



Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur

Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven

Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.)

Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.)
Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 8

Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.)

Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und Jugendliteratur

Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven

Umschlagabbildung unter Verwendung einer Illustration von Antje Damm aus *Der Besuch*
© 2015 Moritz Verlag, Frankfurt/M.

Wir danken der Max-Traeger-Stiftung, der Waldemar-Bonsels-Stiftung und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die finanzielle Unterstützung.



Open-Access-Publikation gefördert durch den Publikationsfonds für Monografien der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-8892-1

ISSN 2749-5620

DOI 10.26530/20.500.12657/87575

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024. Alle Rechte vorbehalten.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SUSANNE DROGI / NADINE NAUGK

„Natürlich bist du auf der Welt, damit ich dich verwöhnen kann.“

Intergenerationelle Begegnungen

in aktuellen Kinder- und Jugendmedien 9

A INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN IM BILDERBUCH

EVA-MARIA DICHTL / HENRIETTE HOPPE

Die Inszenierung intergenerationeller Begegnungen

in Antje Damms Bilderbüchern 25

LARISSA CAROLIN JAGDSCHIAN

Das Gedächtnis des Bilderbuchs –

Postmemoriale Perspektiven auf die Verfolgung

im *Dritten Reich* in intergenerationellen Bilderbüchern 45

LISA INGERMANN / MAIKE RETTMANN

„[...] und alle fürchten sich vor ihr.“

Literarische Inszenierungen der ‚bösen Alten‘

in Sonja Bougaevas *Wie Frau B. so böse wurde ... (2014)* 63

JULIANE DUBE / BRIGITTA SCHRÖDER

Kinder und ihre Großeltern mit Demenz –

Eine diachrone Korpusanalyse

intergenerationeller Begegnungen in Bilderbüchern 79

NADINE NAUGK / ALEXANDRA RITTER

Wie anders ist alt?

Gedanken von Kindern zu einem Bilderbuch 97

B INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN IM KINDERBUCH

CAROLIN JOHN-WENNDORF / SASCHA ZIELINSKI

**Verbündete im Eigensinn –
Von Großeltern und Enkel*innen in der Kinderliteratur
seit den 2000er Jahren 117**

VERA JÜRGENS

**Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod im Kinderbuch –
Opa fliegt (2022) und *Opa Rainer weiß nicht mehr* (2018) 135**

JANA MIKOTA

**„Euer Opa ist ganz schön fit für sein Alter“ –
Detektivarbeit kennt kein Alter 155**

C INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN IM JUGENDBUCH UND -FILM

ASTRID HENNING-MOHR / JANA MIKOTA

**Der abgebrochene Dialog zwischen den Generationen –
Ein Brückenschlag vom Ende der Weimarer Republik
bis zum Post-DDR-Jugendroman 175**

SUSANNE DROGI

**„Der eine war jung und der andere war alt.“
Intergenerationelle Freundschaften
in aktuellen Kinder- und Jugendromanen 195**

SIMONE DEPNER

**Entlang des Lebensfadens kreiseln die Bedeutungen –
Stolpertage (2022) von Josefine Sonneson 213**

ANDY SUDERMANN

**Münze stört die Ordnung oder: Drei sind eine*r zu viel –
Michael Siebens *Ponderosa* (2016) 233**

KRISTINA HÖCH

**Filmische Darstellung intergenerationeller Beziehungen
im Nationalsozialismus – Die Literaturverfilmungen
Die Bücherdiebin (2013), *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* (2019)
und *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2008) 251**

Autor*innenverzeichnis 267

„Natürlich bist du auf der Welt, damit ich dich verwöhnen kann.“¹

Intergenerationelle Begegnungen in aktuellen Kinder- und Jugendmedien

„Dir geht es sicher gut [...] du bist in diesem Alter, da ist einfach alles rund, man kennt keinen Kummer, lacht sich scheckig, weil das Leben einfach witzig ist.“ (Heinrich 2013: 39) Diese Aussage trifft Maulina Schmitts Großvater in der gleichnamigen Trilogie von Finn-Ole Heinrich (2013–2014) beim gemeinsamen wöchentlichen Kuchenessen. Auf der Ebene der *histoire* ist seine Aussage bereits eine gebrochene, denn das Leben der Zehnjährigen kennt gerade sehr viel Verlust und Wut. Natürlich wird hier aber über die Großvaterfigur noch mehr ausgedrückt: Unterschiedliche Lebensphasen sind mit jeweiligen Altersstereotypen verknüpft; hier die Kindheit als Phase der Unbeschwertheit.

„Wer sich mit Kinderliteratur aus wissenschaftlicher Perspektive befasst, kommt nicht umhin, über *age* nachzudenken.“ (Benner/Ullmann 2019: 145, Hervorhebung im Original) Damit meinen Benner und Ullmann sowohl das kinder- und jugendliterarische Handlungssystem im Sinne von *age* als Kategorie der Adressierung von KJL (vgl. ebd.: 146), als auch die Ebene des Symbolsystems hinsichtlich der Figuren und Interaktionen zwischen den Figuren (vgl. ebd.). Somit beziehen sie die Kategorie *age* auf jegliche Phasen menschlichen Lebens und definieren sie – vergleichbar zu den Kategorien *sex* und *gender* – als Identitätskategorie, die „diskursiv hervorgebracht und performativ gelebt wird“ (ebd.: 147f.). Für jede Lebensphase gelten in der Gesellschaft Altersnormen, die

.....

1 Im Bilderbuchklassiker *Die große Frage* (Erlbruch 2003) antworten verschiedene Personen, Tiere, Dinge auf die nicht explizit gestellte Frage „Warum ist man auf der Welt?“ Das obenstehende Zitat ist die Antwort der Großmutter auf die große Frage.

eine Auswahl an Verhaltensweisen als altersspezifisch bestimmen (vgl. ebd.: 153). Dabei kann sich der Terminus intergenerationelle² Beziehung auch auf das Verhältnis Eltern-Kind³ oder erwachsene Kinder-alte Eltern beziehen. Es ist in diesem Sammelband somit ein bewusst gewählter Fokus, kindliche und jugendliche Figuren einerseits und andererseits ‚alte‘ Figuren, die in Rollen von (Ur-)Großeltern agieren, in den Blick zu nehmen. Denn alte Menschen haben in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur Konjunktur. Dies zeigt sich einerseits in der hohen Anzahl der Neuerscheinungen im Bereich des Bilder-, Kinder- und Jugendbuchs, in denen (auch) die Beziehung der jungen Generation zu alten Menschen in den Fokus gerückt wird und zum anderen in der Vielzahl der Darstellungsweisen und Ausprägungen der Beziehungen und Begegnungen zwischen Jung und Alt.⁴ Veranschaulichen lässt sich dies oftmals bereits an den Titeln der Bücher: So gibt es ganz positiv besetzte Freundschaftsgeschichten zu benachbarten oder anderweitig bekannten Alten wie z. B. in *Kalle und Meister Klingbiel oder wie klingt Freundschaft* (Marshall 2023), in denen die jungen Protagonist*innen von den alten Freund*innen lernen, ihre Ruhe und Zeit⁵ genießen und insbesondere gemeinsame Rituale mit ihnen vollziehen. Dies wird bspw. besonders deutlich im Bilderbuch *Der Garten meiner Baba* (Scott/Smith 2023). In einem Vorwort berichtet der Autor von seinen eigenen Erinnerungen an seine (mittlerweile verstorbene) Großmutter, die er in diesem Buch in eine fiktionale Geschichte setzt, die vom renommierten Illustrator Sydney Smith pointiert ins Bild gesetzt wird. Im Vordergrund stehen

-
- 2 In diesem Sammelband nutzen wir das Adjektiv *intergenerationell*. Wir verweisen allerdings darauf, dass sich in einigen Publikationen auch der aus dem Englischen übernommene Terminus *intergenerational* finden lässt.
 - 3 In der Regel geht es um eine 1:1-Beziehung zwischen einem (Ur-)Großeltern-/Elternteil oder einem alten Menschen ohne Verwandtschaftsbeziehung und einem Kind. Zur besseren Lesbarkeit schreiben wir ggf. von (Groß-)Eltern-Kind-Beziehung im Plural.
 - 4 Betrachtet man die Nominierungen für den Deutschen Jugendliteraturpreis der letzten Jahre, stellt man ebenfalls eine deutliche Präsenz intergenerationaler Begegnungen fest. *Frossja Furchtlos* (Wostokow), *Mein geniales Leben* (Jägerfeld 2021), *Der Duft der Kiefern* (Schaalburg 2021) *Stolpertage* (Sonneson 2022) und *Wie anders ist alt?* (Obrecht/Völk 2022) sind nur einige der nominierten Titel, die eine (Ur-)Großeltern-Kind-Beziehung in den Blick nehmen.
 - 5 Siehe zur Reflexion von Zeitkonzepten in intergenerationalen Kommunikationen auch Frei 2021: 44f.

dabei gemeinsame Rituale wie das allmorgendliche Frühstück eines Haferbreis mit Gartengemüse und vor allen Dingen das gemeinsame Aufsammeln von Regenwürmern bei Regenwetter mit anschließendem Aussetzen in den Garten der Großmutter (Baba). Im Gegensatz zu den Eltern, die u. a. aufgrund ihrer Arbeit weniger Zeit für das Kind haben und es daher jeden Morgen sehr zeitig zur Großmutter bringen, damit sie es zur Schule bringen kann, hat Baba Zeit für Fürsorge und Ruhe im stressigen Alltag. Daneben werden Eigenarten der Großmutter thematisiert, die in der Erinnerung des Autors offensichtlich besonders manifestiert und/oder positiv besetzt sind – bspw. hält sie sich nahezu dauerhaft arbeitend in der Küche auf, alle freien Lücken des kleinen Hauses („Hühnerhaus“ (Scott/Smith 2023: o. S.)) sind mit Eingemachtem aus dem Garten gefüllt und sie nimmt und küsst heruntergefallene Happen und gibt sie dann wieder zum Essen frei. Und auch in diesem Buch wird offenkundig – wenn vielleicht auch nur am zufriedenen Gesichtsausdruck der Großmutter auf piktoraler Ebene – dass auch sie von der Gesellschaft und den gemeinsamen Erlebnissen mit den Kindern, die mit ihrer Energie, Unbedarftheit und Toleranz neuen Wind ins (manchmal triste) Leben der Alten bringen, profitiert.

Einige Bücher vermitteln jedoch auch eine zumindest ambivalente Beziehung zu alten Menschen, wie bspw. der Titel *Bleibt Oma jetzt für immer?* (Stohner 2022) nahelegt. Durch die Pflege von Angehörigen müssen Kinder ggf. ihr Zuhause, die Aufmerksamkeit, Zeit und Energie ihrer Eltern oder älterer Geschwister teilen, was durchaus negativ wahrgenommen werden kann. Es gibt jedoch auch Bemühungen, die ganze Ernsthaftigkeit mit Humor zu verbinden, was an Titeln wie *Oma zu verkaufen* (Baltscheit/Wellmann 2023) oder *Sie haben Ihr Gebiss auf der Hüpfburg verloren* (Bullatschek 2023) deutlich wird. Letztgenannter Kinderroman zeigt gleichermaßen, wie aufwändig und anstrengend Pflege (im Seniorenheim) sein kann, trifft dabei jedoch einen äußerst humorvollen Ton. Neben der Darstellung der Beziehung zwischen jungen und alten Menschen geht es jedoch auch um ein Verstehen, Sich-Vorstellen von Altsein. Bücher wie z. B. *Wie anders ist alt?* (Obrecht/Völk 2022) oder *Opa, warum hast du Falten?* (Grossmann/Ninamasina 2023) stellen solche Fragen im gemeinsamen Nachdenken über das Altsein in den Mittelpunkt. In letztgenanntem Buch geht es auch um Erinnerungen. So entstehen Falten doch auch durch Lachen, Weinen, Nachdenken und Stress – Emotionen, die durch

verschiedene Situationen und Erlebnisse ausgelöst werden, in denen die Kinder selbst nicht anwesend waren. Durch das Erzählen dieser Erinnerungen, das Erzählen von damals, von persönlichen Erlebnissen im Kontext historischer Ereignisse, werden diese Medien zu historischen Erzählungen und damit zu einem Teil des kommunikativen und kollektiven Gedächtnisses⁶. So formulieren Bernhardt und Standke (2022) zum historischen Erzählen, dass Geschichte an „die mediale Vermittlung gebunden [ist] und [somit] Prozessen der Aneignung und Deutung [unterliegt]. Eben durch diese Deutungsbedürftigkeit wird ‚Geschichte‘ anfällig für Verzerrungen und Ideologien und bleibt doch zugleich für die Bildung individueller und kollektiver Identitäten unverzichtbar.“ (Bernhardt/Standke 2022: 9) Dabei kann der subjektive und damit auch begrenzte Blick älterer Figuren in der Funktion fiktionaler Zeitzeug*innen zu einem „historischen Schlüssel“ (Pandel 1993: 86) werden, der beim jungen Gegenüber auf Figurenebene, durch diese vermittelt, auch bei den Rezipierenden ein Bewusstsein für die Bedeutung von Geschichte für biografische wie gesellschaftliche Gegenwart (und Zukunft) ebnet. Zoran Drvenkar gestaltet in seinem Theaterstück *Kai zieht in den Krieg und kommt mit Opa zurück* (2021), das im Frühjahr 2023 bei Hanser als Kinderroman erschien, eindrücklich den Kampf eines alten Mannes um eine leb- und vertretbare, „heldenhafte“ Kriegsvergangenheit, die sein elfjähriger Enkel in einem für beide höchst schmerzhaften Prozess entlarvt und durch eine authentische ersetzt.

Betrachtet man den demografischen Wandel und die damit einhergehende Zunahme alter Menschen an der Gesamtbevölkerung, insbesondere in den westlichen Industriegesellschaften, so ist die Abbildung alter Menschen und intergenerationeller Begegnungen (auch) im Kinderbuch nachvollziehbar und konsequent. In unserer Gesellschaft konkurrieren traditionelle Vorstellungen des Alter(n)s, die es „vor allem als eine Verlustgeschichte betrachte[n]“ (Wahl 2017: 14), mit jenen, die die Potenziale der ‚letzten Lebensphase‘ betonen und als bunt, facettenreich und heterogen (vgl. ebd.: 15–18) bestimmen. Eine Neuorientierung des Blicks auf die Phase des älteren Erwachsenenalters werde dringlicher, so der Altersforscher Hans-Werner Wahl, denn

.....
6 Siehe hierzu Erll (2017).

[d]as heutige Altern, die heutigen Älteren haben nichts, aber auch gar nichts mehr mit früherem Alter bzw. den früheren älteren Menschen zu tun. In unserer sich stark verändernden demografischen Welt sind völlig neue und vielschichtige Gestalten des Älterwerdens entstanden. Wir erleben in Bezug auf die Altersphase des menschlichen Lebens gegenwärtig eine Art Verflüssigung einer lange Zeit festen Form, eben des traditionellen, vor allem an ‚Abbauideen‘ ausgerichteten Altersbildes. [...] Mobil sein, interessiert sein, kompetent sein, neugierig sein, funktionstüchtig sein, selbstbewusst sein, engagiert sein, auch materiell relativ gut ausgestattet sein – das sind einige der Kerneigenschaften, die das heutige Alter über weite Strecken kennzeichnen. (Wahl 2017: 13–17)⁷

Neben dieser qualitativen Perspektive auf das Altern, ist es gleichzeitig in quantitativer Hinsicht so, dass die Generationen in einer Familie heute eine längere gemeinsame Lebensspanne erwarten können als jemals zuvor, was natürlich auch eine längere gemeinsame Lebenszeit von Großeltern und Enkelkindern impliziert (vgl. Hank 2015: 473). Nicht nur aus diesem Grund verwundert es, dass die Darstellung ebenjener Beziehungen in der Kinder- und Jugendliteratur bisher nur punktuell von der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung betrachtet wurde. Hier ist zum einen Elisabeth Pries-Kümmel zu nennen, die ihre Dissertation über *Das Alter in der Literatur für junge Leser. Lebenswirklichkeiten älterer Menschen und ihre Darstellung im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart* (2005) verfasste. Sie vergleicht Lebensrealität von alten Menschen mit deren Niederschlag in aktueller Kinder- und Jugendliteratur. Kaspar H. Spinner und Jenny Wozilka andererseits publizierten jeweils einen Beitrag im *kj&m-Extra-Heft* (2017) zu kinder- und jugendliterarischen Familienbildern. Spinner fokussiert ausschließlich die Großvaterfiguren und hat auch eine diachrone Perspektive im Blick, indem er, beginnend mit Johanna Spyris *Heidi* (1880) einen breiten Blick auf das Verhältnis zwischen Großvätern

.....

7 Wahl schränkt ein, dass „eine kleinere Gruppe – etwa 15 bis 20 Prozent der Rentnerinnen und Rentner –, [...] diese neuen Alternspotenziale aufgrund einer sehr geringen materiellen Ausstattung nicht so gut für sich nutzen kann“ (Wahl 2017: 13f.).

und Enkel*innen wirft. Wozilka hingegen blickt in synchroner Perspektive auf unterschiedliche Bilderbücher, die Beziehungsqualitäten von (jüngeren) Kindern mit einem Großeltern teil zeigen und dabei u. a. Spielfreude, Mut und emotionale Zugewandtheit an den Tag legen. In einer Erweiterung dieser Forschungsgrundlage erhoffen wir uns, mit dem Sammelband einen wichtigen Beitrag zu leisten, indem viele Facetten auf die Vielgestaltigkeit intergenerationaler Beziehungen – beim Bilderbuch beginnend, über das Kinderbuch und den Jugendroman bis hin zu Filmen – geworfen werden. Dabei wird die KJL zwar als zeitdiagnostisches Medium verstanden, aber nicht erwartet und bewertet, dass oder wie sie tatsächliche Lebensrealitäten abbildet, denn „Age wird in Literatur mit literarischen Mitteln imaginiert, weshalb Altersdarstellungen in literarischen Texten nicht ohne Weiteres mit real existierenden Alterszuständen und -prozessen zu vergleichen sind.“ (Benner/Ullmann 2019: 153)

Schaut man auf die literarischen Darstellungen, sind es neben den ‚alten Alten‘, die „mit unbequemen und häufig verdrängten Aspekten wie dem Nachlassen körperlicher und geistiger Kräfte sowie Sterblichkeit konnotiert“ (Herwig et al. 2022: 7) sind, wobei wir in Bezug auf Kinder hier sicher eher an die Urgroßeltern generation⁸ denken, auch die neuen ‚jungen Alten‘ – eine finanziell potente Gruppe, die Altern auch ganz positiv als Zugewinn an Erfahrungen, Kompetenzen und Handlungsspielräumen versteht (vgl. ebd.: 10). Neben der Darstellung von Altersprozessen wird damit auch eine Reflexion von Altersstereotypen und die Entwicklung neuer Alter(n)skonzepte opportun. Aus unserer Beobachtung heraus gelingt dies (noch) besser im Jugendroman, der aufgrund des höheren erwarteten Leser*innenalters komplexere Darstellungen verhandelt, ein Abwiegen, Austarieren und Brechen von Konventionen und Beziehungen zeigt und den meist jugendlichen Protagonist*innen eine Person gegenüberstellt, die eine größere Neutralität vermittelt, als die Eltern, an denen man sich in der Pubertät und Adoleszenz potenziell eher reibt. Dass das Bilderbuch in den letzten Jahrzehnten jedoch durchaus komplexer, polyvalent und tiefenstrukturell immer anspruchsvoller geworden ist und aufgrund seiner

.....

8 Einer von wenigen Titeln, der explizit eine Generation zurückgeht und eine Urgroßeltern-Kind-Beziehung in den Blick nimmt, ist das Kinderbuch *Julia und ihr kleiner Urgroßvater* (Sparschuh/Dürr 2022).

Mehrfachadressierung auch (offene) Deutungsangebote für erwachsene (Vor-) Leser*innen macht, ermöglicht ihm auch eine andere Darstellungsweise von Altsein und intergenerationeller Begegnung. Ehemals tabuisierte Themen wie Demenz (z. B. *Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor* (Baltscheit 2010)) oder Tod (z. B. *Baba Anna. Wie meine ukrainische Großmutter auf dem Brombeerblatt flog* (Black/Jänichen 2022)) und Sterben (z. B. *Großvaters Walnuss* (Paquette/Sala 2023)) werden vielfach verhandelt und durchaus komplex entworfen, wie im folgenden Abschnitt zu erahnen und in den Beiträgen nachzulesen sein wird.

A Intergenerationelle Begegnungen im Bilderbuch

In Büchern für Kinder wird nahezu immer aus der Perspektive von Kindern erzählt bzw. diese in den Fokus gerückt – um Identifikationspotenziale zu schaffen und den Leser*innen eine ebenbürtige Person an die Seite zu stellen. Eine Ausnahme bildet *Der Besuch* von Antje Damm (2015), der die einsame, menschenscheue Elise in den Mittelpunkt stellt und aus ihrer Sicht die Begegnung mit dem kleinen, neugierigen Emil in Text und Bild erzählt. **Eva-Maria Dichtl** und **Henriette Hoppe** nehmen dieses und weitere Bücher der Autorin und Illustratorin Antje Damm in den Blick, die ungewöhnliche Perspektiven und Illustrationsstile auch zu intergenerationellen Begegnungen anbietet. Nach der Analyse ausgewählter Bilderbücher Damms tragen die Autorinnen Potenziale von Anschlusskommunikationen für literarisches Lernen in der Primarstufe zusammen und stellen insbesondere das Potenzial für die Perspektivenübernahme in gesprächsförmigen Rezeptionssituationen heraus. Ganz anders geht **Larissa Carolin Jagdschian** vor, die in ihrem Beitrag postmemoriale Perspektiven auf die Verfolgung von Jüd*innen im Dritten Reich fokussiert. Dafür wählt sie zwei aktuelle Bilderbücher, in denen Großmütter als Zeitzeuginnen mit ihren Enkel*innen im intergenerationellen Dialog an die Verfolgung während des nationalsozialistischen Regimes erinnern. Dabei arbeitet sie u. a. die Funktion von Ikonen in den Illustrationen im Gegenzug zu z. B. direkter Rede als individuelle Ansichten der Zeitzeug*innen heraus. **Lisa Ingermann** und **Maike Rettmann** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit dem Motiv der ‚bösen Alten‘, das eine lange Tradition (auch in der Kinderlite-

atur) hat. Nach der Ausarbeitung unterschiedlicher weiblicher Altersstereotype übertragen sie diese auf Sonja Bougaevas Bilderbuch *Wie Frau B. so böse wurde ...* (2014) und fokussieren dabei u. a. die Verschiebung der Stereotype durch die in der Narration angelegte Wandlung der Protagonistin Frau B. Mit dem Thema Demenz setzen sich **Juliane Dube** und **Brigitta Schröder** in ihrem Beitrag auseinander. Dazu sichten sie knapp 30 Bilderbücher der letzten 25 Jahre und legen einen besonderen Fokus auf die Figurendarstellungen, Beziehungen sowie auf Vorstellungen und Einstellungen zum Thema Demenz im Bilderbuch. Sie erläutern zudem, warum eine Sensibilisierung und ein neuer Blick auf Demenz wichtig ist und wie dieser gestaltet sein kann. **Nadine Naugk** und **Alexandra Ritter** legen abschließend zum Medium Bilderbuch einen didaktischen Beitrag vor, in dem sie sich durch ein philosophisches Gespräch zum Thema Altsein mit Kindern nähern. Durch Anschlusskommunikation und produktionsorientierte Anschlussaufgaben zum Buch *Wie anders ist alt?* (Obrecht/Völk 2022) zeigen sie an konkreten Beispielen, welche Vorstellungen Kinder vom Alter(n) haben.

B Intergenerationelle Begegnungen im Kinderbuch

Im Gegensatz zum Bilderbuch sind die Erzählungen im Kinderbuch umfangreicher, nicht zuletzt hinsichtlich der erzählten Zeit, sodass Rezipierende die Beziehungen zwischen Jung und Alt potentiell über eine größere Dauer hinweg erleben können, wodurch Entwicklungen einzelner Figuren, aber auch der Beziehungen möglich werden. So arbeiten **Carolin John-Wenddorf** und **Sascha Zielinski** in ihrem Beitrag zuerst die facettenreiche Darstellung der Großelternfiguren im Kinderroman heraus. Anschließend stellen sie an konkreten Kinderbüchern die Figurenkonstellation von Großelternanteil und Enkelkind vor und zeigen auf, wie diese zu Kompliz*innen bzw. Verbündeten werden und wie sich dies in Narration, Strukturen und Stilistik, in Text- und Bildsprache, ausdrücken kann. **Vera Jürgens** richtet den Fokus anhand zweier Kinderbücher auf kindliche Protagonist*innen, die vor den Herausforderungen stehen, den geliebten Großvater gehen lassen zu müssen bzw. mitzuerleben, wie die Demenz des Großvaters mehr und mehr voranschreitet. Beide Kinderbücher oszillieren dabei zwischen spielerischer Leichtigkeit und Hu-

mor einerseits und tiefer Erschütterung andererseits. **Jana Mikota** fokussiert das Genre der Kriminalromane für Kinder, in denen die Großelternfiguren mit traditionellen Vorstellungen brechen, mit den jungen Protagonist*innen abenteuerliche Situationen bestehen und diesen neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen.

