B. aus der Perspektive betroffener Geschwister (Mebs 1982: *Birgit*; Zeevaert 1986: *Max mein Bruder*) oder selbst sterbender Kinder (z. B. Nicholls 2008: *Wie man unsterblich wird*) sowie philosophische Konzepte, die ohne ein konkretes Todesereignis auskommen, und Sachbücher zum Werden und Vergehen in der Natur haben ihren Platz. Entweder wird mit dem Tod die Vorstellung vom Übergang in eine neue Daseinsdimension markiert (z. B. Fessel 1999: *Ein Stern namens Mama*), oder der Unsterblichkeitsgedanke, das Nicht-hinnehmen-Wollen des absoluten und unumkehrbaren Endes drückt sich in Gedächtnisritualen aus, die vorgeben, den Verstorbenen durch symbolhafte Erinnerung lebendig halten zu können. Andere Konzepte bieten keine tröstende Antwort auf die Frage nach dem Danach, sondern lassen die letzte Frage offen und die Welt sich unbeeindruckt weiter drehen (z. B. Richter 2004: *Hechtsommer*).

Die Vermeidung der Darstellung kindlicher Todesängste scheint in der einschlägigen KJL lange „das wahre Tabu zu sein – man redet und schreibt zwar vom Tod, aber nicht von der Angst“ (Mattenkloft 1994, 247). Neuere Werke lassen dagegen auch die Frage, ob sterben wehtue (Nicholls 2008: *Wie man unsterblich wird*), ebenso zu wie die bange Frage nach der Beschaffenheit des Danachs. Inwieweit Religiosität in der KJL zum Tod zum Ausdruck kommt, oder ob der „Glaube an Gott als die im Abendland für ‚letzte Fragen‘ zuständige Instanz [...] in kaum einem Text mehr eine Rolle“ (Ensberg 2006, 42; H. i. O.) spielt, muss an anderer Stelle näher untersucht werden. Insgesamt zeichnet sich in der KJL aber offenbar eine beschwichtigende Zuversicht hinsichtlich der Erträglichkeit des Todes ab (vgl. ebd.). Das derzeit wieder verstärkte Interesse an religiösen Inhalten der KJL belegt der Sammelband *Gestatten: Gott* (Langenhorst 2011) mit den wichtigsten Befunden der letzten Jahre. Gundel Mattenkloft (2011, 27) spricht darin gar von Gott als einem „neuen Protagonisten“ in der KJL, eindeutige

der modernen Kinderliteratur geeignet, entsprechende Verständnis- und Verarbeitungsprozesse in Gang zu setzen.

Tendenzen scheinen aber insgesamt nicht auszumachen zu sein, vielmehr zeigt sich eine Koexistenz verschiedener Facetten des Erzählens rund um die Todesthematik.

Außerhalb der familiären Kontexte, auf die sich die psychologischen Kinderromane beziehen, erhält der Tod in den 1980er-Jahren auch eine apokalyptische Dimension in den Katastrophengeschichten der Kinderliteratur, darunter als spektakulärste Gudrun Pausewangs *Die Wolke* (1987). Solche Konzeptionen spielen aber eine lediglich marginale Rolle (vgl. Mattenklott 1994, 239f.).

Im Bereich der phantastischen KJL dürften die *Harry-Potter*-Bände (Rowling 1997ff.), die *Tintenwelt-Trilogie* von Cornelia Funke (2003ff.) und auch die *Eragon*-Bände (Christopher Paolini 2004ff.) die vorläufigen literarischen Höhepunkte dieses Zweiges der KJL sein, der seit den 1970er-Jahren einen ungebrochenen Aufschwung verzeichnet. In diesen phantastischen Entwürfen ist der Tod zwar eine ständige Bedrohung, gleichzeitig aber vermögen die mit magischen Kräften ausgestatteten Protagonisten seine Wirkmacht auf die irdische Sterblichkeit aufzuheben oder zumindest einzuschränken. Neueste Ausprägungen sind derzeit die zahlreichen Geschichten über Vampire und andere Untote, die spätestens seit Stephenie Meyers *Bis(s)*-Bänden (2006ff.) und ihren medialen Adaptionen große, generationsübergreifende Aufmerksamkeit erzielten. Auch beispielsweise die *Shonen Jump Mangas* (Ohba/ Obata 2007) mit Serienmorden und mörderisch-selbstverliebten Besitzern von sogenannten Deathnotes, deren Gebrauch umgehend zum Tod der namentlich Verzeichneten führt, zählen dazu, ebenso wie aktuelle Comics und Graphic Novels³⁹, womit jedoch das Bild vom Tod in der Kinder- und Jugendliteratur längst nicht vollständig gezeichnet ist.

II.2.3 Die Enttabuisierung des Bilderbuchs und das kindliche Ich

Der kinderliterarische Paradigmenwechsel zum Beginn der 1970er-Jahre mit seiner Öffnung für alle bis dahin tabuisierten Themen hat mit dem Thema Tod den Bilderbuchsektor erst viele Jahre später erreicht. Noch bis in die 1980er-Jahre spielten Bilderbücher über Sterben und Trauer nur eine marginale Rolle auf dem kinderliterarischen Markt (vgl. Murken 1983, 31). Erst danach wurden die bis dahin ausgeblendeten Themen und das Aufgreifen der künstlerischen, psychologischen und pädagogischen Tendenzen dieser Umbruchzeit bestimmend für das moderne Bilderbuch. Als herausragende Beispiele in der Anfangsphase der Bearbeitungen des Todesthemas haben *Leb wohl, lieber Dachs* (Varley 1984, OA GB 1984) und *Abschied von Rune* (Kaldhol/ Øyen 1987, OA N 1984) einen

39 z. B.: Mertikat, Felix (2010): Jakob. Ludwigsburg: Cross Cult.