C Intergenerationelle Begegnungen im Jugendbuch und -film

Es macht zumindest den Eindruck, dass die Darstellung alter Menschen und insbesondere die Beziehungsgestaltung zwischen Jung und Alt im Jugendroman am komplexesten und mannigfaltigsten ist. So finden sich weniger stereotypische Darstellungen und die Begegnungen und auch die Rolle der Alten und die Relevanz ihrer Existenz für die jugendlichen Protagonist*innen in ihrer jeweiligen (teilweise bedrohlichen) Lebensphase ist deutlich vielfältiger und oftmals auch (lebens-)notwendiger. Im Beitrag von **Astrid Henning-Mohr** und **Jana Mikota** geht es jedoch um einen abgebrochenen Dialog zwischen den Generationen in der Familie im Roman der Weimarer Republik bis zum Post-Wende-Jugendroman der 2000er Jahre. Dabei spüren sie das Schweigen und Nicht-Da-Sein der (Groß-)Elterngeneration einmal anhand von Lisa Tetzners Kinderbuchreihe *Die Kinder vom Haus 67* nach, in der die Kinder selbst die Rolle der Eltern übernehmen müssen. Dem gegenüber stellen sie Erinnerungsdiskurse aktueller ostdeutscher Autor*innen, die die Ereignisse nach 1989 kritisch betrachten und sich der bis dahin im kollektiven Gedächtnis verankerten ‚Meistererzählung‘ der Wende widersetzen. Dabei wird ein deutlich kritisches Bild der Post-Wendezeit thematisiert und die Neuaushandlung des kollektiven Gedächtnisses aufgezeigt. **Susanne Drogi** stellt in ihrem Beitrag intergenerationelle Begegnungen ohne verwandtschaftliche Beziehung heraus. Dabei arbeitet sie anhand von ausgewählten Ausreißer*innengeschichten die Bedeutung und Beziehung der intergenerationellen Begegnung für die (meist weiblichen) jugendlichen Protagonist*innen heraus und zeigt in dem Zuge die facettenreiche Darstellung der größtenteils dementen alten Figuren auf. Daneben weist sie ebenfalls auf die positiven Folgen der Begegnung für die alten Protagonist*innen und ihre (wiederentdeckte) Lebendigkeit hin. Diese fehlt im Roman *Stolpertage* von Josefine Sonneson (2022), dem sich **Simone**

Depner in ihrem Beitrag widmet. Aufgrund des (nahenden und später auch eintretenden) Todes des Großvaters scheint das Leben der Protagonistin neben weiteren Veränderungsprozessen noch weiter ins Stolpern zu geraten. Anhand einer ausführlichen Analyse, insbesondere des Verbaltextes und des Symbolgehalts des aktuellen Jugendromans, zeigt die Autorin die Komplexität des Adoleszenzromans auf. **Andy Sudermann** analysiert die Figurenkonstellation im Jugendroman *Ponderosa* (Sieben 2016), in dem ein älterer Mann Einfluss auf eine jugendliche Peergroup nimmt. Mit dem Konzept der Störung als produktives Prinzip zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher und ästhetischer Kommunikation und als Kategorie geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung, wird eine textnahe Interpretation vorgenommen. **Kristina Höch** bereichert den Blick durch das audiovisuelle Medium anhand von drei bekannten Literaturverfilmungen, die im nationalsozialistischen Deutschland situiert sind. Die Figuren sind dabei Opfer, Mitläufer*innen und/oder aktive Täter*innen, wobei gefragt wird, wie sich die Beziehungen zwischen Jung und Alt angesichts der politischen Herausforderungen formen, bewähren oder scheitern.

Wir danken allen Beiträger*innen für die anregenden und gut durchdachten Aufsätze und freuen uns, dass dadurch ein so vielfältiger Band entstanden ist, der aus unterschiedlichen Blickwinkeln und auf verschiedenes Material fokussiert intergenerationelle Begegnungen in der KJL in den Blick nimmt. Ebenfalls danken wir für die gute Zusammenarbeit, insbesondere was die Zuverlässigkeit, Kommunikation und Professionalität aller Beiträger*innen angeht. Zudem danken wir dem Reihenherausgeber Prof. Dr. Sebastian Bernhardt für das Teilen seiner Erfahrungen, seine schnellen, freundlichen und zuverlässigen Rückmeldungen inklusive seines Lektorats und jegliche Unterstützung von der ersten Idee bis zum Druck. Dem Verlag Frank & Timme, namentlich Dr. Karin Timme, Astrid Matthes und Oliver Renner, danken wir für die stetige Unterstützung bei allen Fragen und für den sorgfältigen Satz des Bandes. Für die finanzielle Unterstützung danken wir sehr herzlich der Max-Traeger-Stiftung und der Waldemar-Bonsels-Stiftung, sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die finanzielle Unterstützung der Open-Access-Publikation. Wir wünschen allen Leser*innen eine anregende Lektüre.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- BALTSCHKEIT, MARTIN/WELLMANN, THOMAS (2023): *Oma zu verkaufen*. Hamburg: Kibitz.
- BALTSCHKEIT, MARTIN (2010): *Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- BLACK, YAROSLAVA/JÄNICHEN, ULRIKE (2022): *Baba Anna. Wie meine ukrainische Großmutter auf dem Brombeerblatt flog*. Stuttgart: Urachhaus.
- BOUGAEVA, SONJA (2014): *Wie Frau B. so böse wurde ...* Zürich: Atlantis.
- BULLATSCHEK, SYBILLE (2023): *Sie haben Ihr Gebiss auf der Hüpfburg verloren*. Hamburg: Harper Collins.
- DAMM, ANTJE (2015): *Der Besuch*. Frankfurt: Moritz.
- DRVENKAR, ZORAN (2023): *Kai zieht in den Krieg und kommt mit Opa zurück*. München: Hanser.
- ERLBRUCH, WOLF (2003): *Die große Frage*. Wuppertal: Peter Hammer.
- GROSSMANN, DAVID/NINAMASINA (2023): *Opa, warum hast du Falten?* München: Hanser.
- HEINRICH, FINN-OLE (2013): *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt*. Bd. 1: *Mein kaputtes Königreich*. München: Hanser.
- JÄGERFELD, JENNY (2021): *Mein geniales Leben*. Stuttgart: Urachhaus.
- MARSHALL, ANNA (2023): *Kalle und Meister Klingbiel oder wie klingl Freundschaft*. München. Tulipan.
- OBRECHT, BETTINA/VÖLK, JULIE (2022): *Wie anders ist alt?* München: Tulipan.
- PAQUETTE, AMMI-JOAN/SALA, FELICITA (2023): *Großvaters Walnuss*. Berlin: Insel.
- SCHAALBURG, BIANCA (2021): *Der Duft der Kiefern*. Berlin: Avant.
- SCOTT, JORDAN/SMITH, SYDNEY (2023): *Der Garten meiner Baba*. Hamburg: Aladin.
- SIEBEN, MICHAEL (2016): *Ponderosa*. Hamburg: Carlsen.
- SONNESON, JOSEFINE (2022): *Stolpertage*. Hamburg: Carlsen.
- SPARSCHUH, JENS/DÜRR, JULIA (2022): *Julia und ihr kleiner Urgroßvater*. Hildesheim: Gerstenberg.
- SPYRI, JOHANNA ([1880] 1942): *Heidi*. Reutlingen: Enßlin & Laiblin.
- STOHNER, FRIEDBERT (2022): *Bleibt Oma jetzt für immer?* München: dtv.

- TETZNER, LISA (1933–1947): *Erlebnisse und Abenteuer der Kinder aus Nr. 67. Odyssee einer Jugend*, aktuell verfügbar unter dem Titel *Die Kinder aus Nr. 67*, Frankfurt: Fischer.
- WOSTOKOW, STANISLAV (2019): *Frossja Furchtlos oder von sprechenden Hühnern und verschwindenden Häusern*. München: Knesebeck.

Sekundärtexte

- BENNER, JULIA/ULLMANN, ANIKA (2019): „Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung.“ In: von Glasenapp, Gabriele/O’Sullivan, Emer/Roeder, Caroline/Staiger, Michael/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Fakt, Fake und Fiktion*, S. 145–159. <https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjf/index.php/jahrbuch/issue/view/4/2> (letzter Zugriff: 05.01.2024).
- BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (2022): „Einleitung.“ In: dies. (Hg.): *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
- ERLL, ASTRID (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- FREI, JANIKA (2021): „Zur literarischen Auseinandersetzung mit Zeitwahrnehmung in Haberstocks ‚Anton hat Zeit – aber keine Ahnung, warum!‘ (2015) im Deutschunterricht der Primarstufe.“ In: Sebastian Bernhardt, Johanna Tönsing (Hg.): *Zeitnutzung in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur – literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, S. 31–56.
- HANK, KARSTEN (2015): „Intergenerationale Beziehungen.“ In: Paul B. Hill/Johannes Kopp (Hg.): *Handbuch Familiensoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 463–486.
- HERWIG, HENRIETTE/STUHLFAUTH-TRABERT, MARA/TRABERT, FLORIAN (2022): „Einleitung: Alter(n) in der Populärkultur.“ In: dies. (Hg.): *Alter(n) in der Populärkultur*. Bielefeld: transcript, S. 7–14.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN (1993): „Die Wahrheit der Fiktion: Der Holocaust im Comic und Jugendbuch.“ Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. In: Bernd Jaspert (Hg.): *Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit*. Hofgeismar: Evangelische Akademie, S. 72–108.

„Natürlich bist du auf der Welt, damit ich dich verwöhnen kann.“

- PRIES-KÜMMEL, ELISABETH (2008): „Alte Menschen in Kinder- und Jugendbüchern. Entwicklungslinien und Tendenzen.“ In: *kj&m* 60, H. 3, S. 71–78.
- PRIES-KÜMMEL (2005): *Lebenswirklichkeiten älterer Menschen und ihre Darstellung im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SPINNER, KASPAR H. (2017): „Großväter und Enkelkinder in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Roeder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. *kj&m* 17.extra. München: kopaed, S. 235–246.
- WAHL, HANS-WERNER (2017): *Die neue Psychologie des Alterns. Überraschende Erkenntnisse über unsere längste Lebensphase*. München: Kösel.
- WOZILKA, JENNY (2017): „Von Erzähllust, Kampfesfreude und Spiellust. Großeltern im neuen Bilderbuch“. In: Roeder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. *kj&m* 17.extra. München: kopaed, S. 189–204.

A

INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN
IM BILDERBUCH

Die Inszenierung intergenerationaler Begegnungen in Antje Damms Bilderbüchern

Heutzutage gestalten sich Begegnungen zwischen jüngeren und älteren Generationen zusehends herausfordernder. Faktoren wie die räumliche Trennung der Großfamilien, berufliche Verpflichtungen und lange Arbeitszeiten von Eltern sowie die engen zeitlichen Bindungen von Kindern an schulische Aktivitäten oder Freizeitbeschäftigungen erschweren es, dass Kinder und ältere Menschen miteinander Zeit verbringen und dabei Erfahrungen teilen. Auch innerfamiliär führen Diversifizierungen dazu, dass weniger intergenerationale Begegnungen stattfinden: Großeltern sind bisweilen zu alt, um eine Beziehung zu Enkelkindern aufzubauen, brüchige Familienkonstellationen verhindern den Austausch oder ältere Menschen haben keine Enkelkinder und suchen Wege jenseits der Familie, um Kontakte zu jüngeren Menschen herzustellen. Insofern sind die Beziehungen zwischen Alt und Jung gerade auch außerhalb des familiären Kontextes vielfältiger geworden. (vgl. Schinkel 2013: 9–70; vgl. hierzu auch Berg/Fuschs/Schierbaum 2020: 262).

Der Beitrag untersucht die Darstellung sehr unterschiedlicher intergenerationaler Beziehungen in ausgewählten Bild-Text-Medien. Im Fokus stehen drei Werke der mehrfach ausgezeichneten Autorin und Illustratorin Antje Damm, die in ihren Bilderbüchern die Begegnung zwischen Kindern und alten und älteren Menschen sowohl im Enkel*innen-Großeltern-Verhältnis als auch als intergenerationale Freundschaftsbeziehung aufgreift. Die Werke lassen bereits auf den ersten Blick eine besondere künstlerische Gestaltung erkennen, wobei die Gestaltungsprinzipien in jedem der Bücher in Abhängigkeit von der Thematik neu angelegt werden. Inhaltlich werden in *Der Besuch* (2015), *Die Wette* (2021) und *Der Wunsch* (2022) Alltagserlebnisse von Kindern zum Thema, bei denen Großeltern, alte oder ältere Menschen eine wichtige Rolle spielen. Inwiefern ein gesetzter inhaltlicher Fokus durch die eigens gewählte

künstlerische Gestaltung in Bild und Text besonders unterstrichen wird, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Als Leitfragen sollen im Beitrag unter anderem geklärt werden:

- *Wie wird das Verhältnis der Generationen in Bild und Text zur Darstellung gebracht?*
- *Wie werden Differenzen zwischen Alt und Jung dargestellt?*
- *Wie wird diese Differenz gelöst (z. B. im gemeinsamen Spiel, in der Vermittlung von Wissen ...)?*
- *Welche Rolle spielt die künstlerische Gestaltung für die jeweils besondere Ausgestaltung der intergenerationellen Beziehung?*

Die Analysen zu drei ausgewählten Bilderbüchern von Antje Damm setzen dabei den Fokus auf die bild- und verbalsprachliche Darstellung und deren intermodales Verhältnis (siehe Staiger 2014/2022; vgl. Kurwinkel 2017). In einem didaktischen Ausblick sollen Möglichkeiten von Vorlesegesprächen und Anschlusshandlungen in Bezug auf die Wahrnehmung der Darstellung durch Schüler*innen sowie ein Umgang mit den genannten inhaltlichen Aspekten modelliert werden. Durch die Fokussierung auf Schlüsselstellen können Implikationen für literarisches Lernen sowohl in der Primarstufe als auch für den Elementarbereich aufgezeigt werden. Dies soll in Bezug auf das Erkennen von Figurenmerkmalen (vgl. Pissarek 2020) zur Förderung von Fremdverstehen nach Spinner (1989) konkretisiert werden.

1 Intergenerationelles Erzählen in *Der Besuch*

Der Besuch erzählt in Bild und Text von der zurückgezogen lebenden, menschen scheuen Elise, die eine unerwartete Begegnung mit Emil, einem neugierigen kleinen Jungen, hat. Auf Ebene der *histoire* erwächst die intergenerationelle Begegnung zunächst über das kindliche Spiel mit einem Papierflieger, auf Ebene des *discours* ist es die sich verändernde Farbgebung der Szenerie auf Bildebene, die die entstehende Freundschaftsbeziehung und die damit einhergehende Veränderung der Protagonistin verbildlicht.

Bereits im Vorsatzpapier wird die Aufmerksamkeit der Betrachter*innen auf die Wohnküche von Elise gelenkt, in welcher sich die gesamte Narration entwickelt. Nur wenige Gegenstände und spärliches Mobiliar in grauen Schattierungen dominieren die Frontalansicht auf den dreidimensional mittels Pappkarton gestalteten Raum.¹ Lediglich die gelblich gefärbten Glasflächen der Sprossenfenster lassen ein wenig Licht und Wärme in das triste Grau der Wohnküche eindringen. Auch die wenigen persönlichen Gegenstände, wie die Porträts am Treppenaufgang oder die Hängelampe mit Sternenmuster, vermögen den Eindruck von Einsamkeit und Isolation im Raum nicht zu mildern.



Abb. 1: Exposition *Der Besuch* (Damm 2015: 8f.)

In dieser tristen Szenerie, die sich wie eine mittels Cut-Out-Technik gestaltete Montage entfaltet, ist die Protagonistin Elise auf der ersten Doppelseite abgebildet, wie sie allein in ihrer Wohnküche sitzt (vgl. Abb. 1). Die Figur, mit deut-

.....

- 1 Handgezeichnete, ausgeschnittene und in Pappräumen arrangierte Pappfiguren werden in der Tradition von Guckkästen fotografiert, wobei die Strukturen der Wellpappe und die Schnittkanten des Kartons bewusst sichtbar bleiben. Dramaturgie entsteht durch die durch Ausleuchtung erzeugten Schatten - und Schärfeverhältnisse (vgl. Brendel-Kepser 2022: 22).

lichen, schwarzen Strichen gezeichnet, hebt sich als ausgeschnittenes Element von der in schattigen Grautönen gehaltenen Umgebung ab. Obwohl sich Elise in ihrer vertrauten häuslichen Umgebung befindet, zeigt ihre Körperhaltung und ihr gesamter Ausdruck, dass sie sich nicht wohl fühlt. Gekrümmt sitzt sie an ihrem mittig im Raum platzierten Esstisch und wirkt deplatziert, gar verloren, während sie ängstlich eine Tasse umklammert. Die evozierte Einsamkeit der Bildebene wird durch den im Schrifttext verwendeten Wortlaut verstärkt, da Elises Angst in dreifacher Ausführung benannt und ein anhaltender Zustand von ständiger Furcht mit „immer“ und „Tag und Nacht“ (Damm 2015: 8f.) betont wird. Die aussagekräftige Charakterisierung von Elise auf der Textebene wird durch die bildnerische Gestaltung unterstrichen: Die Dreidimensionalität weist auf die Gestaltung des Raums als Szenerie hin, in der sich das Geschehen entwickelt. Die Lichtverhältnisse und der Schärfekontrast zwischen Elise im Vordergrund und ihrem Heim im Hintergrund zeichnen sie als klein und schwach aus. Der so gestaltete Raum ist narratologisch komplex angelegt: Er kann auf der Ebene der *histoire* als erzählter Raum bezeichnet werden, wobei seine dreidimensionale Gestaltung gleichzeitig den Eindruck von Gegenwärtigkeit entstehen lässt. Im diegetischen Verlauf übernimmt der Raum auf der Ebene des *discours* auch eine Erzählfunktion (vgl. Kurwinkel 2017: 111), indem er in der sich ändernden Farbgebung und der gewählten Perspektive Elise selbst charakterisiert und eine Figurenentwicklung aufzeigt, wie nachfolgende Ausführungen darlegen.²

Handlungsauslösendes Element für die Entwicklung der Geschichte ist ein Papierflieger. Mit dem blauen Papierflieger, der durch das gelb gefärbte Fenster direkt in die Wohnung fliegt, kommt einerseits Bewegung in das statische Bild, andererseits Farbe in die monochrome Tristesse der Wohnküche. Elise empfindet den Papierflieger als bedrohlich, was sich in Körperhaltung und Mimik auf Bildebene zeigt und verbalsprachlich mit den Worten „Einmal geschah etwas Unglaubliches“ (ebd.: 9) belegt wird. Das „seltsame Ding“ wird von Elise „ängstlich“ (ebd.: 9, 11) betrachtet. Weil das fremde Objekt Elises Ordnung

.....

2 Pointiert wird dies durch die paratextuelle Rahmung des Vorsatz- und Endpapiers, das die zunächst triste Wohnküche als leblose Szenerie am Schluss in eine farblich explodierte Szenerie überführt.

zu stören scheint, entscheidet sie sich dafür, es im Ofen zu verbrennen (vgl. ebd.: 12). Auf Bildebene wird sie in der Nacht von einer Flut aus Papierfliegern heimgesucht, die den Verbaltext „Aber in der Nacht schloss sie kein Auge“ (ebd.: 12f.) anreichern. Mit dem Besuch des kleinen Jungen, der auf der Suche nach seinem Papierflieger ist, kommt am nächsten Tag Farbe in Elises Wohnküche. Parallel dazu entwickelt sich die *histoire*: Emil stellt Elise Fragen zu den Porträts, bittet sie, ihm vorzulesen und mit ihm zu spielen (ebd.: 23–28). Elise öffnet sich langsam, sie erzählt von früher, krabbelt im Spiel auf dem Boden und schmirt ihrem kleinen Besucher Butterbrote (ebd.: 29f.). Nicht nur der Raum beginnt sich in den Primärfarben zu färben, auch die Figurendarstellung erfährt durch die rosa Colorierung von Elises Schürze und der roten Wangen eine Veränderung.



Abb. 2: Schlusszenerie *Der Besuch* (Damm 2015: 35f.)

Auch am nächsten Abend sitzt Elise allein an ihrem Esstisch (Abb. 2). Durch eine veränderte Perspektive in einer angedeuteten Draufsicht verweilt Elise lächelnd in ihrer bunten Wohnküche. Im Einklang mit der in der *histoire* dargestellten intergenerationalen Freundschaftsbeziehung lässt sich die Farb-anwendung deuten, die mit der inneren Verfassung der Protagonistin ver-

bunden ist. Als eigenständiges narratives Element lösen sich die Farben von der tatsächlichen Farbgebung der Objekte und verbildlichen die Veränderung der Protagonistin Elise (vgl. Cunha 2019: 37).

Während auf der visuellen Ebene durch die Farbgestaltung die innere Befindlichkeit der Protagonistin verdeutlicht wird, spielt für die Begegnung zwischen den Figuren gerade die verbalsprachliche Ebene eine wichtige Rolle: In der Exposition wird in interner Fokalisierung Elises Gefühlslage geschildert, sodass auch verbal die Perspektive der älteren Frau im Vordergrund steht. Dies wird pointiert durch wenige Passagen erlebter Rede („Es klopfte nie an der Tür. Wer sollte bei ihr auch klopfen? Auf keinen Fall würde Elise aufmachen.“ (Damm 2015: 16), die die Gedanken Elises direkt vermitteln. Im Kontrast dazu stehen die wenigen, unmittelbaren Äußerungen Emils, der direkt und ohne Ausschmückungen nach seinem Flieger fragt oder äußert, dass er dringend zur Toilette muss. Die Annäherung der beiden ungleichen Figuren wird auf verbaler Ebene zudem vermittelt, indem „der Kleine“ erst am Schluss seinen Namen sagt und damit über seine Identität Auskunft gibt. Erst dadurch kann die Begegnung als in die Zukunft gerichtet aufgefasst werden – dass die Namen Emil und Elise ähnlich klingen, kann als Verweis auf ihre Verbundenheit gelesen werden.

2 Intergenerationelles Erzählen in *Die Wette*

In *Die Wette* wird die sachliche Herangehensweise eines Erwachsenen und die Intuition eines Kindes kontrastiert: Der alte Hein aus der Gärtnerei ist fest davon überzeugt, dass er genau weiß, was seine Pflanzen benötigen, und er stimmt einer Wette mit dem Mädchen Lilo zu. Doch letztendlich gewinnt Lilo die Wette, indem sie ihrer Pflanze nicht nur Wasser und Sonne gibt, sondern auch Liebe und Zuwendung schenkt.

Wie bei *Der Besuch* liegt auch in *Die Wette* eine paratextuelle Rahmung durch Vor- und Endsatzpapier vor: Im Vorsatz wird Heins Gärtnerei mit nur einem Baum gezeigt, am Schluss ist die Gärtnerei mit vielen Pflanzen bestückt. So wird bereits hier der Spannungsbogen der Narration, die neben der in-

tergenerationellen Freundschaftsbeziehung auch verschiedene Facetten eines ökologischen Bewusstseins behandelt, angedeutet.³

Im Mittelpunkt der *histoire* steht Lilo, die auf der linken Hälfte der Titelei scharf gestellt hervorgehoben ist, während sie auf Heins Gärtnerei zumarschiert, die zunächst unscharf bzw. verschwommen abgebildet ist. Mittels Schärfe und Ausleuchtungen der auch hier verwendeten Technik einer abfotografierten Szenerie, wird der Fokus auf die Protagonistin gelenkt.

Die erste Doppelseite stellt die Exposition dar, in der eine extradiegetische Erzähler*in den Rahmen vorstellt: „Einmal in der Woche besucht Lilo ihren Freund Hein in seiner Gärtnerei.“ (Damm 2021: 6f.) Das Bild schafft mittels Nullfokalisierung einen Überblick über den Ausgangspunkt der Handlung, Heins Gärtnerei. Lilo und Hein, jeweils an den Bildrändern platziert, lächeln sich zugewandt an, verbalsprachlich deutet zudem der Schrifttext an, dass sie über ihr Interesse an Pflanzen verbunden sein können. Dies wird auf der nächsten Doppelseite auf Bildebene expliziert: Die Figuren tauschen sich auf einer roten Bank sitzend über Pflanzen aus. Lilo möchte mit Hein wetten, welches Pflänzchen nach vier Wochen der Pflege besser gewachsen sein wird. Durch den größeren Umfang von Lilos Redeanteil und ihrer Initiative für die Wette wird auf verbaler Ebene angereichert, dass Lilo einen besonderen Zugang zu Pflanzen hat und diesen gern mitteilen möchte. Auf der dritten Doppelseite wird durch die Nahaufnahme, die beide Figuren im Vordergrund zeigt, Nähe zum Erzählten hergestellt. Die Wette, die Lilo zuvor formuliert hatte, wird in diesem Handlungsschritt durch den Sprechakt „Abgemacht“ von beiden Figuren nacheinander vollzogen (ebd.: 10).

Auf den folgenden Doppelseiten wird in Zeitraffung dargestellt, wie sich die beiden unterschiedlichen Protagonist*innen um das Pflänzchen kümmern: Während Lilo sich hingebungsvoll der Aufzucht ihres Pflänzchens widmet und es als ein schutzbedürftiges Wesen behandelt, setzt Hein auf seine Erfahrung

.....
3 Aus Sicht der ökologischen Kinder- und Jugendliteraturforschung untersucht Wanning das Werk von Damm, und zeigt, dass ihre Bücher mittels literarästhetischer Verfremdung wie anthropomorphisierten Tierfiguren zur Ausbildung eines ökologischen Bewusstseins in einem ästhetischen Schonraum beitragen, ohne Ängste zu schüren (vgl. Wanning 2022).

und verbleibt beim regelmäßigen Gießen. Lilo hingegen weiß genau, wie gern Pflanzen Musik und persönliche Zuwendung mögen (vgl. ebd.: 20f.).



Abb. 3: Lilo spielt Gewächshaus (Damm 2021: 24f.)

Auf narrativer Ebene wird der Fokus auf ihren liebevollen Umgang mit der Pflanze potenziert, als Lilo die Pflanze als Spielfigur im kindlichen Rollenspiel mit ihrer Freundin Lotte einsetzt („Das Pflänzchen darf die Palme sein“ (ebd.: 24f.; Abb. 3)) – an dieser Stelle wird Distanz zum Erzählten geschaffen; insofern kann auch Hein, der ebenfalls als Spielpuppe vorkommt, ein böses Gesicht haben, denn er trägt dieses nur „im Spiel“. Kontrastiert wird diese Spielszene mit der Nahaufnahme von Heins Geste auf der folgenden Doppelseite, der bei dem Versuch, das Pflänzchen großzuziehen, ein Blatt abreißt. Folgerichtig gewinnt Lilo die Wette und erhält von Hein den „allertollsten Preis der Welt“ (ebd.: 30f.), eine lediglich auf Bildebene explizierte Palme (die aber im Spiel bereits von Lilo erwähnt wurde). Aber auch Hein gewinnt: Auf der letzten Doppelseite bestimmt der Text, dass Heins Pflanzen nun ebenfalls besser wachsen (ebd.: 32f.). Auf Bildebene sieht man ihn im Gewächshaus, welches nun mit einer Vielzahl an grünen Pflanzen gefüllt ist, singen.

Gerade im Zusammenspiel von Text und Bild entsteht die Narration der intergenerationalen Freundschaftsbeziehung zwischen Lilo und Hein. Hier ist es die Bildebene, die Leerstellen des Textes füllt und so zu einem vertieften Ausdeuten der beiden Ebenen einlädt. Die präexistente Freundschaftsbeziehung zwischen Lilo und Hein zeigt sich in der Reaktion auf die Wette als stabil und resilient. Im Gegenteil, Lilo, die durch wiederholte Besuche in Heins Gärtnerei vermutlich bereits ein beträchtliches Wissen über Pflanzen erworben hat, kann nun ihr Wissen und ihre kindliche Intuition mit ihm teilen.

3 Intergenerationelles Erzählen in *Der Wunsch*

Der Wunsch erzählt von einem gemeinsamen Spaziergang von Oma und ihrem Enkel Fips, bei dem die Oma Fips nach seinen Wünschen fragt. Der am Ende geäußerte Wunsch von Fips, eine Reise mit seiner Oma zu unternehmen, wird schließlich verwirklicht. Hier ist die intergenerationalle Begegnung über das Enkel*innen-Großmutter-Verhältnis bereits angelegt, auf Ebene des *discours* ist es die verbalsprachliche Ausgestaltung der Beziehung durch konkrete Fragen der Großmutter auf Textebene und eine anreichernde Informationsvergabe, die über die Bildebene erfolgt.

In Bezug auf die Verarbeitung der Beziehungen zwischen Großeltern- und Enkelgeneration in Bild-Text-Medien liegen nach Wozilka sehr unterschiedliche kinderliterarische Angebote vor: Zum einen Bilderbücher, die „sachkundige Informationen“ (Wozilka 2017: 189) über den Umgang mit den agilen Großeltern vermitteln, wobei wenig interpretatorischer Spielraum angeboten werde.⁴ Darüber hinaus Bilderbücher, die stärker als Reflexionsmedium fungieren und insbesondere durch die Gestaltung Dialog und Deutung fordern, wobei in Abhängigkeit von der thematischen Akzentsetzung „wechselseitig sich inspirierende Bezüge zwischen Bild und Text“ (ebd.: 201) zu finden seien. Auch im folgenden

.....

4 Auch Antje Damm thematisiert in mehreren Werken das Thema Tod in Verbindung mit dem Alter, in *Füchlein in der Kiste* (2020) beerdigen Kaninchen den alten Fuchs. Die Verwendung anthropomorphisierter Tierfiguren schafft hier einen Schonraum für das kindliche Rezeptionserleben.

Werkbeispiel lädt das komplementäre Bild-Text-Verhältnis zum gemeinsamen Ausdeuten von Bild- und Textebene ein, wie nachfolgende Analyse zeigt.

Anders als die anderen Werke in Hardcover liegt das Buch als Frühe-Konzepte-Bilderbuch⁵ in handlichem Format in fester Pappe vor und weist eine Variation der Technik des abfotografierten Guckkastens auf: Auch hier wird ein dreidimensionaler Raum gestaltet und abfotografiert. Die Eigenart des gestalteten Raums besteht allerdings im gewählten Material, denn Kulissen und die Figuren sind aus bemaltem Holz hergestellt. Bei den so gestalteten Elementen bleibt die Holzstruktur an den Rändern deutlich erkennbar und weist zum Teil unregelmäßige oder beschädigte Stellen auf, die nicht glatt geschmirgelt wurden. Für die einzelnen Elemente wurden hauptsächlich Holzplatten von geringer Stärke genutzt und an wenigen Stellen geklebt; trotz überwiegender Flächigkeit der Elemente entsteht auch hier der Eindruck von Dreidimensionalität, da die Elemente in der Tiefe des Raums angeordnet sind.

Programmatisch für das Verhältnis zwischen Großelterngeneration und Enkelgeneration erscheint das Titelbild: Oma und Fips berühren sich vorsichtig mit den Händen und lächeln dabei. Dieses Bild stellt die Pointe der Geschichte dar und wird in der Narration kurz vor Schluss in vergrößerter Form wieder aufgenommen: Es geht in *Der Wunsch* um Nähe, um körperliche und ideelle Verbundenheit, um den eingefangenen Moment einer innigen Beziehung. Von Beginn an wird ein narrativer Spannungsbogen aufgebaut, der dominant auf der verbalen Ebene zum Ausdruck gebracht wird: Die Exposition zeigt Fips und Oma, sich an den Händen berührend, in einem Wohngebiet. Die beiden sind auf der linken Hälfte der Doppelseite in der Draufsicht platziert. Farblich werden fröhliche Akzente gesetzt: Die Oma ist in gelber Bluse und grünem Rock gekleidet, Fips trägt ein blaues Hemd bzw. Mäntelchen und eine rote Mütze, die seine roten Haare fast vollständig verdeckt. Die Häuserkulisse ist farbig abwechslungsreich gestaltet. Auf der rechten Hälfte der Doppelseite beginnt die Erzählung mit den beschreibenden Worten einer extradiegetischen

.....

5 Frühe-Konzepte-Bücher kennzeichnet die spezifisch kindliche Akkommodation in handlichem, stabilem Format, dem damit verbundene Verzicht auf Vorsatz-, Endpapier und Titelei, Inhalten aus der unmittelbaren Erfahrungswelt von Kleinkindern, einem reduzierten Text. (vgl. Dichtl 2017: 25; vgl. auch Kurwinkel 2017: 250)

Instanz „Fips und Oma machen einen Spaziergang.“ (Damm 2022: 2f.) Dass es sich bei der Frau um die Großmutter handelt, kann auf Bildebene aus den zu einem Dutt hochgesteckten Haaren einer im Rock gekleideten, mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen versehenen Figur und den Größenverhältnissen abgeleitet werden; ob Fips ein Junge oder Mädchen ist, wird auf Bild- und Textebene nicht fixiert. Die Vertrautheit der beiden wird durch die Namensgebung, die Verwendung der Bezeichnung Oma als Rufname und die Verwendung des Kosenamens Fips sowie auf visueller Ebene durch die Berührung der beiden unterstrichen. Eine besondere Einheit zwischen visueller und narrativer Dimension entsteht durch die Verwendung einer auffälligen Typographie, die sich durch verwackelte Druckbuchstaben auszeichnet. Dadurch wird der Werkstattcharakter der Kulissengestaltung in der Typographie aufgegriffen.

Die Narration entwickelt sich innerhalb des ersten Teils, indem auf jeder neuen Doppelseite ein anderer Gegenstand oder eine neue Figur abgebildet und von der Oma verbalsprachlich andeutend aufgegriffen wird. Sie fragt Fips mehrfach: „Wenn du dir was wünschen dürftest, was wäre das?“ und greift den abgebildeten Gegenstand nur indirekt, nämlich durch Nennung des deklinierten Artikels auf, „Ein ...?“ (ebd.: 4–15). Der Bildinhalt ergänzt die aufgeworfene Leerstelle, indem mal ein Hund, ein Auto, eine Frau mit Kinderwagen abgebildet werden. Verbale und bildliche Dimension greifen ineinander, die Bildebene expliziert, was der Schrifttext offenlässt. Ob der abgebildete Gegenstand die tatsächlichen Vermutungen der Oma aufgreift und sie bestimmte Vorlieben ihres Enkels kennt, oder ob es sich bei den Fragen der Oma eher um die Lust am Spiel mit dem nonverbalen Verweisen auf Gegenstände handelt, die zufällig auf dem Spaziergang erblickt werden, bleibt ebenso offen wie die Konkretisierung des möglichen Wunsches am Bildinhalt. So kann diskutiert werden, ob Oma glaubt Fips wünsche sich ein Geschwisterchen oder vielleicht doch etwas, was auf dem Bildausschnitt nicht zu sehen ist.

Eine Besonderheit der verbalen Dimension ist es, dass Fips sich zunächst kaum äußert: Auf die erste Frage der Oma wispert er nur ein „Nein“ (ebd.: 5) – mit jeder weiteren Frage der Oma wird ein weiteres „Nein“ von Fips ergänzt, wobei Fips zunächst „wispert“, dann „sagt“, „ruft“, „schreit“ und zum Schluss „brüllt“ (ebd.: 5–15) er sogar. Die zunehmende Abwehrhaltung von Fips gegenüber den Fragen der Großmutter wird auf verbaler Ebene also zum einen quan-

titativ abgebildet, zum anderen steigert sich die Intensität der Abwehr durch die Variation der Wortwahl der redeeinleitenden Verben. Diese Gestaltung der verbalen Ebene funktioniert nur im Zusammenspiel mit den angelegten Wiederholungen auf verbaler wie bildlicher Dimension, denn auf jeder neuen Doppelseite wird nach demselben Muster verfahren. Die Kommunikation zwischen Oma und Fips funktioniert zunächst vor allem über die Bilder, denn die Oma nimmt stets die Umgebung als Ausgangspunkt, um nach Fips Wünschen zu fragen. Im Laufe der Erzählung verlassen die beiden die Wohngegend und finden sich zunächst in der Natur wieder, schließlich kommen sie ans Meer (ebd.: 16f.; Abb. 4); diese Ortswechsel werden durch die bildliche Dimension vermittelt, die das Geschehen anreichert: Je weiter der Spaziergang fortgesetzt wird, desto mehr dominieren grüne Töne das Landschaftsbild, welches sich schließlich über einen gelb gestalteten Strand erweitert und dann auf dem letzten Bild zum Blau des Meeres hin öffnet.⁶

Wie bereits in *Der Besuch* übernimmt auch hier der Raum Elemente des *discours*. Denn erst als Fips und Oma sich von der Gesellschaft lösen und den zum Meer hin geöffneten Raum erreichen, ist Fips in der Lage, selbst aktiv zu werden und die Initiative zu ergreifen. Möglicherweise spielt es eine Rolle, dass Fips nun mit der Großmutter alleine ist, denn erst jetzt gelingt es ihm, eine Unterhaltung mit der Oma zu beginnen und er flüstert: „Weißt du, was ich mir wünsche? Ich wünsch mir so sehr, eine Reise mit dir zu machen.“ (ebd.: 17) Neben der Bedeutung des Raumes werden weitere Nuancen narrativer Gestaltung durch die Platzierung der Figuren im Raum und im Verhältnis zum Betrachtenden vorgenommen: Während des Spaziergangs werden beide

.....

6 Insofern gibt es Bezüge zu dem Grundmuster, welches Spinner für die Thematisierung von Großeltern und deren Beziehung zu Enkelkindern in der KJL herausarbeitet. Nach Spinner wird der Großvater zum „Verbündeten des Enkels oder der Enkelin gegenüber den Eltern“ (Spinner 2017: 245) und insofern erfahren die Kinder durch den Großvater eine „Relativierung der konventionellen Moral“ (ebd.). Die Rolle des Großvaters als Bestandteil der Familie ist ein Vertrauter, der die Kinder durch das Verlassen des häuslichen Umfelds zugleich ins Ungewohnte führt (vgl. ebd.) und die Kinder damit auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden begleitet. Unterstützend wirkt dabei die Affinität der Figur des Großvaters zum Bereich der Fantasie, welches dem Fantasiebedürfnis des Kindes entgegenkommt und außerdem einen „Erprobungsraum zum Umgang mit Fremdem“ (ebd.) bietet. In *Der Wunsch* ist es die Großmutter, die Fips aus der bekannten Welt herausführt und Möglichkeiten für das Erleben von Neuem schafft.

Figuren mal frontal mal seitlich platziert oder abfotografiert, sodass sie als Bestandteile der Narration betrachtet werden können. Bei der oben beschriebenen Schlüsselstelle, in der Fips seinen Wunsch formuliert, wird die Figur so platziert, dass sie aus dem Bild heraus zeigt, vermutlich deutet Fips bereits auf diesem Bild auf das Meer, was für den Betrachter aber noch nicht zu sehen ist. Gleichzeitig wird durch diese Pose narrative Nähe erzeugt, denn die Betrachter*in sieht sich Fips gegenüber und kann sich selbst angesprochen fühlen.



Abb. 4: Fips' Wunsch (Damm 2022: 18f.)

Dramaturgisch wird daraufhin auf der nächsten Doppelseite eine Verzögerung inszeniert, denn die Oma antwortet nun, dass Wünsche manchmal in Erfüllung gehen. (ebd.: 18f.; Abb. 4) Diese Schlüsselstelle, bei der zum ersten Mal in der Geschichte ein Dialog zwischen den beiden Figuren stattfindet, wird auf der bildlichen Ebene wiederum besonders gestaltet: Die beiden Figuren berühren sich an den Händen, sind einander zugewandt und bilden dadurch eine Einheit.⁷ Sie sind vor einfarbigem grünlichem Hintergrund platziert, der

.....

7 Dies wird besonders deutlich im Vergleich zur Totalen der ersten Doppelseite (Damm 2022: 2f.), bei der Oma auf Fips herabschaut.

aus einer mit Ölfarbe bemalten glatten Fläche besteht. Die Figuren sind in der Halbnahen dargestellt, sodass hier erneut ein filmisches Mittel eingesetzt wird, um einen Akzent im Handlungsverlauf zu setzen, der einen Moment des Innehaltens bedeutet: Die Großmutter teilt Fips aus ihrer Lebenserfahrung mit, dass Wünsche manchmal in Erfüllung gehen. Sie verzichtet darauf, Fips für sein Verhalten zu maßregeln und leitet mit ihrer Äußerung den Wendepunkt der Handlung ein, indem sie auf die bevorstehende Reise vorausdeutet. Auf der letzten Doppelseite wird die Reise der beiden Spaziergänger*innen lediglich auf der Bildebene dargestellt, die sich nun in einem Schiff auf dem offenen Meer befinden (ebd.: 20f.). Es gibt keine Kulisse außer das Blau des Meeres und das Blau des Himmels, die beiden sind in inniger Zweisamkeit dargestellt und kommen ohne Worte miteinander aus. Die Farbe Blau hat eine beruhigende und harmonische Wirkung und kann dabei Sehnsucht vermitteln (vgl. Kurwinkel 2017: 158). Die Figuren werden langsam weggezoomt und deuten damit das Ende der Geschichte an bzw. definieren einen Neuanfang. Auffällig ist, dass die Figuren ihren Blick erneut frontal auf den Betrachtenden richten und damit die Interaktion mit der Leser*in aufrechterhalten. Mit dem Motiv der Reise wird ein seit der Antike bekanntes Motiv aus der Literatur aufgegriffen: Durch die Jahrhunderte hinweg bringen unterschiedliche Anlässe die Protagonist*innen dazu, ihr soziales Umfeld zu verlassen. Im Fall von *Der Wunsch* ist angelegt, dass diese Reise die Zweisamkeit jenseits bekannter gesellschaftlicher Strukturen intensiviert und das Vertrauen in die (intergenerationale) Beziehung stärkt.

Erzählt wird in der Geschichte in enger Verknüpfung und gegenseitiger Anreicherung von bildlicher und verbaler Dimension die Beziehung zweier ungleicher Figuren: Während die Oma mit der Umwelt agiert und darüber mit Fips ins Gespräch kommen möchte, „schreit Fips noch lauter und zieht Oma weiter“ (ebd.: 13), bis sie ans Meer kommen und ihre gemeinsame Reise beginnen. Die Erzählung stellt in ihrem Verlauf sehr unterschiedliche Formen von gelebter Zweisamkeit dar, wobei diese in einer Wechselbeziehung mit dem dargestellten Raum steht. Diese Inszenierung wird plastisch erfahrbar durch die dreidimensionale Gestaltung des Raums.

Zwischenfazit

Es ist auffallend, dass Damm für die drei Bücher, in denen sie intergenerationale Beziehungen thematisiert, jeweils ähnlich klingende Titel wählt. Mit den Formulierungen *Der Wunsch*, *Die Wette*, *Der Besuch* wird von den Figuren abstrahiert und der Blick auf die Situation gerichtet, in der zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse stattfinden. Als Gemeinsamkeit auf der Ebene der *histoire* kann die Tatsache bezeichnet werden, dass es in den Erzählungen jeweils um ein Kind geht, welches mit einer Figur der Welt der Erwachsenen bzw. der Großelterngeneration in Beziehung tritt. Ein vertiefter Blick zeigt aber, dass die Beziehungsentwürfe sowie deren Ausgestaltung auf Ebene des *discours* sehr unterschiedlich sind. Während in *Der Wunsch* mit Oma und Fips das Großeltern-Enkel-Verhältnis zugrunde gelegt wird, geht es bei *Die Wette* um ein bestehendes Freundschaftsverhältnis und bei *Der Besuch* um eine sich erst entwickelnde Freundschaft zwischen Emil und Elise.

Obleich in allen drei Werkbeispielen dreidimensionale Welten auf den Seiten der Bilderbücher entstehen, variiert die Technik in der Auswahl des Materials und dessen (farblicher) Gestaltung. Nicht zuletzt werden durch die Wahl der visuellen und narrativen Perspektive, die Pointierung der Handlung sowie die zeitliche Gestaltung unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die in der Analyse nachgezeichnete Komplexität der Ausgestaltung bietet bei allen drei Werken vielfache Zugangsmöglichkeiten und lädt zum Entdecken zahlreicher Dimensionen der Vielfalt zwischenmenschlicher Begegnungen auch in institutionellen Kontexten ein.

4 Implikationen für einen intergenerationssensibilisierenden Umgang

Im Mittelpunkt der hier analysierten realfiktiven Bild-Text-Narrationen stehen Alltagserlebnisse von Kindern, in denen die inner- und außerfamiliäre Beziehungen von Kindern zu alten und älteren Menschen dargestellt werden und einladen, auch in institutionellen Kontexten intergenerationale Beziehungen zum Thema zu machen. Dabei operieren die Texte mit einer spezi-

fischen Bild-Text-Erzählstruktur, die auf das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen ausgelegt ist und im Sinne Spinners mittels Gesprächseinlagen zum Dialog einlädt (vgl. 2004). Im Vorlesegespräch nach Spinner erfolgt die Gesprächsphase nicht unmittelbar nach dem Vorlesen, sondern basiert auf Gesprächsimpulsen, die während des Vorlesens zur Initiierung eines Dialoges platziert werden. Hauptziel ist es, ein Wechselspiel zwischen einer präzisen Textwahrnehmung und der Entwicklung individueller Vorstellungen zu fördern, Figurencharakterisierungen wahrzunehmen, Perspektiven literarischer Figuren einzunehmen und narrative Handlungslogiken fortschreiben zu können (vgl. Pissarek 2020; Spinner 1989, 2006).

Das Werkbeispiel *Der Wunsch* bietet Möglichkeiten einer intensiven Textbegegnung durch dialogevozierende Unterbrechungen. So können zum Beispiel Anregungen zur Perspektivübernahme erfolgen, indem Impulse auf verschiedene Figurenperspektiven eingehen (vgl. Pissarek 2020: 154):

Wie fühlt sich Fips? Woran erkennt ihr das? Weiß die Großmutter, was Fips sich wünscht?

Um eine tiefere Verbindung zum Text herzustellen, ist es ebenfalls sinnvoll, eigene Erfahrungen aktiv in den Lektüreprozess einzubinden. Hier könnte zum Beispiel Fips Verhalten zum Anlass genommen werden, indem gefragt wird:

Wann flüsterst du? Wann brüllst du?

In dem Zusammenhang können Figurenmerkmale gesammelt und interpretiert werden. Dazu werden die Kinder beispielsweise aufgefordert, Fips verbales Verhalten zu Beginn und zum Schluss zu beschreiben. Dabei kann die Charakterisierung durch die Wortwahl der Erzähler*in mit Fips eigener Wahrnehmung und dem Verhalten der Oma abgeglichen werden, sodass sich für die Rezipient*innen Fragen zum eigenen Rollenbild anschließen können (vgl. ebd.: 153).

Das Vorwissen der Kinder kann auch in Bezug auf inhaltliche Elemente einbezogen werden. So kann der Titel zu Antizipationen einladen, indem Kinder eigene Ideen zur *histoire* verbalisieren. Damit wird zu Beginn der Lektüre

das Interesse am Text geweckt; nutzt man das Schlussbild für die Antizipation und fragt danach, wohin die Reise geht und wie die Geschichte endet, wird die Vorstellungsbildung angeregt. Durch das Vorlesen wird auch die verbalsprachliche Gestaltung des Textes in den Fokus der Zuhörerinnen und Zuhörer gerückt und kann durch einen gespielten Dialog im Anschluss an die Lektüre nachempfunden werden.

Mehr Distanz zum Text ist erforderlich, wenn die Rezipient*innen das Figurenverhalten reflektieren sollen. Es können Fragen gestellt werden, mit denen Alterität angebahnt wird, wie zum Beispiel:

Was würdest du dir an Fips Stelle von der Oma wünschen? Wie würdest du auf die Fragen der Oma reagieren?

Mit Interpretationsfragen können die Kinder zum Herstellen deutender Bezüge aufgefordert werden. Diesbezüglich kann zum Beispiel gefragt werden, woran man erkennt, dass es sich um Oma und Enkel handelt. Auch das Lächeln der Oma, als sie beteuert, dass Wünsche manchmal in Erfüllung gehen, kann dabei fokussiert werden. Erneut kann eine Verbindung zwischen Anfangs- und Schlussbild hergestellt und dabei auch auf die Handlungslogik abgezielt werden.

Weiß die Oma zu Beginn, was Fips sich wünscht? Hat die Oma die Reise schon geplant?