Klassikerstatus erreicht, der bis heute Maßstäbe setzt. Dass diese ersten Werke Übersetzungen aus dem europäischen Ausland waren, ist bezeichnend für die bis dahin der Bewahrpädagogik verpflichtete bundesrepublikanische Zurückhaltung im Bilderbuch. Wie gezeigt werden wird, hat jedoch die Ausweitung des genuin deutschen Angebotes nicht lange auf sich warten lassen.

Die Darstellungen des kindlichen Ichs im Bilderbuch sind eng verbunden mit den historisch sich wandelnden Vorstellungen von Kindheit. Die bis weit ins 20. Jahrhundert reichende Utopie von Kindsein als einem Zustand unbeschwerter Daseins wich verstärkt seit den 1960er-Jahren der Erkenntnis, dass Kinder autonome Wesen mit ganz eigenen Gefühlswelten sind, die mit einer konfliktreichen und vielfach belasteten Umwelt umzugehen haben. Ein Klassiker und frühes Beispiel für die Psychologisierung des Bilderbuchs und ein die kindliche Innenwelt inszenierendes Darstellungskonzept ist Maurice Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen* (1967; OA USA 1963).

Die – zunächst zögerliche – Öffnung des Bilderbuchs für die gesellschaftskritischen Themen einer zwischen Kindern und Erwachsenen verhandelbaren Realität in den 1970er-Jahren erforderte auch neue Formen der Darstellung, besonders bezüglich der psychischen Konstitution von Kinderfiguren. Erst diese Psychologisierung des Bilderbuchs im Zuge des veränderten Blicks auf das Kind und seine spezifische Daseinsform, die mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben und Problemen verbunden ist, schuf auch die Voraussetzungen für eine Beschäftigung mit Sterben und Tod, die mehr als eine Distanz haltende Außenperspektive zulässt. Seitdem ist in der Bilderbuchliteratur die „Auseinandersetzung mit dem kindlichen Ich-Bewusstsein“ eines der zentralen Motive (von Stockar 2009, 59). Im vorliegenden Textkorpus bestätigen dies die Bearbeitungen existenzieller und zugleich kindlicher Fragestellungen zu den Bedingungen von Leben und Tod und im Speziellen das Teilkorpus zum Tod im Kindesalter (Kap. VII).

Selbstsuche [...] bleibt ein autonomer Akt. Er besteht aus einer Reihe von Aktivitäten, Begegnung mit dem Fremden, Vergleich mit dem Vertrauten, Subjekterweiterung durch Identifikation, Selbsterfahrung in der Realität, Erkenntnisgewinn. (Lypp 2009, 71)

In diesem Sinne entspricht gerade die Auseinandersetzung mit literarischen Stoffen und ihren Figuren einer Selbstsuche, die neue Perspektiven eröffnet und zur Identitätsfindung beiträgt.

Die Beschäftigung mit Bilderbüchern zur Trias Sterben, Tod und Trauer ist auch eng verbunden mit dem Bestreben, Material für Gespräche mit betroffenen Kindern und Erwachsenen zusammenzutragen. In den bereits genannten kurzen Abhandlungen mit ihrer Beschränkung auf inhaltliche Aspekte zeigt sich einmal mehr, dass Bilderbücher häufig auf ihre Funktion als Themenlieferant reduziert

werden. Die Vielzahl der praxisorientierten Handreichungen und Empfehlungen mit (religions-) pädagogischer, didaktischer oder psychologischer Ausrichtung richten mit der Zusammenstellung von Titeln, teilweise mit Kurzangaben zum Inhalt, das Augenmerk hauptsächlich auf die Brauchbarkeit für einen präventiven oder unterstützenden Einsatz im Rahmen von Trauerbegleitung und Trauerverarbeitung. Einzelne hervorzuhebende Aufsätze mit didaktischem Schwerpunkt, die sowohl literarästhetische Kriterien als auch psychologische und pädagogische Überlegungen in ihre Analysen mit einbeziehen, liegen von Michael Sahr (1986, 1987, 2000), Otilie Dinges (1990), Erika Fischer (1994), Gerlinde Unverzagt (2007) u. a. vor. Für die psychologische Praxis hat Barbara Cramer (2008, 2012) das bisher umfassendste Textkorpus von Bilderbüchern zu Sterben und Tod aufbereitet und mit Altersempfehlungen versehen. Die jüngst von Florinne Egli (2014) veröffentlichte Publikation zu „Sterben und Tod in ausgewählten Bilderbüchern der Gegenwart“ (Untertitel) greift literaturwissenschaftliche Fragestellungen auf, geht aber über Einzelergebnisse aus Analysen von „33 zufällig ausgesuchten Bilderbüchern“ (ebd., 11) kaum hinaus. Dem Forschungsdesiderat der systematischen literaturwissenschaftlichen Erfassung und Analyse der deutschsprachigen Bilderbücher zur Trias Sterben, Tod und Trauer nach 1945 widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit unter Anwendung des im Folgenden dargestellten narratologischen Modells der Bilderbuchanalyse.