Ein weiteres herausragendes Merkmal der Werkbeispiele ist die Gestaltung und Inszenierung der Bildebene als dreidimensionaler Raum. Wie gezeigt wurde, kann über die Raumgestaltung die Charakterisierung der Figuren vorgenommen werden. Nach Müller erscheinen semantische Ordnungen „an der Textoberfläche oft als topologische Strukturen“ (Müller 2020: 93), wie in der Analyse bei *Der Besuch* deutlich geworden ist. An diesem Beispiel kann die Opposition zwischen „innen und außen“ (vgl. ebd.: 93) erkannt werden, denn die Handlung entwickelt sich durch Emils Flieger, der von draußen in Elises Wohnung kommt und dann über die Grenzüberschreitung von Emil selber. In diesem Kontext ist zu thematisieren, dass über den im Bilderbuch gestalteten

Raum die Charakterisierung von Elise vorgenommen wird. Um dieses Phänomen erfahrbar zu machen, eignen sich handlungsorientierte Verfahren, indem Schüler*innen eigene Räume konzipieren und in Szene setzen.⁸ Eine weitere Möglichkeit, die Erfahrung von Alterität in der Begegnung mit Unbekanntem zu erleben, könnte in Form einer Textproduktion vorliegen. Hierbei verfassen oder diktieren die Rezipient*innen eine Beschreibung ihrer Eindrücke von Elises Wohnzimmer (vgl. zur subjektiven Beteiligung auch Pompe/Spinner/Ossner 2018: 189)

*Was hat Emil gedacht, als er zum ersten Mal in Elises Wohnküche stand?
Wie würdest du dich hier fühlen?*

Die Thematisierung der Bilderbücher von Antje Damm im unterrichtlichen Kontext ermöglicht vielfache Zugänge zum literarischen Verstehen sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Bereich des literarischen Lernens. Als Schwerpunkt der Betrachtung bietet sich zum einen die Auseinandersetzung mit den Figuren, ihrer Gestaltung und den Beziehungskonstellationen an. Besonderes Potenzial der hier vorgestellten Bücher liegt darüber hinaus in der räumlichen Gestaltung der Kulissen, die junge Leser*innen zur eigenen künstlerischen Ausgestaltung von Räumen und zur szenischen Umsetzung motivieren können.

.....

8 Dass die Inszenierungen Kinder anregen, eigene Geschichten zu produzieren, zeigt Ritter in kindlichen Anschlusshandlungen an ein Vorlesegespräch zu *Der Besuch*. Zu eigens geschriebenen Fortsetzungsgeschichten gestalten Kinder eine Szenerie analog zur Gestaltungstechnik des Guckkastens. Hier kann über die Gestaltung der Szenerie und den Figuren neben Imaginationsfähigkeit auch Fremdverstehen evoziert werden, indem eine Farbstimmung gewählt wird, die die Narration stützt (vgl. Ritter 2022: 42f.).

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- DAMM, ANTJE (2015): *Der Besuch*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- DAMM, ANTJE (2020): *Füchslin in der Kiste*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- DAMM, ANTJE (2021): *Die Wette*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- DAMM, ANTJE (2022): *Der Wunsch*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Sekundärtexte

- BERG, ALENA/FUCHS, THORSTEN/SCHIERBAUM, ANJA (2020): „Stichworte zu Generationen“. In: Berg, Alena/Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja (Hg.): *Jugend, Familie und Generationen im Wandel*. Wiesbaden: Springer S. 261–266.
- BRENDEL-KEPSEK, INA (2022): „Antje Damm – Architektin von Kinderwelten“. In: Bartl, Anja/Brendel-Kepser, Ina/Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Illustrators in Residence: Antje Damm, Tobias Krejtschi*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 13–28.
- CUNHA, CRISTINA J. FERREIRA (2019): *Das Bilderbuch als Anlass für Unterrichtsgespräche über das Thema: Der Umgang mit dem Fremden: Antje Damm, Der Besuch*. In: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1363823/FULLTEXT01.pdf> (letzter Zugriff: 30.08.2023).
- DICHTL, EVA-MARIA (2017): *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- KURWINKEL, TOBIAS (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- MÜLLER, KARLA (2020): „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–104.
- PISSAREK, MARKUS (2020): „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 135–168.

- POMPE, ANJA/SPINNER, KASPAR/OSSNER, JAKOB (2018): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- RITTER, ALEXANDRA (2022): „Eintreten und Mitspielen. Raumdidaktische Überlegungen zu Antje Damms Bilderbuch *Der Besuch*“. In: Bartl, Anja/Brendel-Kepser, Ina/Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Illustrators in Residence: Antje Damm, Tobias Krejtschi*. Würzburg: Könighausen und Neumann, S. 29–46.
- SCHINKEL, SEBASTIAN (2013): *Familiäre Räume. Eine Ethnographie des „gewohnten“ Zusammenlebens als Familie*. Bielefeld: transkript.
- SPINNER, KASPAR (1989): „Literaturunterricht und moralische Entwicklung“. In: *Praxis Deutsch* 98, S. 13–19.
- SPINNER, KASPAR (2004): „Gesprächseinlagen beim Vorlesen“. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 291–308.
- SPINNER, KASPAR (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR (2017): „Großväter und Enkelkinder in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Roeder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*, kJl&m 17.extra, München: kopaed, S. 235–246.
- STAIGER, MICHAEL (2014): „Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse“. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher*. Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- STAIGER, MICHAEL (2022): „Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell“. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger Michael (Hg.): *Das Bilderbuch: Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3–27.
- WANNING, BERBELI (2022): „Kindergedanken über die Natur. Ökologische Bilder- und Kinderbücher von Antje Damm“. In: Bartl, Anja/Brendel-Kepser, Ina/Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Illustrators in Residence: Antje Damm, Tobias Krejtschi*. Würzburg: Könighausen und Neumann, S. 47–70.
- WOZILKA, JENNY (2017): „Von Erzählzauber, Kampfeslust und Spielfreude. Großeltern im neuen Bilderbuch“. In: Roeder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*, kJl&m 17.extra, München: kopaed, S. 189–206.

Das Gedächtnis des Bilderbuchs

Postmemoriale Perspektiven auf die Verfolgung im *Dritten Reich* in intergenerationellen Bilderbüchern

Bilderbücher gehören innerhalb der Erinnerungskulturen zu den Gedächtnismedien, die deutlicher als zum Beispiel Romane vergangene Lebenswelten nachstellen und Imaginationen an die Vergangenheiten (vor-)prägen (vgl. Zelizer 2001: ix). Als multimodaler Text werden in Bilderbüchern Vergangenheiten nicht allein auf bildlicher Ebene gebildet, sondern die Visualisierung der Vergangenheit(en) steht in einem engen Verhältnis zur Narration, sodass im Bilderbuch zwei Zugriffe kulturellen Erinnerens (Visualisierung und Narration) miteinander verbunden sind. Beide tragen zur Gedächtnisbildung und -reflexion an die Kindheit im langen 19. Jahrhundert (vgl. Schmideler 2021) oder zur Erinnerung an Celebrities (vgl. Hoffmann 2021) bei. Anders als in den Aufsätzen von Hoffmann (2021) und Schmideler (2021), in denen es um jeweils spezifische erinnerungskulturelle Funktionen und Themen geht, wird im vorliegenden Beitrag ein literaturwissenschaftliches Modell des Gedächtnisses des Bilderbuchs vorgestellt. Das Ziel des Beitrags ist es, Hoffmanns Feststellung zum Bilderbuch, „das bislang kaum als spezifisches Erinnerungsmedium diskutiert worden ist“ (Hoffmann 2021: 171), aufzugreifen und sich den narrativen Konstruktionsprozessen der Gedächtnisbildung im Bilderbuch exemplarisch anzunähern. Dazu wird zunächst allgemein mit Bezug auf einschlägige Theorien zum kollektiven Gedächtnis (vgl. J. Assmann 1988, A. Assmann 2018) und zum Medium des kollektiven Gedächtnisses (vgl. Erll/Nünning 2005) gezeigt, wie im Bilderbuch Vergangenheiten gebildet und an die kindlichen Rezipient*innen vermittelt werden. Auf der Grundlage der vorangegangenen Überlegungen untersucht der Beitrag im Anschluss postmemoriale Erinnerungsprozesse in aktuellen Bilderbüchern ab 2015.

1 Bilderbücher als Medien des kollektiven Gedächtnisses

Medien des kollektiven Gedächtnisses wie Romane, Filme oder Bilderbücher konstruieren grundsätzlich verschiedene Versionen (zeit-)historischer Vergangenheiten über das *Dritte Reich*, den Kolonialismus oder die DDR in der *histoire* und im *discours* (vgl. Erll 2004: 251). In der Darstellung der Vergangenheit(en) werden häufig Vorstellungen über nicht mehr bekannte bzw. vorherrschende Lebenswelten den Rezipient*innen vermittelt (vgl. J. Assmann 2018: 31f.). In der narrativen Darstellung wird aber keine verallgemeinerbare Vorstellung über die Vergangenheiten angeboten, sondern aus der Darstellung wird ein gruppenspezifisches Verständnis über die gemeinsame Vergangenheit der Rezipient*innen hergestellt. Auf welche Vergangenheitsvorstellungen wie Bezug genommen wird, hängt von den technischen Dispositiven des jeweiligen Gedächtnismediums ab. Je nach technischem Dispositiv werden im Gedächtnismedium Vergangenheiten zunächst konstruiert. Damit an die Vergangenheiten erinnert werden kann, werden die im Gedächtnismedium entstandenen Vergangenheitsbilder anschließend in Interaktionskontexten aufgedeckt, sodass die Gedächtnismedien Impulse bieten, damit sich die Wir-Gruppen an die Vergangenheit(en) erinnern (vgl. Erll/Rigney 2009: 1). Diese während der Interaktionskontexte erstellten Vergangenheitsbilder sind nicht einheitlich, sondern hängen von den mentalen Voraussetzungen (wie Lesekompetenz, Wissensstand) der Rezipient*innen ab (vgl. Jagdschian i. V).

Eines der ersten Medien, die während der literarischen Sozialisation zur Gedächtnisbildung herangezogen werden können, sind Bilderbücher. Als Sozialisationsmedien werden sie idealiter von kindlichen Leser*innen gemeinsam mit erwachsenen Vermittler*innen rezipiert, sodass Bilderbücher eine erste Begegnung mit Vergangenheitsbildern ermöglichen, die zum Aufbau des kollektiven Gedächtnisses beitragen. *Wie* und *was* Bilderbücher als Vergangenheit(en) konstruieren und als Gedächtniskonstruktionen vermitteln, ist abhängig von der Narration, wie ich zunächst am Beispiel des ersten Bilder-

buchs über die Jüd*innenverfolgung – Roberto Innocentis Bilderbuch *Rosa Weiss* (1986) – veranschaulichen möchte.¹

In diesem Bilderbuch als multimodalen Text (vgl. Staiger 2022: 4) wird aus der Perspektive einer unbeteiligten Deutschen die Verfolgung der Jüd*innen geschildert. Die Vorstellungen über die Jüd*innenverfolgung werden sowohl auf Text- als auch auf Bildebene – symmetrisch, anreichend oder komplementär – gebildet, wobei Text und Bild eine unterschiedliche Darstellungsfunktion besitzen. Auf narrativer Ebene werden die komplexen Zusammenhänge über die Vergangenheiten zunächst in der *histoire* in eine versprachlichte und kausal organisierte Sequenzierung ausgewählter politischer oder historischer Ereignisse/Handlungen/Zustände überführt – beispielsweise in der Darstellung der *Machtübernahme* seitens der Nationalsozialisten. Inwieweit das in der erzählten Welt stattfindende politische Ereignis unmittelbar präsentiert wird, hängt von dem im *discours* vorliegenden Modus (Nähe oder Distanz) ab. Im Bilderbuch *Rosa Weiss* tritt beispielsweise die extradiegetische Erzählinstanz mit ihrer dokumentierenden bzw. beschreibenden Funktion hinter die Figur Rosa zurück, sodass das politische Ereignis der *Machtübernahme* als unmittelbares freudiges Erleben inszeniert wird; die politischen Veränderungen und Folgen bleiben dabei ungeklärt (vgl. Innocenti 1988: o. S.). Aufgrund des Wechsels vom narrativen zum dramatischen Modus auf der Textebene sind die emotionalen Folgen des historischen/politischen Ereignisses abhängig von der Fokalisierung und der Figuresicht (Täter, Opfer, Unbeteiligter u. v. m.). So wird zum Beispiel in *Rosa Weiss* aufgrund der dominanten intern fokalisierten Sicht einer unbeteiligten Deutschen, Rosa Weiss, nicht deutlich, was die verfolgten Jüd*innen empfinden, wenn sie deportiert werden (vgl. ebd.). Im späteren Verlauf unterbricht dann die Erzählinstanz die zeitweise stattfindende Innensicht der Figuren zugunsten einer kritischen Reflexion, indem sie eine Vermutung anstellt, wohin die Lastwägen seit der Machtübernahme fahren (vgl. ebd.), sodass diese Erzählpassage eine

.....

- 1 In der Forschung ist das Bilderbuch zum Teil umstritten, siehe dazu: Blaich (1986), Hurrelmann (1992), Richter (2007) und Thiele (1988 und 1989). Diese Debatten sind für die nachfolgenden Überlegungen nicht relevant, da nicht ihre erinnerungskulturelle Funktion diskutiert, sondern der Prozess der Bildung von Gedächtniskonstruktionen im Bilderbuch skizziert wird.

sog. „expressive Dimension“ aufweist (vgl. zur expressiven Dimension allgemein Koschorke 2017: 87). Die expressive Dimension deckt erstmals die beschränkte, unwissende Figurensicht von Rosa auf die politischen Ereignisse auf. Diese narrativen Prozesse lassen sich in kompatibler Form auf der Bildebene feststellen, da auch das Bild festlegt, was und wie in der erzählten Welt erlebt wird. Im Bild wird jedoch nicht ein auf narrativer Ebene konstruiertes politisches Ereignis allein gespiegelt. Die Funktion der Bilder geht allgemein „über eine bloße Veranschaulichung oder Kommentierung des Verbaltextes hinaus“ (Weinkauff 2018: 164) und weist eine eigenständige erinnerungskulturelle Bedeutung auf. Auf der Bildebene findet aufgrund der räumlichen Perspektivierung der Außenstehenden, wie der Positionierung der Figuren oder Ereignisse in den Vorder- oder Hintergrund, des erzählenden Betrachter*innenstandpunkts oder des Bildausschnitts, eine weitere Reduktion und Fokussierung der auf narrativer Ebene dargestellten Geschehensmomente statt. Beispielweise wird in einem Bildausschnitt aus der nullfokalisierten Sicht das Konzentrationslager versinnbildlicht; die Zustände der Verfolgung und des Hungers, die auf narrativer Ebene erwähnt werden, bleiben ausgepart. Stattdessen hebt der gelbe Stern im Bild das Ereignis der Jüd*innenverfolgung vom Rest des topografischen Geschehens ab und rückt die bis dahin implizit gebliebenen Verfolgungsereignisse in den Vordergrund (vgl. zur diachronen Tradierung des Judensterns in der Kinder- und Jugendliteratur von 1945 bis heute Jagdschian 2023: 56–62). Auf der Ebene des Textes und Bildes wird dementsprechend ein vergangenes Ereignis – die Jüd*innenverfolgung – ausgewählt, hinsichtlich seiner Komplexität mit der perspektivischen Wahl einer unbeteiligten Deutschen und aufgrund der Organisation zwischen Erzähler- und Figurenrede als unbeteiligtes Ereignis während des *Dritten Reichs* dargestellt. Auf der Bildebene wird die Jüd*innenverfolgung in die sinnstiftende Ikone des Judensterns überführt (vgl. zum Begriff der Ikone Erl 2017: 168–169). Ikonisch sind Bilder, die „besonders prägnant und nachhaltig“ sind und herangezogen werden, um „kollektive Affekte“ (ebd.: 159) bei den Rezipient*innen zu mobilisieren.

Die erinnerungskulturellen Funktionen der Bilder sind aber vielfältiger, als das Beispiel suggerieren mag. Bilder geben ein konstruiertes Abbild über die vergangenen Lebenswelten, vermitteln historische Sachverhalte prägnant, tra-

dieren Ikonen oder stellen ihre Konstruiertheit zur Reflexion. Führer sieht die Leistung des Bilderbuchs als Gedächtnismedium daher in der „bildmediale[n] Dokumentation (und Kommentierung) der jüngsten Vergangenheit“, die „unsere Imaginationen von Geschichte wesentlich geformt und beeinflusst“ (Führer 2021: 195) haben und während Gedenkveranstaltungen als konsensualen Fakt herangezogen werden: der Judenstern für den antisemitischen Umgang, der Viehwaggon für die Deportationen, die Mauer als Symbol der Trennung Deutschlands nach 1945 oder der *Falling Man* als Erinnerung an den terroristischen Anschlag in den Vereinigten Staaten am 11.09.2001. Diese ikonischen Imaginationen, die aus den bildästhetischen Konstruktionen erzeugt werden, bilden m. E. aber keine vergangenen Realitäten ab. Bilder formen einen palimpsestartigen Eindruck vergangener Welten, der von verschiedenen Gedächtnismedien (Filme oder Romane) remediatisiert, also wiederaufgegriffen, wird. Aufgrund der Relationierung des Wiederholten enthüllt sich im selbstreferentiellen Modus die mit der bildlichen und narrativen Darstellung transportierte Bedeutung der Ikonen für das Verständnis der Vergangenheit(en). Ikonen verfestigen sich im kollektiven Gedächtnis dann zu einer Tatsache, die ein verbindliches und gemeinsames Erinnern an die Vergangenheit ermöglicht. Visuelle und narrative Vorlagen bilden somit das Skript zum Erinnern für die Rezipient*innen.

Inwieweit das Bild/Narrativ des Judensterns als symbolische Form der Jüd*innenverfolgung als Skript zum Erinnern herangezogen wird, hängt von den Rezeptionsvorgängen ab, da in den Interaktionskontexten verhandelt wird, welches Bild über die Vergangenheit innerhalb der Gemeinschaft verbindlich ist. Die Rezeption eines Bilderbuchs setzt – im Vergleich zum Roman – einen spezifischen Interaktionsrahmen voraus (vgl. dazu Ritter 2014). Während des Rezeptionsvorganges wird das auf Text-Bild-Ebene konstruierte Wissensangebot von einer professionellen (u. a. Kindergärtner*in, Lehrer*in) oder nicht-professionellen Vermittler*in (u. a. Elternteil, Großeltern, Geschwister) rekonstruiert, indem die der Erzählung zugrundeliegenden Vergangenheitsbilder während des (Vor-)Lesens respektive des Sprechens über die Bilder nachlaufend zwischen dem Kind und den Erwachsenen herausgestellt werden. Die sich aus der Erzählung ergebenden Wissenslücken werden während des gemeinsamen Rezipierens tentativ gefüllt, wobei aufgrund des geringen

historischen Wissens des Kindes häufig die Vermittler*innen das dargestellte Geschehen mit *ihrem* gegenwärtigen Wissen anreichern. Dieses personalisierte Wissen kann von kindlichen Rezipient*innen aufgrund fehlender Wissensbestände z. T. unreflektiert übernommen werden. Demnach wird je nach Kollektiv und politischen, sozialen, religiösen Bezugsrahmen die Erzählung vor dem Hintergrund heterogener, aber teilweise auch verbindlicher Deutungen interpretiert. Der Grad der Offenheit/Geschlossenheit der Deutungsperspektiven auf die Vergangenheit hängt von der in der Erzählung modellierten Vergangenheitskonstruktionen ab. Je offener die Deutungsperspektive in der erzählten Welt ist, desto unterschiedlicher können die Vergangenheitsbilder aus der gegenwärtigen Perspektive ausgelegt werden. Ist die Deutungsperspektive beschränkter, kann ein gemeinschaftsstiftendes oder verbindlich normatives Wissen über die Vergangenheiten vermittelt werden. Neben den Bilderbüchern wie dem von Roberto Innocenti, die realhistorische Vergangenheiten über den Nationalsozialismus konstruieren, nehmen aktuelle Bilderbücher über das *Dritte Reich* eine weitere Funktion ein: Sie inszenieren postmemoriale Formen im intergenerationellen Dialog zwischen Zeitzeug*innen und nachfolgenden Generationen.

2 Postmemory in aktuellen Bilderbüchern ab 2015

Der Begriff *Postmemory* geht auf die Studien von Hirsch zurück und weist auf einen Wechsel innerhalb der Erinnerungsgemeinschaften hin. Nicht mehr die Zeitzeug*in reorganisiert im Medium der Fiktion ihre Erinnerungen an die Vergangenheit(en), sondern die Erinnerungspraktik der nachfolgenden Generationen wird thematisiert. Das bedeutet nicht, dass im intergenerationellen Bilderbuch der seit den 1980er-Jahren beginnende reflexive und kritische Umgang mit der Schuldfrage zwischen den nachfolgenden Generationen und den Zeitzeug*innen wie in den Jugendromanen von Horst Burger *Warum warst du in der Hitler-Jugend?* (1978) oder in Mirjam Presslers *Die Zeit der schlafenden Hunde* (2003) vordergründig wird, in denen die (Enkel-)Kindergenerationen ihre (Ur-/Groß-)Eltern befragen oder Vorwürfe machen (vgl. Ewers/Gremmel 2008: 28). Postmemory

describes the relationship that the “generation after” bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before – to experiences they “remember” only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up. But these experiences were transmitted to them so deeply and affectively as to seem to constitute memories in their own right. (Hirsch 2012: 5)

Postmemoriale Perspektiven greifen auf die Vergangenheit somit nicht mehr allein über die Erinnerungen von den Zeitzeug*innen zurück, sondern sie decken auf, welche Imaginationen und welches normative Wissen über die Vergangenheiten bei den nachfolgenden Generationen bekannt sind und nicht hinterfragt werden. Das Adverb *post* meint somit keine zeitliche Differenz zu den Ereignissen, sondern eine kritische Distanz zu den vergangenen Ereignissen in der Gegenwart.

Dieser postmemoriale Zugriff wird in den Bilderbüchern *Selma und Anton* (2021) und *Beni, Oma und ihr Geheimnis* (2010) inszeniert. In beiden Bilderbüchern wird im Gespräch zwischen den (Ur-)Großeltern, als Vertreter*innen der Zeitzeug*innen, und den (Ur-)Enkelkindern, als nachfolgende Generation, im Dialog ausgetauscht, *wie* und *was* in der erzählten Jetztzeit erinnert wird. Ist der Anlass zum Erinnern jeweils ein anderer, wird dennoch in beiden intergenerationellen Dialogen die Reichweite des kommunikativen Gedächtnisses deutlich. So gehen die Erinnerungen an das nationalsozialistische Regime bis zu dem Zeitpunkt zurück, von dem aus die Zeitzeug*innen sich erinnern können/wollen. In der erzählten Gegenwart werden die Bedeutungen der vergangenen Lebenswelten für die heutigen gesellschaftlichen Umgangsweisen reflektiert. Es sind anders als in den oben genannten Jugendromanen von Pressler und Burger nicht mehr die sozialen, politischen oder gesellschaftlichen Diskontinuitätserfahrungen, die zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit der Vergangenheit des *Dritten Reichs* anregen, sondern es geht um die Frage, *was* von den nachfolgenden Generationen *wie* noch erinnert wird.

3 **Selma und Anton – Antisemitismus in der Vergangenheit und Vielfalt in der Gegenwart**

Im Bilderbuch *Selma und Anton. Die Geschichte einer langen Freundschaft* (2021), geschrieben von Nina Kölsch-Bunzen und illustriert von Marion Goedelt, ist die Rahmenhandlung die Geburtstagsfeier der Urgroßmutter Selma. Zu dieser kommen ihre Freund*innen, ihre Urgroßenkelin Miri und ihr bester Freund Anton mit seinem Urenkel Tom zu Besuch. Während des gemeinsamen Spiels der Urenkel Tom und Miri finden beide ein Fotoalbum, das zum Ausgangspunkt für die Erinnerung an die Vergangenheit des *Dritten Reichs* wird.



Abb. 1: Fotoalbum mit Selma und dem Judenstern (Kölsch-Bunzen/Goedelt 2021: o. S.)

Aufgrund der dominierenden intern fokalierten Erzählperspektive der intradiegetisch-heterodiegetischen Erzählinstanz erfolgt der Prozess des Erinnerns aus der Sicht der nachfolgenden Generation, der Urenkelin Miri, wie auch die intern okularisierte Bildperspektive belegt. So ist auf dem Bild lediglich Miri zu sehen, die das Fotoalbum betrachtet. Die Wahl der Betrachterin ist erinnerungskulturell entscheidend, da nicht eine Zeitzeugin sich erinnert, sondern eine Figur, die über keine eigenen Erfahrungen verfügt. Entsprechend

lässt sich aus den Fragen an die Urgroßmutter nachvollziehen, über welches normative Wissen die Urenkelin in der erzählten Jetztzeit verfügt und welche Wissenslücken bestehen. Während des Betrachtens des Fotoalbums fragt Tom z. B. Miri, ob ihre Urgroßmutter eine Jüdin sei, da sie einen Judenstern trage. Die Frage wird in direkter Figurenrede von Miri bejaht: „Na ja, klar [...]. Wir sind ja auch Juden“ (ebd.). Diese Szene deutet an, dass die Urenkelin die historische, symbolische Bedeutung des Judenstern nicht erkennt. So wird im Foto auf der Bildebene nicht allein auf den Judenstern verwiesen, sondern Selmas abseitsstehende und einsame Position weist auf ihre marginalisierte Stellung innerhalb der historischen visualisierten Lebenswelt hin. Erst Toms Hinweis, dass ihre Urgroßmutter den Stern tragen musste, initiiert einen reflexiven Monolog über das Jüdischsein.



Abb. 2: Judensterne und weiße Figuren (Kölsch-Bunzen/Goedelt 2021: o. S.)

Im Monolog schildert die Urgroßmutter nicht ihre Erfahrungen der Verfolgung, Deportation oder Flucht während des nationalsozialistischen Regimes, sondern sie reflektiert die Zugehörigkeit zum Judentum im intersektionalen Vergleich. So sind zwar Miri und Selma beide jüdisch, aber ansonsten ver-

schieden, da die Urgroßmutter älter ist oder Miri braune und nicht weiße Haare hat (vgl. ebd.). Während im Text die Urgroßmutter die Unterschiede hervorhebt, ist im Bild eine Reduktion auf das Jüdischsein zu erkennen. Die weißen Gestalten geben keinen Hinweis auf die im Text artikulierten äußeren Differenzkategorien *age*, *body* oder *race*. Der Judenstern wird stattdessen zu einem zentralen gemeinschaftsbildenden Merkmal. Aufgrund des Ausblendens historisch verbürgter Ereignisse wie der Flucht oder der Deportation werden auf der Bildebene im Prozess des Erinnerns nicht die vergangenen antisemitischen Ereignisse rekonstruiert, sondern sie werden aufgrund des Judensterns verallgemeinert, um abschließend einen Appell für Vielfalt in der erzählten Gegenwart zu formulieren.

Das Fotoalbum wird demzufolge in der erzählten Welt somit als post-memorials Verhandlungsmedium genutzt, um vergangene und gegenwärtige Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Antisemitismus zu reflektieren. Die Besonderheit des Fotoalbums ist, dass es keine realen Fotografien sind. Anders als reale Fotografien handelt es sich hier um die Illustration eines Bildes im Fotoalbum. Die Dopplung des (Foto-)Bildes im Bilderbuch vermeidet es, die Fotografie als historisches, authentisches Ereignis in der Vergangenheit vorzustellen. Das Bild im Bild betont den Konstruktcharakter der diegetisch konstruierten Vergangenheit und vermittelt keine Illusion einer Unmittelbarkeit. Die Folge ist, dass keine realhistorischen Einblicke in die Vergangenheit des *Dritten Reichs* im Bilderbuch angeboten, sondern zentrale Ikonen in den Mittelpunkt gerückt werden, von denen aus das postmemoriale Erinnern in der erzählten Jetztzeit erfolgt.

4 Beni, Oma und ihr Geheimnis – Die Nicht-Visualisierbarkeit von Erinnerungen

Auch im Bilderbuch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* (2010) von Eva Lezzi (Autorin) und Anna Adam (Illustratorin) wird als Rahmenhandlung der Besuch des Enkelkinds (Tom) bei seinen Großeltern, die damals vor den Nationalsozialisten geflohen sind, inszeniert. Wie in *Selma und Anton* wird im intergenerationellen Dialog die Vergangenheit des *Dritten Reichs* reflektiert. Anders

ist, dass sich die Großmutter unvermittelt und ohne expliziten Anlass an die Flucht als Jüdin während des nationalsozialistischen Regimes erinnert. Diese Erinnerungspassagen werden in direkter Figurenrede eingeführt, sodass die Erinnerungen entsprechend des individuellen Gedächtnisses „fragmentarisch und perspektivisch“ sind (vgl. zum individuellen Gedächtnis A. Assmann 2018: 47), wie folgende Textpassage belegt: „Die Nazis waren schon seit ein paar Jahren an der Macht und behandelten uns Juden immer schlechter und noch schlechter.“ (Lezzi/Adam 2010: o. S.) Der Kollektivsingular *uns* weist auf eine gemeinsame Gruppe und auf ihr Schicksal hin. Diese zunächst global umfassende Einordnung der individuellen Erinnerungen im realhistorischen Kontext des NS-Regimes wird im weiteren Verlauf der Erinnerungspassage zugunsten der Fokussierung auf die eigene Flucht reduziert.

Aufschlussreich an der Erinnerungspassage ist, dass auf narrativer Ebene die Erinnerung an den Umgang mit den Jüd*innen ausführlich beschrieben wird, wobei keine Äquivalenz auf bildlicher Ebene festzustellen ist. Stattdessen wird auf einen nicht näher spezifizierten Tisch verwiesen, auf dem Zeitungen und Toms Bild für seine Großmutter liegen. Die fehlende Visualisierung der Flucht deutet auf eine spezifische Form postmemorialer Erinnerungen hin. Die Vergangenheit an das nationalsozialistische Regime ist das Produkt individueller Erinnerungen, die im Rahmen von Familiengesprächen ausgetauscht werden, mit dem Ziel, die Erfahrungen weiterzugeben, ohne sie nachhaltig und allgemeingültig darzustellen. In dem Gespräch wird das Erinnern zu einem privaten und vertrauten Prozess, der eine Verallgemeinerung aufgrund der Nutzung bestimmter bildlicher Ikonen (z. B. des Judensterns) vermeidet. Die fehlende Visualisierung des individuellen Erinnerns deutet auf ein weiteres Merkmal der Bilderbücher als Medien des kollektiven Gedächtnisses hin. Wenn den kindlichen Rezipient*innen keine vorgefertigten Bilder angeboten werden, können die auf narrativer Ebene formulierten Erinnerungen unterschiedliche Vorstellungsbilder initiieren, die nicht zu vorab festgelegten Vergangenheitsbildern führen. Ihre Bedeutung für die Gegenwart kann rezeptionseitig unterschiedlich und eigenständig gebildet werden.

Der Zusammenhang zwischen dem vergangenen Ereignis und die Bedeutung für den gegenwärtigen gesellschaftlichen Umgang zeigt die Szene im Café, als die Großmutter das Getuschel der Gäste kritisch in direkter Figurenrede

kommentiert: „Was starren die beiden Frauen so? [...] Damals, als die Juden aus ihren Häusern geholt wurden, haben sie doch sicherlich auch nicht hingesehen“ (ebd.). Zwar versucht der Großvater sie zu besänftigen, woraufhin sie ihm aber erwidert: „Außerdem gibt es hier in Berlin auch noch genug Antisemiten und Neonazis“ (ebd.). Diese Szene stellt den Prozess des Erinnerns in der erzählten Welt als „eine sich in der Gegenwart vollziehende Operation des Zusammenstellens (*re-member*) verfügbarer Daten“ dar (vgl. zum Begriff des Erinnerns Erll 2017: 6; Hervorhebung im Original). Die vergangenen Ereignisse der antisemitischen Verfolgung weist die Großmutter in dieser Szene nicht als abgeschlossene Vergangenheit aus, sondern sie erinnert sich je nach Situation in der erzählten Gegenwart an ihre damaligen Erfahrungen der Verfolgung als Jüdin. Individuelle Erinnerungen werden somit in der erzählten Welt nicht allein als Rückblick in die Vergangenheit konzipiert, sondern aus den Vergangenheitsversionen werden die gesellschaftlichen Umgangs- und Sichtweisen in der erzählten Gegenwart deutlich.

Das Bilderbuch *Beni, Oma und ihr Geheimnis* konzipiert damit im intergenerationellen Dialog ein zweifaches erinnerungskulturelles Interesse: In der erzählten Welt wird im Umgang zwischen dem Enkelkind und der Großmutter das Erinnern als Prozess dargestellt, in dem Beni nicht nachvollziehen kann, was die Großmutter empfindet. Aus postmemorialer Perspektive werden die Erinnerungen der Großmutter damit nicht als imaginativer Bewusstseinsinhalt der nachfolgenden Enkel*ingeneration dargestellt. Beni steht in kritischer Distanz zu den Erinnerungen der Großmutter. Die Bedeutung antisemitischer Verhaltens- und Umgangsweisen in der erzählten Gegenwart kann er nicht im gleichen Maße wie seine Großmutter erkennen. Die fehlende Visualisierung erinnerter Situationen im Bilderbuch deutet wiederum auf die Leistung der Bilder im kollektiven Gedächtnis hin. Bilder speichern einen Moment der vergangenen Lebenswelt, der affektiv besetzt ist. Liegen keine Illustrationen vor, bekommen kindliche Rezipient*innen während des gemeinsamen Lesens nicht vorab festgelegt, wie die vergangenen Erfahrungen in Form von Ikonen an die Jüd*innenverfolgung verdichtet werden. Stattdessen vermitteln idealiter die nicht-professionellen Vermittler*innen wie zum Beispiel die Großeltern ihre eigenen Erinnerungen oder die Kinder bilden eigenständig mentale Bilder heraus, die ihr Verständnis über die Jüd*innenverfolgung prägen.

5 Fazit: Intergenerationelle Dialoge und das Gedächtnis des Bilderbuchs

Die vorgestellten Bilderbücher führen vor, wie im intergenerationellen Dialog zwischen den Zeitzeug*innen und den nachfolgenden Generationen der (Ur-) Enkelkinder an die Verfolgung während des nationalsozialistischen Regimes erinnert wird. Deutlich wird, *was* und *wie* in der Gegenwart erinnert wird und welche Bedeutungen die vergangenen Erfahrungen für die erzählte Jetztzeit haben. Intergenerationelle Dialoge problematisieren jedoch nicht das seit Jahren in der Gedenkkultur debattierte Schwinden der Zeitzeug*innen, um die Frage zu erörtern, wie an das nationalsozialistische Regime erinnert werden kann. Der Wechsel vom kommunikativen hin zum kulturellen Gedächtnisrahmen wird stattdessen implizit herangezogen, um aus den Prozessen des postmemorialen Erinnerns in der erzählten Welt Verfahren der Verdichtung von Ikonen im Text-Bild-Verhältnis und ihre Bedeutung für die Bildung von Gedächtniskonstruktionen zu reflektieren. So haben Illustrationen im Bilderbuch u. a. die erinnerungskulturelle Funktion, Sachverhalte mit historischer Signifikanz in ihrer zugespitzten Visualisierung als Ikonen darzustellen, um ihre Bedeutung für die Modellierung individueller und kollektiver Erinnerungen offenzulegen. Narrative Formen wie die direkte Figurenrede sind dagegen ein Sprachrohr individueller Ansichten der Zeitzeug*innen. Die (Ur-)Enkelkinder treten in postmemorialen Kontexten hier als Reflektorfiguren auf, die in direkter Figurenrede wiedergeben, wie sie zu den Erinnerungen vergangener Ereignisse stehen, was sie generell darüber wissen und welche Schlussfolgerungen sie für die Gegenwart ziehen. Anders als in den oben genannten Jugendromanen von Pressler und Burger ab den 1970er-Jahren geht es nicht mehr um die Schuldfrage, sondern die affektiven Umgangsweisen der nachfolgenden Generationen legen im postmemorialen Erinnern ihre Sicht auf die Relevanz der Vergangenheit(en) für die Gegenwart offen. Intergenerationelle Bilderbücher stellen somit im Text-Bild-Verhältnis die tradierten Erinnerungsfiguren zur Disposition, die sich seit 1945 in den Kinder- und Jugendromanen ausgebildet haben und die bis heute an die kindlichen Rezipient*innen vermittelt werden.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- BURGER, HORST (1982): *Warum warst du in der Hitler-Jugend?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- INNOCENTI, ROBERTO/GALLAZ, CHRISTOPHE (1986): *Rosa Weiss*. Frankfurt/Main: Alibaba-Verlag.
- KÖLSCH-BUNZEN, NINA/GOEDEL, MARION (2021): *Selma und Anton. Die Geschichte einer langen Freundschaft*. Berlin: Ariella Verlag.
- LEZZI, EVA/ADAM, ANNA (2010): *Beni, Oma und ihr Geheimnis*. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- PRESSLER, MIRJAM (2005): *Zeit der schlafenden Hunde*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Sekundärtexte

- ASSMANN, ALEIDA ([2006] 2018): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- ASSMANN, JAN (1988): „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–19.
- ASSMANN, JAN ([1992] 2018): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- BLAICH, UTE (1986): „Rosa oder das Grauen des Krieges: Innocentis Bilderbuch über deutsche Geschichte unterm Hakenkreuz“. In: *Die Zeit* (1986) 13.
- BROCKMANN, ANDREA (2006): *Erinnerungsarbeit im Fernsehen. Das Beispiel des 17. Juni 1953*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur; 30).
- EBBRECHT, TOBIAS (2011): *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust*. Bielefeld: transcript.
- ERLL, ASTRID (2004): „Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs-) kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff“. In: Nünning, Ansgar/Erll, Astrid (Hg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*. Berlin/New York: de Gruyter (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung; 1), S. 3–22.

- ERLL, ASTRID/NÜNNING, ANSGAR (Hg.) (2005): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft*. Berlin/New York: de Gruyter (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung; 2).
- ERLL, ASTRID/WODIANKA, STEPHANIE (Hg.) (2008): *Film und kulturelle Erinnerung: Plurimediale Konstellationen*. Berlin/New York: de Gruyter (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung; 9).
- ERLL, ASTRID/RIGNEY, ANN (Hg.) (2009): *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*. Berlin/New York: de Gruyter (Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung; 10).
- ERLL, ASTRID (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- EWERS, HANS-HEINO/GREMMEL, CAROLINE (2006): „Auf Spurensuche in der Großelterngeneration“. In: Ewers, Hans-Heino/Mikota, Jana/Reulecke, Jürgen/Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 125–138.
- FÜHRER, CAROLIN (2021): „Zur (Erinnerungs-)Macht der Bilder in zeithistorischen Umbrucherzählungen“. In: Glasenapp, Gabriele von/Kagelmann, Andre/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*. Berlin: J. B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien; 7), S. 193–205.
- HIRSCH, MARIANNE (1997): *Family Frames. Photography, Narrative, and Postmemory*. Cambridge: Harvard UP.
- HIRSCH, MARIANNE (2012): *The generation of postmemory. Writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- HOFFMANN, LENA (2021): „Celebrities erinnern an sich selbst. Zum mnemotechnischen Potenzial des Bilderbuchs“. In: Glasenapp, Gabriele von/Kagelmann, Andre/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*. Berlin: J. B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien; 7), S. 157–173.
- HURRELMANN, BETTINA (1992): „Streitfall ‚Rosa Weiss‘: eine literaturkritische Kontroverse um ein bemerkenswertes Bilderbuch“. In: *Praxis Deutsch* 19 H. 114, S. 37–44.

- JAGDSCHIAN, LARISSA CAROLIN (2023): „Ich bin ein Stern‘ – Darstellungen der Deportation und des Judensterns. Der Holocaust in historischer und theoretischer Perspektive“. In: *kjle&m* 75. München: kopaed, S. 56–62.
- JAGDSCHIAN, LARISSA CAROLIN (i. V.): *Flucht als travelling memory. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur über die Flucht vor dem NS-Regime und aus der DDR*. Berlin: J. B. Metzler.
- KNOCH, HABBO (2001): *Die Tat als Bild: Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Hamburger Edition.
- KOSCHORKE, ALBERT (2017): *Wahrheit und Erfindung, Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- NIEPER, LENA/SCHMITZ, JULIAN (2016): *Musik als Medium der Erinnerung: Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- RICHTER, KARIN (2007): „Holocaust‘ in Bilderbuchgeschichten – der Umgang mit einem schwierigen Thema in der Grundschule“. In: dies (Hg.): *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule: Befunde, Konzepte, Modelle*. 2. erw. u. veränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 275–305.
- RITTER, ALEXANDRA (2014): *Bilderbuchlesarten von Kindern : neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHMIDELER, SEBASTIAN (2021): ‚Kindheitsmemorabilien. Bilderbuch, Kindheit und ‚goldenes Zeitalter‘ im 19. Jahrhundert“. In: Glasenapp, Gabriele von/Kagelmann, Andre/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*. Berlin: J. B. Metzler (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien; 7), S. 93–107.
- SCOTT, CLIVE (1999): *The Spoken Image: Photography and Language*. London: Reaktion.
- STAIGER, MICHAEL (2022): „Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell“. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: J. B. Metzler, S. 3–28.
- STEINLEIN, RÜDIGER (2006): „Brückenschläger über den ‚Abgrund der Vergangenheit‘ (Erich Kästner). Die Darstellung des Holocaust in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur“. In: Eke, Norbert Otto/Steinecke, Hartmut (Hg.): *Shoah in der deutschsprachigen Literatur*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 169–190.

- THIELE, JENS (1989): „Der Holocaust im Bilderbuch?“ In: *Kinder – Bücher – Medien*, S. 10–13.
- THIELE, JENS (1988): „Von der Schwierigkeit, den Holocaust im Bilderbuch darzustellen.“ In: *Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Oldenburg: Oldenburger Verlag, S. 137–148.
- WEINKAUFF, GINA (2018): „Bilderbuch“. In: Glasenapp, Gabriele von/Weinkauff, Gina (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur*. 3., aktual. u. erw. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 162–191.
- ZELIZER, BARBIE (Hg.) (2001): *Visual Culture and the Holocaust*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP.

„[...] und alle fürchten sich vor ihr.“

Literarische Inszenierungen der ‚bösen Alten‘
in Sonja Bougaevas *Wie Frau B. so böse wurde ...* (2014)

Alte Figuren haben Konjunktur (vgl. Herwig/Stuhlfauth-Trabert 2022; Herwig/Hülsen-Esch 2016) – auch in der Kinderliteratur: In auffälliger Häufung werden hier alte Figuren ins Zentrum gestellt oder die Beziehungen zwischen Großeltern(teil) und Enkel*innen fokussiert. Figuren der Großelterngeneration erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie können Schutz, Hilfe und Geborgenheit garantieren oder selbst zu Hilfsbedürftigen werden, wodurch sie die kindlichen Leser*innen mit den Themen Krankheit, Tod und Abschiednahme in Berührung bringen. Neben dem positiven Altersbild der Großmutter oder des Großvaters, auf das in Veröffentlichungen bevorzugt zurückgegriffen wird,¹ entwickeln manche Publikationen ihr Interesse jedoch auch an dem traditionsreichen negativen Altersstereotyp des bzw. – viel häufiger – der bösen Alten. Auch in Sonja Bougaevas Bilderbuch *Wie Frau B. so böse wurde ...* (2014)² steht mit Frau B. eine Figur im Fokus, die in vielerlei Hinsicht auf das Stereotyp der bösen Alten rekurriert, aber zugleich mit ihm bricht. Die Figur der bösen Alten im Bilderbuch ist bislang nicht beforscht worden. Werden alte Figuren in diesem Medium untersucht, liegt das Augenmerk insbesondere auf der literarischen Inszenierung des Alter(n)s und Sterbens (siehe

.....

- 1 Schilcher (2001) untersucht beispielsweise Geschlechterrollen der Großelterngeneration und stellt vor allem für in den 1990er Jahren erschienene Kinderbücher heraus, dass insbesondere Großmütter dem traditionellen Typus entsprechen: Sie sind ordentlich und anständig und stehen häufig im Kontrast zu einem modernen Frauentypus. Häufig vertreten sind auch Ersatzgroßmütter, die nicht mit den Kinderfiguren verwandt sind und die zu einer wichtigen Bezugsperson für sie werden (vgl. Schilcher 2001: 95f.).
- 2 Nachfolgend im Fließtext unter Angabe der Sigle BFB und mit eigener Paginierung zitiert.

Hopp 2016). Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist deshalb eine kurze Betrachtung zentraler Merkmale des Altersstereotyps der bösen Alten, die auch Seitenblicke auf das für Bougaevas Text relevante Stereotyp der alten Jungfer und das positive Gegenbild der bösen Alten – die Großmutter – wirft. Unsere Ausführungen beziehen sich dabei auf die Studie von Göckenjan (2000) zu traditionellen Alterskonzepten, die er als „Vorstellungen, Wertungen, Bilder des Alters“ (Göckenjan 2000: 15) fasst. Ergänzt werden seine Überlegungen durch einige knappe Gedanken zum Bösen im Allgemeinen. Im Zentrum unseres Beitrags steht eine intermodale Analyse von *BFB*, in der wir zum einen aufzeigen, durch welche bildlichen und textuellen Verfahren Frau B. als böse Alte in Szene gesetzt wird. Zum anderen spüren wir der Frage nach, mittels welcher Erzähl- und Darstellungsstrategien sie zugleich aus diesem Stereotyp gelöst wird. Betrachtet werden darüber hinaus die im Bilderbuch inszenierten intergenerationellen Beziehungen, die sowohl Frau B.s Entwicklung zur bösen Alten bedingen als auch daran beteiligt sind, dass Frau B. – wie bereits der den Titel des Bilderbuchs ergänzende Buchrückendeckel verrät – „wieder nett“ (BFB: o. S.) werden kann.

1 Weibliche Altersstereotype: Großmutter, böse Alte, alte Jungfer

Göckenjan (2000) nimmt in seiner diskursanalytischen Studie zu Alter(n)sbildern unterschiedliche Textsorten vom 18. Jahrhundert bis zur Jahrtausendwende in den Blick und untersucht die Verhandlung des Alter(n)s u. a. auf Basis von Ratgebern, Anstandsbüchern, Kinderliteratur und Familienzeitschriften. In Bezug auf die Vorstellungen über weibliches Alter(n) legt er den Schwerpunkt auf Texte des 18. und 19. Jahrhunderts. Die dabei herausgearbeiteten Alter(n)svorstellungen erweisen sich als bis heute wirkungsmächtige Stereotyp – auch wenn ihnen im Verlauf der Zeit weitere beiseitegestellt wurden.³

.....

3 Vgl. etwa die Vorstellung der ‚neuen Alten‘. Die „Turnschuh-Alten“ (Göckenjan 2000: 407) zeichnen sich durch Aktivität und Neugier aus: „Diese neuen Alten können alles und tun auch alles, und sie lassen sich nicht einschränken in ihren Wünschen und Aktivitäten.“ (ebd.: 406).

Prägend für das über Literatur vermittelte kulturelle Bild weiblichen Alters sind für das 19. Jahrhundert vor allem drei Figurenmodelle: die alte Jungfer, die böse Alte und die gute Großmutter (vgl. Göckenjahn 2000: 179–221). In dieser Typisierungsskala zeigt sich „eine fundamentale Polarisierung“ der kulturellen Vorstellungen über die alte Frau „in eine gute, respektable und in eine verächtliche Seite“, wodurch weibliches Alter(n) als Chiffre „für die Grenzen des gesellschaftlich Erwünschten“ (ebd.: 182) aufgefasst werden kann. Auf der positiven Seite der Wertungsskala weiblichen Alters steht das sich etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelnde Altersstereotyp der Großmutter (vgl. ebd.: 33). Sie repräsentiert häusliche Geborgenheit, befriedigt emotionale Bedürfnisse und etabliert sich schließlich als „Dauerbesetzung [...] ergänzender und ausgleichender Gefühlsarbeit“ (ebd.: 221). Äußerlich wird sie als schöne Alte entworfen, im Verhalten erscheint sie nicht nur liebevoll, sondern auch durchaus kindlich (vgl. ebd.: 201f.).

In starkem Kontrast zur Großmutter steht das deutlich ältere Stereotyp der bösen Alten. Als „Personifikation des Bösen“ (ebd.: 195) schlechthin zählt zu den typischen Manifestationsformen der bösen Alten die Hexe. Die Dämonisierung weiblichen Alters mag dabei auf die alte Vorstellung zurückgeführt werden, dass „Frauen mit Beginn der Menopause aufgrund physiologischer Veränderungen der Körpersäfte böse und gefährlicher werden“ (Pott 2008: 137 mit Bezug auf Bothelo 2005). Insofern die Dämonisierung weiblichen Alters im Verbund mit dem Verlust biologischer Fruchtbarkeit gedacht wird, zeigt sich im Stereotyp der bösen Alten auch eine „Drohung gegen das Unfruchtbare und Stagnative“ (Göckenjan 2000: 195), gegen die vermeintliche gesellschaftliche Nutzlosigkeit und Überflüssigkeit der nicht mehr gebärfähigen Frau (vgl. ebd.). Äußere Erkennungszeichen der bösen Alten sind hexenartige Attribute wie eine „gebückte Haltung, der riesige, zahnlose Mund, die geröteten Augen, der schiefe und wackelnde Kopf“ sowie „die dürre, zur Kralle verzogene Hand“ (ebd.: 196, mit Bezug auf Ploss/Bartels 1913). Die böse Alte ist nicht nur körperlich abstoßend, ihr wird auch nachgesagt, „sie wolle sich für ihr Schicksal an den Jungen rächen“ (ebd.). Damit steht sie anders als die Großmutter zu nachfolgenden Generationen in einem feindlichen Antagonismus. Um das Spektrum dessen, was unter ‚böse‘ verstanden werden kann, für die Analyse von Bougaevas Bilderbuch zu erweitern, seien an dieser Stelle noch knappe

Ergänzungen zur Definition des Bösen gegeben: Nach Eagleton (2011) verfolgt die böse Handlung keinen Zweck, wodurch sie von der schlechten Handlung abgrenzbar wird (vgl. Eagleton 2011: 107). Vom bösen Handeln spricht Haller (2018), wenn dieses bewusst und freiwillig erfolgt, aber prinzipiell unnötig ist, und einem anderen Menschen Leid zufügt (vgl. Haller 2018: 27). Böses Handeln kann unter diesen Voraussetzungen in vier Hauptformen erscheinen: Es kann gedankenlos böse⁴, egoistisch böswillig⁵, offen aggressiv⁶ oder geplant böse⁷ sein (vgl. ebd.: 28–36).

Ein im Gegensatz zur bösen Alten nur auf den ersten Blick abgeschwächtes negatives Altersstereotyp stellt die alte Jungfer, die alleinstehend gebliebene Frau, dar. Sie hat nicht zwangsläufig ein hohes chronologisches Alter, sondern ist alt „in relativer Perspektive, nur insofern, als sie über den gesellschaftlich normierten Zeitraum für eine Eheschließung hinaus unverheiratet“ (Rettmann 2014: 102) geblieben ist. Der Frau, die der für sie vorgesehenen Rolle als Gattin und Mutter nicht nachkommt, drohen gesellschaftliche „Herabwürdigung, Diskriminierung und Ausgrenzung“ (Baumgarten 1997:1). Auch das Altjungferstereotyp ist mit dem abstoßenden Körper assoziiert, der als bedrohliche Zukunftsaussicht Frauen von einem unverheirateten, kinderlosen Leben abschrecken soll. So warnt etwa der Mediziner Julius Weiß in seinem Lexikon über *Mann und Weib* im Jahre 1890 vor den Folgen altjungferlichen Lebens,

.....

- 4 Gedankenlos böses Handeln gilt z. B. als gesellschaftlich und politisch legitim, obschon es eigentlich böse ist. Als Beispiel nennt Haller den Terror gegen Juden durch vormals unbescholtene Bürger*innen im Nationalsozialismus (vgl. Haller 2018: 28f.).
- 5 Egoistisch böswilliges Handeln dient vor allem den eigenen Interessen und inkludiert z. B. Lüge, Vetternwirtschaft oder als Extremfall mafiöse Organisationen. Problematisch wird dieses Verhalten, wenn es sich in der Gesellschaft verbreitet und das Zusammenleben erschwert (vgl. ebd.: 29f.).
- 6 Offen aggressives Handeln nimmt eine Schädigung des anderen Menschen nicht nur billigend in Kauf, die Schädigung kann auch ein wesentlicher Aspekt der Handlung sein. Das potenzielle Opfer soll eingeschüchtert oder gehorsam gemacht werden, beispielsweise um es zu berauben. Auch Mobbing und selbstverständlich Mord gehören dazu (vgl. ebd.: 31ff.).
- 7 Das geplante ‚saubere‘ böse Handeln betrifft die gesamte Gesellschaft und ist nach Haller die schlimmste Form bösen Handelns. Die böse Tat wird nicht selbst ausgeführt, sondern andere werden mit der Planung und Ausführung der Taten beauftragt. Als Beispiele nennt Haller vor allem politische Führer, die teilweise gedankenlos, teilweise offen militärisch aggressiv handeln (vgl. ebd.: 34f.).

das Frauen schon vor der Zeit „Fältchen und Runzeln“, dünnes Haar, einen „gelblichen Teint“ und einen „bald schmalen langen, bald kropfig-dicken Hals“ (Weiß 1890: 416) beschere. Dem Stereotyp der alten Jungfer kommt somit eine disziplinierende Funktion zu, durch das zu späte oder gar nicht erfolgende Heirat abgewendet werden soll (vgl. Göckenjan 2000: 189f.). Das Altjungferstereotyp steht mit dem der bösen Alten in enger Verbindung: Wird die alte Jungfer alt, kann sie zur bösen, zur „auf alles Lebendige und Lebensschaffende neidische und aus Missgunst und Bosheit zerstörerische[n] Alte[n]“ (ebd.: 194) werden. Oder wie es bei Weiß heißt: „[A]lle schlechten Eigenschaften des Greisenalters des Weibes verzehnfachen sich, wenn die Jungfer in die hohen Jahre kommt.“ (ebd.: 422)

2 Frau B.: alte Jungfer, böse Alte?

Als Erzählinstanz von Sonja Bougaevas *Wie Frau B. so böse wurde ...* fungiert eine namenlose Kinderfigur, die jedoch nicht auf ihre kindliche Perspektive eingeschränkt, sondern auch mit Wissen über die Vorgeschichte Frau B.s ausgestattet ist. Tritt die Involviertheit dieser Erzählinstanz in die erzählte Welt textuell anfänglich kurz durch Possessivpronomina hervor, rückt diese im Verlauf der Erzählung stark in den Hintergrund. Die Vor- und Nachsatzseite und die darauffolgende Titelei des Bilderbuchs imitieren den kindlichen Blick auf Frau B. in zweifacher Hinsicht: Schüchtern hinter der Haustür hervorlukiend sehen die Kinder auf der Vor- und Nachsatzseite Frau B. auf der leeren Straße nach. Auf der Titelei ist ein Kind in Rückansicht zu sehen, wie es durch den Türspion schaut. Das Gesehene – Frau B. im Hausflur – wird erst auf der nachfolgenden Doppelseite ergänzt. Sowohl die Straßen- als auch die Türspionszene zeigen eine starke Distanz zwischen Frau B. und anderen Figuren. Auf der Vor- und Nachsatzseite sind die Kinder und Frau B. durch die Grenze der Doppelseite getrennt, in der Türspionszene stehen sie nicht nur durch die erst im Umblättern zu erkennende Verbindung von Sehendem und Gesehenem, sondern auch durch die Begrenzung der Wohnungstür in Distanz zueinander. Die Distanz zur Figur wird am Anfang des Bilderbuchs auch dadurch verstärkt, dass sie zunächst deutlich im Nimbus der Altersstereotype von böser

Alter und alter Jungfer entworfen ist. Dass Frau B. alleinstehend ist, wird nicht nur durch die Abwesenheit einer Partner*innenfigur deutlich. Ins Auge fällt auch das beständige Mitführen einer Beuteltasche mit Katzenaufdruck. Sie lässt sich als Anspielung auf das Stereotyp der einsamen älteren Katzenfrau, einer aktuelleren Variante des Altjungferstereotyps, deuten, die den Mangel an menschlichem Sozialkontakt durch die Zuwendung zu Tieren ausgleicht. Der Hass Frau B.s auf Kinder, der sich unter anderem daran zeigt, dass sie diese mit einem Regenschirm jagt (BFB: 5), inszeniert die Figur als eine Mischung aus der sich der Forderung nach Mütterlichkeit entziehenden alten Jungfer und der bösen Alten. Insofern dieser Hass im Blick der Lesenden zunächst unmotiviert ist, erscheint er als bewusste Erzeugung von Leid und Angst. Das Handeln von Frau B. lässt sich innerhalb der Hauptformen bösen Handelns nach Haller (2018) als offen aggressiv beschreiben. Frau B.s schreckende Wirkung wird auf Text- und Bildebene in verschiedenen Weisen objektiviert. Auffällig ist ihre übermäßig große Darstellung, die besonders auf dem Buchcover in den Blick fällt. Dieses kann Frau B. kaum in ganzer Körpergröße einfangen. Die übergroße Präsentation der Figur suggeriert Bedrohlichkeit und imitiert die kindliche Blickperspektive auf die einschüchternde Frau. Ihr anonymisierter Name, Frau B., kann als Abkürzung von Böse verstanden werden. Optisch vereint Frau B. zugleich Aspekte stereotyp negativ bewerteter Weiblichkeit und bedrohlicher Männlichkeit: Der altbackene feminine Kleidungsstil mit Rock und Schleifenbluse, der an eine Gouvernante erinnert, kontrastiert mit Frau B.s eher maskulin dargestelltem Gesicht, das animalisch erscheinende Zähne, eine große Nase und buschige Augenbrauen aufweist. Ihr beliebter Körper wirkt – stereotypen Vorstellungen über das Alter als ‚geschlechtsloser Phase‘ im Allgemeinen verpflichtet – insgesamt eher androgyn. Neben den spitzen Zähnen in einem riesigen Mund und der gebückten Haltung werden vor allem über die teilweise behaarten Warzen auf dem Kinn der Figur Assoziationen zu typischen Darstellungsweisen von Hexen aufgerufen. Die negative Figurenzeichnung Frau B.s ist allerdings nur das Fundament einer Erzählung von Veränderung, in deren Zusammenhang die aufgerufenen negativen Altersstereotype schließlich durchbrochen werden.

Schon auf dem Buchumschlag ist Bougaevs Bilderbuch als Wandlungsgeschichte ausgewiesen. Der auf dem Frontdeckel positionierte Titel „Wie Frau

B. so böse wurde ...“ wird auf dem Rückdeckel mit „... und warum sie jetzt wieder nett ist“ (BFB: o. S.) ergänzt. Damit wird dem Stagnativen, das traditionellerweise mit dem Figurentypus der bösen Alten in Verbindung steht, in Bougaevas Text von vornherein die Möglichkeit zur Veränderung entgegengesetzt. Schon vom Titel her deutet das Bilderbuch so mehrere Ideen an, die mit dem Altersstereotyp der bösen Alten brechen. Die in Aussicht gestellte Wandlung der Figur kontrastiert zunächst mit der konzeptuellen Festigkeit von bösen alten Frauenfiguren, wie sie etwa die Volksmärchen zeigen. Eine Veränderung in Charakter und Verhalten z. B. der bösen Hexe in *Hänsel und Gretel* (Brüder Grimm 1857) ist dort nicht vorgesehen. Die Hexenfigur bleibt mit zwingender Konsequenz ihrer Funktion als Antagonistin verhaftet und muss durch die Initiative der kindlichen Held*innen schließlich getötet werden.⁸ An Begründungen für die destruktiven Verhaltensweisen alter Frauenfiguren sind die Volksmärchen nicht interessiert: Die alte Hexe aus *Hänsel und Gretel* hat keine eigene Biographie, sondern ist ‚naturhaft‘ böse.⁹ Demgegenüber legt Bougaevas Bilderbuch bereits im Titel den Fokus auf die Signalwörter ‚Wie‘ und ‚Warum‘, eröffnet also die Idee, dass ‚böses‘ Verhalten in Kausalzusammenhänge eingebunden und figurenbiographisch begründbar ist. Das Attribut ‚böse‘ erscheint nicht als unentrinnbarer Seinszustand: Es gibt keine genuin bösen Menschen, ihr Verhalten hat Ursachen und kann potenziell ins Gegenteil verkehrt werden. Mit dieser Konzeption wird zuletzt auch eine Vorstellung herausgefordert, die das Alter im Allgemeinen betrifft. Sowohl positive als auch negative traditionelle Altersbilder entwerfen Alter als Zustand der Festigkeit, der kaum noch Potenziale für Entwicklungen bereithält. Bougaeva hingegen deutet im Titel des Bilderbuchs ein produktives Altersbild an, das Alter nicht als ‚Sackgasse‘ denkt: Auch im höheren Lebensalter bestehen immer noch Möglichkeiten, dem Leben eine neue Richtung zu geben.

.....

- 8 Als ‚Strafe‘ für ihr „zerstörerisches Verhalten“ werden die Volksmärchenhexen „verbrannt, ertränkt, erhängt, mit Mühlsteinen erschlagen, gefoltert, müssen sich tottanzen, werden totgeprügelt“ (Göckenjan 2000: 197).
- 9 „Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auflauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbeizulocken.“ (Brüder Grimm [1857] 2017: 101)

3 Die Wandlung Frau B.s: von der bösen Alten zur Ersatzgroßmutter

Strukturell ist das Bilderbuch in eine Rahmen- und eine Binnenerzählung gegliedert. Beide Erzählebenen fokussieren auf unterschiedliche Lebensalter Frau B.s: Die Rahmenhandlung der Erzählgegenwart zeigt Frau B. im Alter, die Binnenhandlung erzählt ihre Kindheitsgeschichte. Durch die Einbindung der Kindheitsgeschichte wird Frau B. auf mehrfache Weise individualisiert. Nicht nur erhält die ‚böse‘ Figur eine Vorgeschichte, die ihre Verhaltensweisen plausibilisiert. Auch ihr Individualname Katja wird genannt, was stark zu dem anonymisierenden ‚Frau B.‘ in Kontrast steht. Erzählt wird eine Geschichte sozialer Isolation, die alle Beziehungsgeflechte Katjas betrifft. Aufgrund ihrer körperlichen Andersartigkeit – sie ist kleiner als andere Kinder – erfährt sie Ausgrenzung, Hilf- und Machtlosigkeit. Die Kinder machen sich über Katja lustig und nutzen ihre körperliche Unterlegenheit aus, indem sie sich ihre Spielzeuge aneignen oder sie beim nur vermeintlich gemeinsamen Blinde-Kuh-Spiel zurücklassen. Die scheiternde Beziehungsbildung zu anderen Kindern zerstört den positiven Welt- und Selbstbezug eines ansonsten fröhlichen Kindes, das gern Rad fährt oder mit seinem Puppenwagen spielt. Zum zentralen Problem wird dabei, dass Katja sich vom Konflikt mit den Kindern nicht im intergenerationellen Austausch entlasten kann. Als das Mädchen seiner Mutter von seinen negativen Erlebnissen berichten will, erfährt es statt Trost und Hilfe einseitige Kommunikationsverweigerung unter dem Verweis, dass bei Tisch nicht geredet werden dürfe. Insbesondere die Mutter-Szene (BFB: 13f.) enthält auf Text- und Bildebene Hinweise auf die Zeit, in der Katja Kind war. Kleidung und Einrichtungsstil verweisen auf die 1950er bis frühen 1960er Jahre und deren autoritäres Erziehungsideal. Das gemeinsame Essen ist hier kein Ritual der sozialen Gemeinschaftsstiftung und des kommunikativen Austausches. Im Vordergrund stehen die Hygieneerziehung (das Händewaschen) und die Einhaltung von Tischregeln, die dem Kind die Artikulation der eigenen Gefühle verwehrt. Die im Bild zu sehende Wanduhr in Herzform bildet einen starken Kontrast zu dem gefühlskalten Verhalten der Mutter gegenüber ihrer Tochter und lässt sich als subtile Kritik an älteren pädagogischen Modellen deuten. Ordnung, Fürsorge und Herzlichkeit – so das Deutungsangebot – sind Werte,

die man in den 1950er und 1960er Jahren nach außen in Mode und Interieur gezeigt, aber nicht unbedingt im zwischenmenschlichen Kontakt aus dem Inneren heraus gelebt hat.

Die gestörte intergenerationelle Beziehung hat verheerende Folgen für Katja. Ihre Einsamkeit wird auf der Bildebene durch die Positionierung der kindlichen Figur auf einem für sie viel zu großen Sofa und den dominanten Weißraum um sie herum betont (BFB: 14). Auf sich selbst zurückgeworfen weicht die Fröhlichkeit erst Trauer, dann Zorn, wobei die sukzessive Ausfüllung des Emotionsraums mit negativen Gefühlen auf der Textebene durch Metapher und Klimax objektiviert wird: „Der Zorn hat sich gesammelt – Tag für Tag, Jahr für Jahr.“ (ebd.) Im Erwachsenenalter kann Frau B. ihren aus Verletzung und Abweisung hervorgegangenen Zorn nun nach außen richten, der sich insbesondere auf Kinder fokussiert. Somit ist Frau B. zunächst in einem intergenerationellen Teufelskreis gefangen, in dem sie – Kindern inzwischen selbst überlegen – die erlittenen Verletzungen an die nächste Generation weitergibt. In diesem Sinne entspricht sie dem Stereotyp der bösen Alten, die sich an der jungen Generation für ihr Schicksal rächt (vgl. Göckenjan 2000: 196). Kinder zu hassen ist für Frau B. ein maßgeblicher Teil ihrer Identität und ihres einsamen Tagesgeschäfts geworden: „Sie ging zum Spielplatz, um dort bequemer Kinder zu hassen.“ (BFB: 17) Verletzte und isolierte Kinder, so legt es das Bilderbuch nah, laufen also Gefahr, sozial dysfunktionale Erwachsene mit negativer Identitätsbildung zu werden.

Das Bilderbuch belässt es allerdings nicht dabei, die Folgen gestörter Beziehungsbildung in der Kindheit aufzuzeigen. Es demonstriert an Frau B. auch, wie die ‚transgenerationale Weitergabe‘¹⁰ problematischer zwischenmenschlicher Verhaltensweisen durchbrochen werden kann. Der Wandlung Frau B.s geht ein Akt des Wiedererkennens und der empathischen Einfühlung voraus. Auf dem Spielplatz sieht Frau B. ein Mädchen, das von einem größeren Kind gequält wird, indem dieses die Sandburg des Mädchens ebenso wie sein Kuscheltier zerstört und das weinende Mädchen schließlich mit Sand überschüttet

.....

10 Wir lehnen uns hier lose an das Konzept der transgenerationalen Weitergabe von Traumata an, das sich im engeren Sinne allerdings auf deutlich gewichtigere Traumata wie das Holocaust-Trauma bezieht (siehe dazu Kellermann 2011).

(BFB: 19). Auch die aktuelle Müttergeneration nimmt das Leid ihrer Kinder nicht wahr. Hier scheint Zeitmangel als Problem angesprochen: Eine gekippte und dem linken Bildrand zustrebende Mutterfigur zieht das Mädchen hinter sich her, das betrübt die Hand nach seinem zerstörten, am Boden liegenden Kuschtier ausstreckt (ebd.). Indem beide Figuren maximal voneinander abgewendet sind und die sie verbindenden Hände nicht dem begleitenden Gehen, sondern der Richtung der Mutter verpflichtet sind, ist auch hier eine belastete intergenerationelle Beziehung in Szene gesetzt. Das Wiedererkennen der Situation und die Identifikation mit dem Mädchen bewirken bei Frau B. zunächst, dass die verdrängten und durch Zorn überlagerten Gefühle ihres kindlichen Ichs wieder hervorbrechen. Wie die kleine Katja nach der Abweisung durch ihre Mutter „trauriger und trauriger“ (BFB: 14) wurde, hat die erwachsene Frau B. „Tränen in den Augen“ (BFB: 19) und ist den gesamten Abend gedanklich bei dem Mädchen. Frau B. macht an den folgenden Tagen nun das, was sowohl die eigene Mutter an ihr als auch die Mutter des Mädchens an ihm versäumt hat: Sie wendet sich dem ausgegrenzten Kind zu und spielt mit ihm. Mit dieser Tätigkeit geht ein signifikanter Wandel in der bildlichen Figurendarstellung einher: Ist Frau B. eine körperlich zunächst eher statisch angelegte Figur – mit Ausnahme der anfänglichen Szenen, in denen sie zornig ist –, wird sie nun in zahlreichen dynamisierten Körperpositionen gezeigt. Durch den Kontakt mit dem Mädchen wird sie von der bösen Alten zu einer großmütterlichen Freundin. Darüber hinaus erscheint sie in ihrer Körperdynamik und ihren Tätigkeiten aber auch verjüngt und entspricht damit auch teilweise dem Altersbild der ‚neuen Alten‘. Sie baut Sandburgen, spielt Verstecken oder nimmt an einem Puppenpicknick teil. Die Durchbrechung des intergenerationellen Teufelskreises ist ein Gewinn sowohl für die junge als auch die alte Figur. Nicht nur erfährt das Mädchen durch Frau B. die Zuwendung, die ihm von Mutter und anderen Kindern vorenthalten wurde. Auch Frau B. erfährt eine Art ‚Selbstheilung‘ durch die Arbeit am Anderen. Sie bewältigt produktiv ihr eigenes Kindheitstrauma, holt die ihr versagt gebliebene Freude im Spiel nach und verhindert zugleich, dass das eigene ‚Trauma‘ auf folgende Generationen übergeht. Mit der außerfamiliären generationenübergreifenden Fürsorge wird schließlich eine potenzielle gesellschaftliche Aufgabe älterer Menschen ins Spiel gebracht, durch die im Bilderbuch das Vorurteil verworfen wird, dass

„[...] und alle fürchten sich vor ihr.“

alleinstehende alte Menschen keine gesellschaftliche Funktion, keinen kollektiven Nutzen (mehr) haben.

Konzentriert wird Frau B.s Wandlung schließlich durch die Wiederholung einer Szene dargestellt, die die Figur – einmal ‚böse‘, einmal ‚nett‘ – im Brustbild am Fenster zeigt.



Abb. 1: *Wie Frau B. so böse wurde* (Bougueva 2014: 15f., © 2014 Atlantis Verlag, Zürich)



Abb. 2: *Wie Frau B. so böse wurde* (Bougueva 2014: 25f., © 2014 Atlantis Verlag, Zürich)

Diese Wiederholungsstruktur lädt die Leser*innen ein, Differenzen zwischen den beiden Szenen wahrzunehmen, die auf vier Ebenen zu beobachten sind.

1. Bildpositionierung: Frau B.s Wandlung wird durch die unterschiedliche Positionierung des Fensterbilds auf der Doppelseite angedeutet. Ist die ‚böse‘ Frau B. auf der rechten Hälfte der Doppelseite positioniert, ist die ‚nette‘ Frau B. auf die linke Hälfte verschoben.

2. Bezug zur Außenwelt: Die jeweils andere Hälfte der Doppelseiten fokussiert auf eine Szene, die außerhalb des Wohnraums Frau B.s situiert ist. Blickt die ‚böse‘ Frau B. auf eine Naturszene ohne Menschen, von der sie – zusätzlich betont durch den großen Leerraum zwischen Baum und Fenster – ausgeschlossen ist, wird die ‚nette‘ Frau B. neben eine Szene montiert, von der sie selbst Teil ist. Mit ihrer Wandlung geht nicht nur ein neu gewonnener Bezug zu anderen Menschen einher, der sich in der fröhlichen Zugewandtheit zum Mann mit Hund objektiviert. Durch die Ausführung einer Tätigkeit, die mit Kindheit und Unbeschwertheit assoziiert ist – dem Herunterrutschen des Treppengeländers – erscheint Frau B. darüber hinaus auch in dieser Szene verjüngt und in ihren Handlungsweisen dynamisiert. Auf der Textebene wird diese Verjüngung ebenfalls betont: „Und sie fühlte sich wie ein glückliches kleines Mädchen.“ (BFB: 26)
3. Mimik und Gestik: Auch auf der mimischen und gestischen Ebene des Fensterbilds zeigt sich Frau B.s Veränderung. Im ersten Bild schaut die Figur verärgert und verschränkt die Arme. Der nach links gerichtete Blick betont dabei ihre Verhaftung in der belastenden Vergangenheit. Der Blick nach links ist nicht nur der Rezeptionsrichtung von links nach rechts kontrapunktisch gegenübergestellt. Er verweist auch zurück auf die unmittelbar vor der Doppelseite positionierte Rückblende in die Kindheit Frau B.s. Im zweiten Bild lacht Frau B. hingegen nicht nur und stützt ihr Gesicht verträumt auf den Händen auf. Sie blickt die Lesenden zudem direkt an und tritt so mimisch in Kontakt mit ihnen.
4. Requisiten: Zuletzt verändern sich im Vergleich der Fensterbilder miteinander auch die Requisiten. Wird der ‚bösen‘ Frau B. im ersten Bild ein Kaktus zur Seite gestellt, der auf ihr ‚stacheliges‘ Wesen verweist, blüht dieser Kaktus im zweiten Fensterbild so dominant, dass seine Stacheln kaum noch sichtbar sind. Symbolisch veräußert sich in dieser Veränderung der Requisiten das emotionale Aufblühen der Figur ebenso wie die Möglichkeit zu einem Neuanfang. Dass diese Veränderung von außen angestoßen wird, zeigt sich in der

Beifügung einer Gießkanne, die nun auf dem Fensterbrett steht. Wie der Kaktus zum Blütentreiben eine Wasserzufuhr benötigt, ist Frau B.s Wandlung durch den Kontakt mit dem Mädchen angestoßen worden. In den Blick fällt auch die Veränderung der Vorhänge. Sind diese im ersten Fensterbild einfarbig und dunkel, weichen sie im zweiten einem Blumenmuster, das das Motiv des blühenden Kaktus' spiegelt.

4 Das Erzählende als Neuanfang

Auch die das Bilderbuch abschließende Doppelseite wiederholt und modifiziert eine bereits vorher aufgespannte Szenerie – die der Vor- und Nachsatzseite – und eröffnet den Rezipierenden so erneut Möglichkeiten, Analogien und Differenzen zwischen verschiedenen Teilen des Bilderbuchs aufzuspüren. Im Gegensatz zum textfreien Vorsatzpapier zeigt die letzte Doppelseite eine Szene, in der alle Figuren einander zugewandt sind: Der Mann im Café füttert seinen Hund, die sich vorher noch hinter der Tür versteckenden Kinder spielen Ball, das Kind am Fenster blickt nun fröhlich in Gesellschaft seiner Kuscheltiere auf die Straße und Frau B. fährt freundlich grüßend der Mutter des Mädchens vom Spielplatz entgegen. Die Isolation und Einsamkeit, in der sich einige Figuren eingangs zu befinden scheinen – der Mann sitzt zwar mit seinem Hund im Café, doch beide nehmen keine Notiz voneinander, das Kind schaut traurig und allein aus dem Fenster – wird am Ende aufgelöst. Frau B. hat nicht nur einen positiven Zugang zu anderen Menschen gefunden, sondern sich auch mit ihrem kindlichen Ich versöhnt. In deutlicher Analogie zur Rückblende in ihre Kindheit, in der Katja in ähnlicher Figurenposition und -ausrichtung auf ihrem Dreirad zu sehen ist (BFB: 8), fährt Frau B. nun Fahrrad. Dass sie dabei auf Stützräder angewiesen ist, mag man nicht nur als ein humoriges Detail auffassen, das als Requisit der Kindheit in komischem Kontrast zum hohen Alter der Figur steht. Frau B ist am Ende der Narration von der bösen alten Jungfer zu einer modernen Variante des Großmuttertypus avanciert. Die freundliche und aufmerksame Beschäftigung mit dem kleinen Mädchen, die kindliche Freude am Spiel und das Fahren auf dem gestützten Rad unterstreichen wichtige

Facetten im Charakterbild der Großmutterfigur (vgl. Göckenjan 2000: 201f.). Die böse Alte muss nicht böse bleiben, Alter bedeutet nicht Stagnation. Darauf kann auch in der Anschlusskommunikation/im Bilderbuchgespräch mit Kindern fokussiert werden, was einen Ausgangspunkt markiert, über das Alter(n) zu sprechen. Das Bilderbuch *Wie Frau B. so böse wurde ...* lädt schließlich dazu ein, (stereotype) Inszenierungen von Alter wahrzunehmen, eigene Vorstellungen zu hinterfragen und narrativen Mustern im Medium Bilderbuch nachzuspüren. Dabei können beispielsweise Doppelseiten, die in kontrastierendem Verhältnis zueinanderstehen, nebeneinandergehalten und verglichen und die Unterschiede in der gemeinsamen Diskussion gedeutet werden. So wird zum einen das Bildsehen geübt. Zum anderen werden Perspektivübernahme und Empathie gefördert, was nachhaltig auch zur Reflektion eigener intergenerationaler Beziehungen und des Umgangs mit alten Menschen im Alltag führen kann, wodurch das soziale Miteinander gefördert wird.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

BOUGAEVA, SONJA (2014): *Wie Frau B. so böse wurde ...* Zürich: Atlantis Verlag.

BRÜDER GRIMM ([1857] 2017): „Hänsel und Gretel“. In: dies.: *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm*. 3 Bände. Bd. 2: *Märchen Nr. 1–86*. Stuttgart: Reclam, S. 96–104.

Sekundärtexte

BAUMGARTEN, KATRIN (1997): *Hagestolz und alte Jungfer. Entwicklung, Instrumentalisierung und Fortleben von Klischees und Stereotypen über Unverheiratetgebliebene*. Münster: Waxmann.

BOTELHO, LYNN A. (2005): „Das 17. Jahrhundert“. In: Thane, Pat (Hg.): *Das Alter*. Darmstadt: Primus, S. 113–174.

EAGLETON, TERRY (2011): *Das Böse*. Übers. von Hainer Kober. Berlin: Ullstein.

„[...] und alle fürchten sich vor ihr.“

- GÖCKENJAN, GERD (2000): *Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HALLER, MAX (2018): „Böses Handeln – nicht ‚böse Leut““. In: Steiner, Michael (Hg.): *Das Böse*. Graz/Wien: Leykam, S. 23–41.
- HERWIG, HENRIETTE/HÜLSEN-ESCH, ANDREA VON (Hg.) (2016): *Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*. Bielefeld: transcript.
- HERWIG, HENRIETTE/STUHLFAUTH-TRABERT, MARA (Hg.) (2022): *Alter(n) in der Populärkultur*. Bielefeld: transcript.
- HOPP, MARGARETHE (2016): *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945* (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -Medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; Band 100). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- KELLERMANN, NATAN P. F. (2011): „„Geerbtes Trauma“ – Die Konzeptualisierung der transgenerationellen Weitergabe von Traumata“. Übers. von David Ajchenrand. In: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 39, S. 137–196.
- PLOSS, HEINRICH/BARTELS, MAX (1913): *Das Weib in der Natur- und Völkerkunde. Anthropologische Studien*. Leipzig: Grieben.
- POTT, HANS-GEORG (2008): „Alte Frauen. Der Hexentypus – Hoppenmarieken – würdige unwürdige Greisinnen“. In: ders. (Hg.): *Eigensinn des Alters. Literarische Erkundungen*. München: Wilhelm Fink, S. 136–151.
- RETTMANN, MAIKE (2014): „Figurationen der älteren Ledigen in den Kriminalromanen Agatha Christies und Ingrid Nolls“. In: Herwig, Henriette (Hg.): *Merkwürdige Alte. Zu einer literarischen und bildlichen Kultur des Alter(n)s*. Bielefeld: transcript, S. 101–126.
- SCHILCHER, ANITA (2001): *Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre: Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung* (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -Medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; Band 15). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- WEIß, JULIUS (1890): „Das Weib als alte Jungfer“. In: Koßmann, Robby/ders. (Hg.): *Mann und Weib. Ihre Beziehungen zueinander und zum Kulturleben der Gegenwart*. 3 Bände. Band 1. Stuttgart u. a.: Union Deutsche Verlagsgesellschaft, S. 416–423.

Kinder und ihre Großeltern mit Demenz

Eine diachrone Korpusanalyse
intergenerationeller Begegnungen in Bilderbüchern

Die politische Wahrnehmung und gesellschaftliche Diskussion zu Demenz hat seit den 1990er Jahren und vor allem seit der Veröffentlichung des vierten Altenberichts (BMFSFJ 2002) in Deutschland stetig zugenommen. Dies spiegelt sich seit den 2000er Jahren auch in einer wachsenden Zahl an Kinder- und Jugendbüchern zum Thema Demenz wider. Diametral dazu steht jedoch die Anzahl an Forschungsarbeiten, die sich erst seit jüngster Zeit im Kontext der *Medical* bzw. *Health Humanities* auch auf interdisziplinärer Ebene kritisch mit Fragen zur Darstellung und Vermittlung von Krankheit in literarischen Texten beschäftigen. Mit Bezug zu Demenz geht es hierbei z. B. darum, inwieweit es dem Kunstraum Literatur gelingt, sich „über diskursive Strukturen hinaus-zubewegen und Demenz nicht ausschließlich als angstbesetzte Krankheit zu betrachten, die es zu bekämpfen gilt“ (Czakert 2016: 233). Im literarischen Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur muss hierbei auch die Darstellung intergenerationeller Beziehungen reflektiert werden.

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Analyse von zehn Bilderbüchern der letzten 25 Jahre, in denen intergenerationelle Beziehungen zu Menschen mit Demenz beschrieben werden. Untersucht werden sowohl die inhaltliche, sprachliche und visuelle Darstellung von Demenz als auch die damit einhergehenden Veränderungen bei den Betroffenen bzw. in den Beziehungen zu den eigenen Kindern und Enkel*innen.

1 Demenz im Bereich von Medizin und Pflege

Wohl wissend, dass die Beschreibung von Krankheiten weniger ontologisch gegeben als vielmehr sozial konstruiert ist (vgl. u. a. Ullrich 2012: 31), ordnen wir Demenz zunächst klinisch ein: Unter dem Oberbegriff Demenz werden dabei neurologische und neurophysiologische Veränderungen gefasst, die mit dem Abbau und Verlust kognitiver Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Lernen und Gedächtnis, Orientierung, Urteilsvermögen und planenden Handelns einhergehen (APA 2013; WHO 2021). Da sich Beginn, Verlauf sowie körperliche und psychische Merkmale je nach Demenztyp unterscheiden, bezeichnet *Demenz* ein Syndrom kognitiv degenerativer Prozesse (vgl. Dichter et al. 2016: 287). Entsprechend dieser klinischen Definition von Demenz lebten 2021 bereits 1,2 Mio. Frauen und 0,6 Mio. Männer mit Demenz (vgl. Deutsche Alzheimer Gesellschaft 2022: 1). Jährlich wächst die Zahl der Betroffenen um 440.000 neue Fälle. Zwar ist der Zeitraum, über den sich Demenz meist ab einem Alter von 65 Jahren entwickelt, stark unterschiedlich (3,3 bis 11,7 Jahre ab Beginn der Demenz) (vgl. Todd et al.: 2013), die meisten Veränderungen in Folge von Demenz verlaufen jedoch irreversibel und gehen mit einer kürzeren Lebenserwartung einher. Angesichts der steigenden Fallzahlen erstaunt es, dass fast die Hälfte (45,5%) der Befragten im aktuellen *alters survey* (DZA 2022) angibt, nicht mit Demenz vertraut zu sein (vgl. ebd.: 3). Diejenigen, die es jedoch sind, sind auch eher bereit, sich um Menschen mit Demenz zu kümmern (56,8 % vs. 35,2 %).

Aufgrund eines irreversiblen Verlaufs und einer steigenden Zahl an Betroffenen wird bereits seit den 1990er Jahren eine andere Haltung gegenüber Betroffenen eingefordert, welche die Rolle und den Einfluss der sozialen und physischen Umwelt bewusst reflektiert (vgl. hierzu Kitwood 1997/2022). Heute ist klar: Demenz ist durch ein „dialektisches Wechselspiel“ (Kitwood 2022: 147) aus neurologischen und sozialpsychologischen Prozessen geprägt und Menschen mit Demenz werden in ihrem Person-Sein anerkannt (ebd.). Dies bedeutet, auch wenn eigene Bedürfnisse zunehmend schwerer verbal kommuniziert werden können, den Betroffenen auch im letzten Stadium der Demenz die Fähigkeit nicht abzuspochen, „positive Emotionen zu erleben und (in der Regel) nonverbal auszudrücken“ (Ethikrat 2012: 22). Damit verschiebt sich der

Fokus stärker auf vorhandene Ressourcen und Gesundheitspotenziale der Betroffenen sowie auf eine intensive Beziehungsarbeit (vgl. Schröder 2012; 2014).

Der Umgang mit Menschen mit Demenz zwingt dazu, die tragenden Werte unserer Kultur zu reflektieren bzw. unser neuzeitliches Menschenbild zu revidieren (vgl. Herwig 2016: 144). Hierzu bedarf es einer „Neubestimmung der Begriffe des Selbst, der Person und des Gedächtnisses sowie des instrumentellen Körperbegriffs“ und, damit einhergehend, einer Verabschiedung vom neuropsychologischen Reduktionismus des Menschen auf die Leistungen seines Neokortex (ebd.).

Zum Perspektivwechsel im Umgang mit Menschen mit Demenz gehört ebenfalls, die kreative und emotionale Ebene der betroffenen Personen anzuerkennen (vgl. hierzu die bundesweite Kampagne von KONFETTI IM KOPF e.V.). Statt Menschen mit Demenz wie früher ihre Selbständigkeit zu entziehen, sie zu isolieren und zu bevormunden (drei „s“: satt, sauber, still), geht es heute um Zuwendung, Zärtlichkeit, Zeit (vgl. Schröder 2012: 49).

Durch zahlreiche medienwirksame Kampagnen ist es inzwischen gelungen, Demenz in den letzten zwanzig Jahren aus der Tabu-Zone zu rücken. ‚Ich habe Demenz‘, ist heute nicht nur ein Satz der gedacht, sondern auch ausgesprochen wird – wenngleich immer noch viel zu selten. Der Gedanke an Demenz macht jedoch vielen nach wie vor Angst: „Angst vor dem Verlust der Persönlichkeit, der Fähigkeiten, der Erinnerungen an das eigene Leben und der Selbstständigkeit“ (Haberstroh et al. 2016: 2). Kinder- und Jugendliteratur kann hier wichtige Aufklärungsarbeit über die positiven und negativen Seiten der Krankheit leisten, den Umgang mit Betroffenen aufzeigen und damit zu einem Blickwechsel anregen.

2 Potenziale von Kinder- und Jugendliteratur im Umgang mit Demenz

Literatur als Kunstform ermöglicht es im Idealfall zu einem komplexeren Verständnis von Demenz zu verhelfen und die gesellschaftlichen Demenz-Diskurse zu erweitern. Darüber hinaus kann sie über die Individualisierung der Erzählung zur Humanisierung Betroffener beitragen (vgl. Czakert 2016:

233). Demenz zählt demnach sowohl international (vgl. Manthorpe 2005; Sakai et al. 2012; Falcus/Sako 2019; Caldwell et al. 2020) als auch national (vgl. u. a. Brandt 2019; Meyer-Klose 2019; Sadowska 2020, Godzik 2021) zu den konjunkturell literarisch verarbeiteten Krankheiten. Dies gilt auch für die Kinder- und Jugendliteratur. Dabei wird Demenz meist generationenübergreifend aufgearbeitet, sodass die Texte mehrfachadressiert angelegt sind. Bei der Auswahl entsprechender Texte sollte vor dem Hintergrund der veränderten Sicht auf Menschen mit Demenz darauf geachtet werden, dass

- zunächst der Mensch und die Beziehung zu seinen Mitmenschen im Mittelpunkt stehen und erst in einem zweiten Schritt die durch die Demenz herbeigeführten Veränderungen.
- Demenz ein Prozess ist, dessen Verlauf, sowohl positiv als auch negativ, stark durch die Umgebung mitbestimmt werden kann. Daher sollte Angehörigen und Betroffenen über Literatur Strategien vermittelt werden, die dabei helfen, die Selbstständigkeit von Menschen mit Demenz möglichst lange aufrechtzuerhalten.
- die durch Demenz entstehenden Veränderungen beschrieben werden, aber der Blick auch auf die zahlreichen (neuen) Kompetenzen der Betroffenen gerichtet wird.
- Menschen mit Demenz als Mitglieder der Gesellschaft dargestellt werden.
- nicht nur negative, sondern auch positive Gefühle und Situationen von Angehörigen und Betroffenen Raum bekommen.
- auf eine sprachlich wertschätzende Darstellung geachtet wird.
- speziell in Bilderbüchern die Potenziale für ein ästhetisches Zusammenspiel von Bild und Text genutzt werden, sodass nicht nur lebensweltliches Lernen, sondern auch literarisches Lernen begünstigt wird.

Zusammenfassend liegt das Potenzial literarischer Texte in der Schaffung mannigfaltiger Beschreibungen von Demenz, „unter gleichzeitiger Möglichkeit, diskursiv eingeschriebene Dualismen, wie richtig-falsch, krank-gesund, normal-unnormal zu unterwandern bzw. zu hinterfragen“ (Czakert 2016: 234). Damit „rückt die Gegenwartsliteratur wieder verstärkt als wichtiges Medium

anthropologischer Reflexion in den Fokus“ (Standke/Wrobel 2019: 5). Durch Kinder- und Jugendliteraturformate sollten die Heranwachsenden angesichts steigender Zahlen für den Umgang mit Demenz gestärkt werden (vgl. Manthorpe 2005: 305).¹ Dies gilt auch für die jüngsten Leser*innen, die ebenfalls bereits sehr sensibel die Veränderungen ihrer Großeltern wahrnehmen und hierzu viele Fragen haben. Für den vorliegenden Beitrag rückt hierzu das Bilderbuch in den Untersuchungsfokus und damit das Potenzial, aber auch die Herausforderung, das Nicht-Darstellbare des Vergessens visuell zu inszenieren.

3 Intergenerationelle Begegnungen zwischen Kindern und Menschen mit Demenz im Bilderbuch – Eine Korpusanalyse

Über eine Internetrecherche unter Nutzung verschiedener Datenbanken (u. a. KiLiMM, AJuM, buuu.ch, Fachstelle Kinderwelten, Fachliteratur Datenbank Kinder- und Jugendliteratur) wurden mehr als 50 Bilderbücher zum Thema Demenz (1997–2023) gefunden. Vor dem Hintergrund des Analysefokus' auf die Darstellung der intergenerationellen Beziehungen blieben, wie in der Studie von Caldwell et al. (2020), Sachbilderbücher und Erzählungen mit anthropomorphisierten Tierfiguren unberücksichtigt. Von den verbleibenden 32² Bilderbüchern wurde jedes dritte Bilderbuch für eine umfassende Analyse ausgewählt. Für die Analyse von zehn Bilderbüchern waren die folgenden Fragen leitend:

- Wie werden **Figuren** mit Demenz und ihre begleitenden jungen Protagonist*innen in Bilderbüchern auf sprachlicher und visueller Ebene dargestellt? Wie ist der Handlungsraum charakterisiert?

.....

- 1 Laut einer Studie des Zentrums für Qualität in der Pflege (ZQP) aus dem Jahr 2016 stehen rund 30 Prozent der rund 1000 befragten Kinder und Jugendlichen im Alter von 12–17 Jahren in Deutschland in Beziehung zu einem Menschen mit Demenz (vgl. Lenz 2016).
- 2 Bereits der Gesamtkorpus verweist auf ein wachsendes Angebot zur untersuchten Thematik: Seit 2010 hat sich die Zahl der deutschsprachigen Bilderbücher zum Thema Demenz, die den vorgestellten Kriterien entsprechen, in etwa verzehnfacht (2010 und früher: 3 Bilderbücher; 2011–2023: 29 Bilderbücher).

- Wie sind die **Beziehungen** zwischen Menschen mit Demenz und ihrem Umfeld (Kindern – Eltern – Großeltern) auf narratologischer und bild-ästhetischer Ebene im Bilderbuch inszeniert und wie beeinflusst die Demenz die Beziehungen und Rollenerwartungen?

3.1 Darstellung von Menschen mit Demenz und ihren Angehörigen

Da Demenz dicht mit dem Altersdiskurs verwoben ist, stehen in den überwiegend realistischen Erzählungen ausschließlich ältere Menschen, die durch kulturelle Altersmerkmale wie graue Haare und faltige Haut gekennzeichnet sind, im Mittelpunkt der Erzählung. Häufig werden diese mit vielseitigen, wenngleich stereotypen, Interessen wie Backen und Vorlesen dargestellt, bevor sich die ersten Anzeichen von Demenz zeigen. Damit haben die dargestellten Großeltern zunächst kaum etwas gemein mit den aktiven, teilweise noch berufstätigen, Großeltern von heute, die sich auf Kaffeefahrten und in Skiurlauben amüsieren, Fitnessstudios besuchen oder in Parteien organisieren (vgl. Schubert 1995: 5).

Den überwiegend weiblichen Handlungsträger*innen steht in vielen Erzählungen eine Enkelin gegenüber. Erst in den jüngeren Ausgaben ab 2015 wird vermehrt auch das Zusammenleben mit männlichen Betroffenen bzw. Enkeln geschildert. Neben der von Demenz betroffenen Hauptfigur und ihrer kindlichen Begleitung wird das Figurentableau meist noch von Müttern und weiblichen Pflegekräften oder Freundinnen ergänzt. Demnach sind es überwiegend Frauen, welche sowohl die Aufklärungs- als auch Pflegefunktionen übernehmen. Väter sind bis auf zwei Ausnahmen kaum präsent, auch nicht auf Bildebene.

In fast allen untersuchten Büchern spielt die Haupthandlung im eigenen häuslichen Umfeld einer *Weißten* Familie. Nur in zwei Bilderbüchern des Gesamtkorpus' (*Oma isst Zement*, Kratzke 2014; *Oma Kuckuck*, Angel/Brittacher 2020) wird der Raum auf das Pflegeheim oder eine fantasievoll gestaltete Parallelwelt (*Dich vergess ich nie*, Ip/Hughes 2021) erweitert. Diese Beobachtung ist insofern interessant, weil deutlich wird, dass erstens der familiäre Raum ein wichtiger Begegnungsort für Menschen mit Demenz ist, zweitens über

den Handlungsort ein favorisiertes gesellschaftliches Pflegemodell betont wird und drittens Betroffene und Angehörige erneut nicht Teil gesellschaftlicher Beziehungen sind. Vielmehr ziehen sich die Betroffenen, abgesehen von einer Ausnahme, mit ihren Angehörigen in die eigenen vier Wände oder eine Fantasiewelt zurück, anstatt weiterhin in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu agieren und an öffentlichen Plätzen präsent zu sein. In der Beschreibung von Demenz und den von Demenz Betroffenen fällt auf, dass – vermutlich aufgrund der primären Zielgruppe – Demenz nur in wenigen Fällen explizit benannt und beschrieben wird. Anstelle dessen finden sich jedoch sprachliche Bilder. Wiederholt wird hierfür auf Raummetaphern für das Gedächtnis zurückgegriffen: „Das Zimmer von meiner Omi wurde irgendwann stumm“ (Huppertz/Klever 2017: o. S.), „Zuhause der Erinnerungen“ (KIDZELN 2021: o. S.) oder „die fliegenden Wörter“ (Treiber/Prieler 2015: o. S.). Auch im Bilderbuch *Mein Andersopa* (Barth/Bunge 2018) sind die Erinnerungen in Räumen eines Palastes verborgen, wodurch Erinnerungen noch einmal eine gehobene Bedeutung bekommen.

Früher erzählte er, sei sein Kopf ein riesiger Palast gewesen mit vielen Gemächern. „Kleinen und großen, in denen wunderbare Erinnerungen verborgen sind. Jetzt sind viele von den Räumen verschlossen. Und ich finde auch keinen Schlüssel, um sie aufzuschließen.“ (ebd.: o. S.)

Während die Beschreibung von Demenz im Haupttext meist wenig Raum bekommt, finden sich häufig zahlreiche Informationen im Paratext, der in Sprache und Schriftbild allerdings vermehrt Erwachsene adressiert. Dabei zeigt die Initiative KIDZELN (*Kindern Demenz erklären*) im Bilderbuch von Ip/Hughes (2021), dass Handlungsempfehlungen auch bereits für jüngere Begleitpersonen aufbereitet werden können.

Im Mittelpunkt nahezu aller Erzählungen steht die Beschreibung der Veränderungen in Folge der Demenz. Diese werden jedoch fast ausschließlich aus Sicht der kindlichen, nicht betroffenen, homodiegetischen Erzählinstanz beschrieben statt wie sonst üblich aus der Innensicht der Betroffenen. Sind es die Betroffenen selbst, so wird ihre Wut oder ihr eigenes Bedauern dargestellt. Fortschreitende Einschränkungen durch Demenz betreffen in den

literarischen Darstellungen vor allem die Ausübung alltäglicher Tätigkeiten in Haushalt und Körperpflege sowie das Orientierungs- und Sprachvermögen der Betroffenen. Im Fokus stehen damit vor allem kognitive und sprachliche Veränderungen.

Aber irgendwie wollten diese Wörter sich nicht bei ihr einfinden. Sie standen in der Gegend herum, maulten und langweilten sich. Meine Omi streifte sie einem verständnislosen Blick. (Huppertz/Klever 2017: o. S.)

Nur in wenigen Ausnahmen werden auch extremere Verhaltensänderungen wie z. B. das Beschmieren von Wänden mit Spinat (*Mein Andersopa*), Wutausbrüche oder starke, mentale Abwesenheit (*Meine Oma Gisela*, *Mein Andersopa*, *Oma Kuckuck*) thematisiert. Als retardierender Moment fungiert meist das Verschwinden des Menschen mit Demenz bzw. ein starker Bruch mit sozialen Konventionen, die fortan die Pflege im eigenen Zuhause oder im Seniorenheim nötig machen.

Unabhängig von den formalen Darstellungsweisen unterscheiden sich die Bilderbücher zudem darin, ob die Kernpersönlichkeit der Hauptfiguren mit der Demenz als (un-)verändert beschrieben wird. Demnach arbeiten die Erzählungen entweder mit Handlungsträger*innen, die noch in großen Teilen zu konstitutiven Erinnerungsleistungen und einer subjektiven Wahrnehmung ihrer Umgebung in der Lage sind (z. B. *Oma isst Zement*, *Dich vergess ich nie*, *Oma Kuckuck*, etc.) oder eben nicht (z. B. *Opa ist ... Opa*, *Meine Oma hat Alzheimer*). Dieckmann bezeichnet die Figuren im ersten Fall als „beeinträchtigte Individuen“ (Dieckmann 2021: 218). Sie stehen jenen Figuren gegenüber, deren Wesen sich durch die Demenz grundlegend verändert hat, sodass die Betroffenen für ihre Angehörigen nicht wiederzuerkennen sind:

Ich glaube, dass sie mich nicht mehr erkennt
Und dass sie nicht mehr versteht, was ich sage.
Aber eines weiß ich genau: Sie versteht
Unseren „schallenden Schmatze-Kuss“.
Und ich weiß, dass sie sich darüber freut.
(Van den Abeele/Dubois 2006: o. S.)

Mit dieser Zuordnung eng verbunden ist auch der ausschließlich negative Blick auf den Rückgang an Kompetenzen. So fokussiert ein Großteil der Autor*innen und Illustrator*innen all die Dinge, die nicht mehr gelingen (wollen). Besonders verstörend wirkt diesbezüglich die Darstellung im Bilderbuch *Opa ist ... Opa* (Messina 2005). Dort beschreibt der kleinkindliche homodiegetische Erzähler zunächst zahlreiche Attribute, in denen er seinem Opa gleicht (u. a. Unterstützung beim Essen und in der Pflege, Unsinn machen), um abschließend die Erkenntnis zu formulieren, dass Opa ein Baby sei. Wenngleich die Mutter entsetzt korrigiert, dass Opa doch kein Baby sei und daraufhin ein Fotoalbum herausnimmt, in dem einige wenige Situationen des Großvaters beschrieben werden, bleibt dieser auf seine Funktion in der Familie als Opa und Papa begrenzt. Einen eigenen Wert bzw. Wertschätzung bekommt er zu keiner Zeit in der Erzählung zugesprochen. In keiner Situation handelt er aktiv. Stets wird über ihn verfügt, sei es beim Schuhe zubinden oder beim Essen. Dabei bedeuten insbesondere die Aufgaben in Erziehung *und* Pflege für die mittlere Generation häufig einen Spagat (Abb. 1), der im Abschlussbild des Bilderbuches mit Hoffnungslosigkeit und Resignation einhergeht.



Abb. 1: *Opa ist ... Opa* (Messina 2005: o.S.)

Ein Blickrichtungswechsel auf Menschen mit Demenz, weg von der Thematisierung von Defiziten hin zu Kompetenz und Wertschätzung wie eingangs beschrieben, findet hier und in der Mehrzahl der anderen Bilderbücher keine Entsprechung. Lediglich zwei Bilderbüchern gelingt es, einen wertschätzenden

und gleichberechtigten Umgang mit den Betroffenen zu inszenieren, in denen diese bis zum Ende der Erzählung als aktiv Handelnde dargestellt werden:

Oma sagt manchmal ‚Ich werde dumm!‘ und tippt sich mit dem Finger an die Stirn, ‚Ach Mutti, das ist doch Unsinn. Du bist immer noch die Beste.‘ (Kratzke 2014: o. S.)

3.2 Beziehungen zwischen Menschen mit Demenz und ihrem sozialen Umfeld

Wie bereits aufgezeigt, steht zumeist die Beziehungsdarstellung zwischen Großmutter und Enkelin im Vordergrund. Nur selten ergänzen weitere Charaktere, wie Mütter, Väter oder pflegende (weibliche Personen) oder erwachsene bzw. kindliche Freunde das Figurentableau. Die in der Mehrzahl rein weiblichen Mehrgenerationenverhältnisse sind in den meisten Fällen emotional und körperlich sehr innig dargestellt. Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung von Kosenamen und der engen Positionierung der Figuren beim Umarmen und Kuschneln auf Bildebene. Ebenfalls wird Nähe über Ähnlichkeiten im Kleidungs- und Frisurenstil ausgedrückt. So sind Enkelin und Großvater im Bilderbuch *Opa ist ... Opa* beide glatzköpfig und nahezu zahnlos, im Bilderbuch *Die Wörter fliegen* tragen Großmutter und Enkelin denselben Dutt und einen ähnlichen Kleidungsstil – ebenso in *Oma Kuckuck*.

In den meisten Fällen berichtet ein kindlicher homodiegetischer Erzähler mit interner Fokalisierung über die gemeinsamen Aktivitäten und über die Veränderungen des Großelternteils durch die Demenz. Diese werden in Kontrast zu gemeinsamen Tätigkeiten wie Kochen und Backen, Singen, mit dem Hund Gassi gehen, Körperpflege, Vorlesen und Basteln gestellt. Interessant ist, dass die Tätigkeiten auch nach beginnender Demenz die gleichen sind, jedoch übernehmen nun die Kinder die Anleitung und Führungsposition in der Gestaltung von Körperpflege, Haushaltstätigkeiten oder während gemeinsamer Freizeitaktivitäten. Dieser Rollenwechsel veranschaulicht den Wandel vom Aktiven zum Passiven. Damit bedient ein Großteil der Erzählungen den weitverbreiteten Topos in Demenz-Narrativen (vgl. Dieckmann 2021: 219) von

der vermeintlichen Rückentwicklung zum Kind, die durch die Annäherung im Kleidungs- und Frisurenstil noch einmal unterstützt wird.

Nur in wenigen Büchern wird dabei explizit markiert, dass Menschen mit Demenz zwar Fähigkeiten und Bedürfnisse wie Kinder haben, aber dennoch keine Kinder sind und auch nicht wie welche behandelt werden möchten: „Sie sagt, ihr würdet sie wie ein Baby behandeln. Deshalb wollte sie auch nicht mit ans Meer fahren“ (Baumann et al. 1997: 10).

Ebenfalls selten werden explizit oder implizit Handlungsoptionen wie z. B. viel aufschreiben, Fotos anschauen, Wege aufmalen, Erinnerungsbücher basteln, festen Tagesablauf und Rituale einführen etc. zur Aufrechterhaltung der Selbstständigkeit der Betroffenen gegeben. Zu betonen ist hierbei, dass die zentrale Botschaft vieler (Bilder-)Bücher zwar lautet, dass die Beziehung zu einem geliebten Menschen niemals verloren geht (vgl. Caldwell et al. 2020), Angehörige jedoch nur in Ausnahmen darauf vorbereitet werden, dass die Betroffenen nach wie vor auf körperliche Zuwendung reagieren, allerdings unabhängig davon, wer sie ihnen gibt, weil „Beziehungserinnerungen“ (Wulff 2008: 251) nicht mehr vorhanden sind.

Der Verlust des Raumes für eigene Wünsche und selbstbestimmte Tätigkeiten der Betroffenen wird in den meisten Bilderbüchern wenig reflektiert und auch die Fokussierung auf die aufopfernde Haltung der Enkel*in gegenüber dem Großeltern teil mit Demenz ist kritisch zu bewerten. Die für Kinder so wichtigen Freizeittätigkeiten mit Peers werden in den Erzählungen bspw. vollkommen ausgespart. Nur im Bilderbuch *Die neue Omi* wird die Verantwortung, die aus diesem veränderten Rollenverständnis für die Enkel*innen erwächst, thematisiert und erfährt von der Enkelin wenig Akzeptanz:

„Wieso muss eigentlich ich auf die Omi aufpassen? Soll sie doch selber auf sich aufpassen!“ Die Mama funkelt mich nur böse an. Zur Strafe werde ich der Omi heute Abend keine Gute-Nacht-Geschichte erzählen. (Steinkellner/Roher 2020: o. S.)

Während die Annäherung an kindliche Verhaltensmuster, die häufig mit dem Aufkünden von gesellschaftlichen Konventionen einhergehen, von den Enkel*innen nach Momenten der Irritation, Trauer oder Pein jedoch akzeptiert

werden, bleibt die mittlere Generation der Eltern meist besorgt, bisweilen verzweifelt:

Auch meine Mama macht sich große Sorgen. Sie ist traurig, dass ihr geliebter Papa plötzlich so ungewöhnliche Dinge tut. Als er sie mit falschem Namen anspricht, schießen ihr die Tränen in die Augen. Opa tröstet sie. Mama ist ja jetzt sein Kind. (Barth/Bunge 2018: o. S.)

In solchen Szenen werden auch elterliche Leser*innen als primäre Adressat*innen der Erzählungen angesprochen (Mehrfachadressierung). Analog zur Sorge der Kinder wird jedoch auch die Sorge der Eltern wenig reflektiert bzw. kontextualisiert. Dabei ist anzunehmen, dass die Ängste der kindlichen Leser*innen durch die Darstellung sorgenvoller, überlasteter Eltern noch verstärkt werden. Damit wird Potenzial für die Vermittlung eines Blickrichtungswechsels auf Demenz auch für die erwachsenen Leser*innen verschenkt.

4 Fazit

Für den eingangs beschriebenen Blickrichtungswechsel und vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Neuro- und Sozialwissenschaften sowie den praktischen Erfahrungen von Pflegenden und Angehörigen sollen Konzepte, die einen anderen Zugang zum Thema Demenz eröffnen, mehr Raum bekommen (vgl. Deutscher Ethikrat 2012: 7). Heute weiß man, dass selbst Menschen mit fortgeschrittener Demenz noch zu individuellem Erleben und sensibler sozialer Wahrnehmung fähig sind und persönliche Wünsche haben (vgl. ebd.: 8). Um diesen Kompetenzen jedoch Raum zu geben, müssen Demenzerkrankte als empfindende, emotionale und soziale Wesen anerkannt werden (vgl. ebd.). Aufgabe der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur wäre es demnach, diesen Perspektivwechsel im Umgang mit Menschen mit Demenz in den Erzählungen zu unterstützen. Hierzu bedarf es der Darstellung wertschätzender intergenerationeller Beziehungen zwischen Kindern/Jugendlichen und Menschen mit Demenz. Vor dem Hintergrund aktueller literarischer Aufbereitungen in Comics (z. B. *Vergiss mich nicht*, Garin 2021), Familienfilmen (*Honig im Kopf*,

2014) oder Pixi-Büchern (*Lilli und ihre vergessliche Oma*, Papp 2015) wurde im vorliegenden Beitrag ein Blick in Bilderbücher der letzten 25 Jahre geworfen.

Wenngleich diese stärkere mediale Präsenz auch in der Kinder- und Jugendliteratur zu begrüßen ist, zeigt der Blick auf den gesamten Bilderbuch-Korpus, dass es den meisten Werken nicht gelingt aktiv gegen einseitige Diskursverfestigungen vorzugehen. Während Brandt für die Darstellung von Krankheit in der Kinder- und Jugendliteratur einen Wandel weg von Isolation und Schweigen hin zu Integration und Normalität beschreibt (vgl. Brandt 2019: 15), zeigt die vorgestellte Analyse, dass mit Blick auf die jüngeren Leser*innen Stereotype zu Demenz bisher nur unzureichend aufgearbeitet werden. Großeltern mit Demenz werden demnach nur selten als vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft dargestellt. Lediglich Oma Gisela wird im gleichnamigen Bilderbuch (vgl. Baumann/Connors 1997) ungeachtet ihrer Demenz zum Schulfest der Enkelin eingeladen. Dabei wird der Besuch nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule vorbesprochen, um die Schüler*innen für das Thema Demenz zu sensibilisieren. Jenes frühe Werk bietet damit zahlreiche Strategien im Umgang mit den Betroffenen an. Abgesehen von dieser Ausnahme steht anstelle der vielseitig geforderten Stärkung der Betroffenen fast ausnahmslos die Pflege dieser durch die überwiegend weiblichen Bezugspersonen.

Zusammenfassend zeigt sich damit, dass das Thema Demenz und die damit einhergehenden Veränderungen noch sehr einseitig betrachtet werden und trotz der intensiven Aufklärungsarbeit der letzten zwei Jahrzehnte noch immer ein stark defizitorientierter Blick auf Menschen mit Demenz und die Beziehungen zu ihren Enkel*innen und eigenen Kindern vermittelt wird. Für einen gelingenden intergenerationellen Dialog wären hier andere Aspekte in Bezug auf Demenz wünschenswert, die den Leser*innen einen positiven Blick auf die demenzbedingten Veränderungen sowie Handlungsoptionen im Umgang mit Menschen mit Demenz aufzeigen. Eingeschlossen ist dabei auch ein sensiblerer Blick auf die Titelgebung: Statt *Meine Oma hat Alzheimer* (van den Abeele/Dubois 2007), *Herbst im Kopf* (Müller/Ballhaus 2006), *Der Fuchs, der den Verstand verlor* (Baltscheit 2013), *Oma, vergiss mich nicht!* (Shepherd 2015) oder *Opa Rainer weiß nicht mehr* (John/Gehrmann 2018) könnten eher Titel wie *Frühling im Kopf* oder *Alles neu mit Omi/Opi* genutzt werden. Die Begrenzung auf den familiären Kontext und auf einzelne Figuren verspielt zudem die

Chance, für die gesellschaftliche Akzeptanz der Betroffenen und die Grenzen der Angehörigen zu sensibilisieren und Aufklärungsarbeit zu leisten. Dabei geht es uns nicht um die Idyllisierung von Demenz, sondern darum, Menschen mit demenziellen Beeinträchtigungen zuerst als Mensch und dann als Mensch *mit* Demenz wahrzunehmen. Hierzu gehört, dass vorhandene Ressourcen und Gesundheitspotenziale der Betroffenen in den Fokus gerückt werden, um sie möglichst lange in ihrer Eigenverantwortung und Selbständigkeit zu stärken. Die damit angesprochene kritische Perspektiverweiterung obliegt damit den Literaturvermittler*innen (z. B. Lehrpersonen) u. a. über die Reflexion der Erzählstimme. Gleichmaßen kann über bildästhetische und sprachliche Stilmittel die Semantisierung der Räume reflektiert werden.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- ANGEL, FRAUKE/BRITTNACHER, STEPHANIE (2020): *Oma Kuckuck*. Aachen: Edition Pastorplatz.
- BALTSCHKEIT, MARTIN (2013): *Der Fuchs, der den Verstand verlor*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- BARTH, ROLF/BUNGE, DANIELA (2018): *Mein Andersopa*. München: Carl Hanser.
- GARIN, ALEX (2021): *Vergiss mich nicht*. Bielefeld: Splitter-Verlag.
- HUPPERTZ, NIKOLA/KLEVER, ELSA (2017): *Meine Omi, die Wörter und ich*. München: Tulipan.
- IP, RACHEL/HUGHES, LAURA (2021): *Dich vergesse ich nie*. Ravensburg: Ravensburger.
- JOHN, KIRS/GEHRMANN, KATJA (2018): *Opa Rainer weiß nicht mehr*. München: Kneisebeck.
- KRATZKE, DANIEL (2014): *Oma isst Zement!* München: ArsEdition.
- MESSINA, LILLI (2005): *Opa ist ... Opa!* Frankfurt/Main: Wolff.
- MÜLLER, DAGMAR H./BALLHAUS, VERENA (2006): *Herbst im Kopf*. München: Annette Betz.
- PAPP, RIKA (2015): *Lilli und ihre vergessliche Oma*. Hamburg: Carlsen.
- ROCA, PACO (2013): *Kopf in den Wolken*. Berlin: Reprint.

- ROHER, MICHAEL/STEINKELLNER, ELISABETH (2011): *Die neue Omi*. Wien: Jungbrunnen.
- SCHWEIGER, TIL (2014): *Honig im Kopf*. Berlin: Barefoot Films.
- SHEPHERD, JESSICA (2015): *Oma vergiss mich nicht*. Gießen: Brunnen.
- TREIBER, JUTTA/PRIELER, NANNA (2015): *Die Wörter fliegen*. St. Pölten/Salzburg/Wien: Residenz.
- VAN DEN ABBEELE, VÉRONIQUE/DUBOIS, CLAUDE K. (2007): *Meine Oma hat Alzheimer*. Gießen: Brunnen.

Sekundärtexte

- American Psychiatric Association (APA), DSM-5 Task Force (2013). *Diagnose- und Statistikhandbuch für psychische Störungen: DSM-5™* (5. Auflage). American Psychiatric Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2013-14907-000> (letzter Zugriff: 13.08.2023).
- BRANDT, SUSANNE (2019): „Die Wörter fliegen‘ Narration, Poesie und Kunst im Bilderbuch als Ausdruck von Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Demenzerkrankheitensensibilisieren“. In: Standke, Jan/Wrobel, Dieter (Hg.): *Krankheit erzählen. Texte der Gegenwartsliteratur und Perspektiven für den Literaturunterricht*. Trier: WVT [Beiträge zur Didaktik der deutschen Gegenwartsliteratur. Band 3], S. 13–30.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): *4. Altenbericht. Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger unter besonderer Berücksichtigung demenzieller Erkrankungen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/4-altenbericht--95594> (letzter Zugriff: 13.08.2023).
- CALDWELL, ELIZABETH F./FALCUS, SARAH/SAKO, KATSURA (2020): „Depicting Dementia: Representations of Cognitive Health and Illness in Ten Picturebooks for Children“. In: *Children’s Literature in Education* (52). Berlin/Heidelberg: Springer, S. 106–131. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09405-w> (letzter Zugriff: 31.08.2023).
- CZAKERT, JUDITH (2016): „Demenz und Literatur. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse zur Darstellung von Demenz in Arno Geigers ‚Der alte König in seinem Exil‘ und Tilman Jens’ ‚Demenz: Abschied von meinem Vater‘“. In: Wintzer Jeannine (Hg.): *Qualitative Methoden in der Sozialforschung*. Berlin/Heidelberg:

- Springer, S. 231–240. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-662-47496-9_24?pdf=chapter%20toc (letzter Zugriff: 31.08.2023).
- Deutsche Alzheimer Gesellschaft (2022): *Die Häufigkeit von Demenzerkrankungen*. https://www.deutsche-alzheimer.de/fileadmin/Alz/pdf/factsheets/infoblatt1_haeufigkeit_demenzerkrankungen_dalzg.pdf (letzter Zugriff: 31.08.2023).
- Deutscher Ethikrat (2012): *Stellungnahme: Demenz und Selbstbestimmung*. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-demenz-und-selbstbestimmung.pdf> (letzter Zugriff: 13.08.2023).
- Deutsches Zentrum für Altersfragen (2022): *Einstellungen zu Menschen mit Demenz in Deutschland*. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/80950/ssoar-2022-weinhardt_et_al-Einstellungen_zu_Menschen_mit_Demenz.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2022-weinhardt_et_al-Einstellungen_zu_Menschen_mit_Demenz.pdf (letzter Zugriff: 13.08.2023).
- DICHTER, MARTIN N./PALM, REBECCA/HALEK, MARGARETA/BARTHOLOMEYCZIK, SABINE/MEYER, GABRIELE (2016): „Die Lebensqualität von Menschen mit Demenz. Eine Metasynthese basierend auf den Selbstäußerungen von Menschen mit Demenz“. In: Kovács, László/Kipke, Roland/Lutz, Ralf (Hg.): *Lebensqualität in der Medizin*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–302.
- DIECKMANN, LETIZIA (2021): *Vergessen erzählen. Demenzdarstellungen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Bielefeld: transcript.
- GODZIK, MAREN (2021): „Bilderbücher zum Thema Demenz im deutschsprachigen Raum und in Japan“. In: *The Bulletin of Central Research Institute Fukuoka University Series A: Humanities*. (21.1), S. 63–80.
- HABERSTROH, JULIA/NEUMEYER, KATHARINA/PANTEL JOHANNES (2016): *Kommunikation bei Demenz. Ein Ratgeber für Angehörige und Pflegenden*. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-16843-7.pdf?pdf=button> (letzter Zugriff: 31.08.2023).
- HERWIG, HENRIETTE (2016): „Demenz im Spielfilm. Andreas Kleinerts Mein Vater, Richard Glatzers Still Alice, Til Schweigers Honig im Kopf und Nikolaus Leytners Die Auslöschung“. In: Dies./Andrea von Hülsen-Esch (Hg.): *Alte im Film und auf der Bühne: Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*. Transcript: Bielefeld, S. 139–176.
- KITWOOD, TOM (1997): *Dementia Reconsidered: the person comes first*. Open University Press.

- KITWOOD, TOM (2022): *Demenz. Der person-zentrierte Ansatz im Umgang mit verwirrten, kognitiv beeinträchtigten Menschen*, 9. vollständig überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- LENZ, TORBEN (2016): *ZQP-Umfrage: Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Demenz. Ergebnisse einer aktuellen Befragung*. https://www.zqp.de/wp-content/uploads/Umfrage_Erfahrungen_Kindern_und_Jugendlichen_mit_Demenz.pdf (letzter Abruf: 31.08.2023).
- MANTHORPE, JILL (2005): „A Child’s Eye View: Dementia in Children’s Literature“. In: *British Journal of Social Work* 35 (3), S. 305–320. https://www.researchgate.net/publication/249285312_A_Child’s_Eye_View_Dementia_in_Children’s_Literature (letzter Zugriff: 31.08.2023).
- MEYER-KLOSE, ANNE-CHRISTINE (2019): „Was tun, wenn die grauen Tage die blauen überwiegen. Kinder am Beispiel von Monika Feths *Die blauen und die grauen Tage* für den Umgang mit Demenzerkrankten sensibilisieren“. In: Standke, Jan/Wrobel, Dieter (Hg.): *Krankheit erzählen. Texte der Gegenwartsliteratur und Perspektiven für den Literaturunterricht*. Trier: WVT [Beiträge zur Didaktik der deutschen Gegenwartsliteratur. Band 3], S. 31–44.
- SADOWSKA, DOROTA (2021): „Opa ist nicht ganz so wie die anderen Opas - zur Darstellung von demenzbetroffenen Großeltern im modernen Kinderbuch“. In: Zimmermann, Harm-Peer/Peng-Keller, Simon (Hg.): *Selbstsorge bei Demenz. Alltag, Würde, Spiritualität*. Frankfurt/New York: Campus, S. 267–282.
- SAKAI, ERIN Y./CARPENTER, BRIAN D./RIEGER, REBECCA E. (2012): „Was ist los mit Oma?: Darstellungen der Alzheimer-Krankheit in Kinderbilderbüchern“. In: *American Journal of Alzheimer’s Disease and Other Dementias* 27 (8), S. 584–591.
- SCHRÖDER, BRIGITTA ([2010] 2012): *Blickrichtungswechsel. Lernen mit und von Menschen mit Demenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHRÖDER, BRIGITTA (2014): *Menschen mit Demenz achtsam begleiten. Blickrichtungswechsel leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHUBERT, ULLI (1995): „Die tollen Ollen: neue Bücher über Omas und Opas“. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 26 (5), S. 5–7.
- STANDKE, JAN/WROBEL, DIETER (2019): *Krankheit erzählen: Texte der Gegenwartsliteratur und Perspektiven für den Literaturunterricht* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 3). Trier: WVT.

- TODD, STEPHEN/BARR, STEPHEN/ROBERTS, MARK/PASSMORE, A. PETER (2013): „Survival in dementia and predictors of mortality: a review“. In: *International journal of geriatric psychiatry* 28, S. 1109–1124.
- ULLRICH, CHARLOTTE (2012): *Medikalisierte Hoffnung? Eine ethnographische Studie zur reproduktionsmedizinischen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- World Health Organization (WHO) (2021): *Global status report on the public health response to dementia*. In: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/344701/9789240033245-eng.pdf?sequence=1> (letzter Zugriff: 25.01.2024).
- WULFF, HANS J. (2008): „Vom Vergessen, vom Verlust, vom Terror: Gerontopsychische Themen im Spielfilm: Am Beispiel der Alzheimer-Demenz“. In: Kurt W. Schmidt u. a. (Hg.): *Schwierige Entscheidungen: Krankheit, Medizin und Ethik im Film*. Haag + Herchen Verlag: Frankfurt a. M., S. 229–259.

Wie anders ist alt?

Gedanken von Kindern zu einem Bilderbuch

Wie anders ist alt? Eine spannende, differenzmarkierende Frage an Kinder könnte man im Gegenzug auch an ältere Menschen stellen: Wie anders ist jung? Zur Beantwortung helfen den Kindern Beobachtungen und Erfahrungen mit alten Menschen aus ihrem (un)mittelbaren Umfeld, mit denen sie zusammenleben, die ihnen im Alltag begegnen, auf die sie vielleicht Rücksicht nehmen müssen. Und dabei ist Altsein natürlich nicht gleich Altsein: Während die einen im Alter noch eine Sprache oder ein Instrument erlernen, reisen oder in verschiedenen Gemeinschaften bzw. Gruppen aktiv sind, werden die anderen immer ruhiger, langsamer, mitunter auch einsamer.

Und: wann ist man überhaupt alt? Erst wenn man körperlich und/oder geistig nicht mehr (so) aktiv ist? Ab dann, wenn man Großeltern wird? Aus Sicht von Kindern mit Blick auf ihre Großeltern, sind das vielleicht 50–60-Jährige – die sind immerhin etwa 10-Mal so alt wie sie selbst, aber ja in der Regel noch berufstätig. Doch ist man dann schon „alt“? Die Frage „Wie anders ist alt?“ greifen Bettina Obrecht und Julie Völk im gleichnamigen Bilderbuch (Tulipan 2022) auf. Das 2023 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte Buch zeigt seine Qualität in anspruchsvoll perspektivierten Bildern und einem engen Zusammenspiel von Bild und Text. Der Titel ist als Frage formuliert und so mit der Aufforderung verbunden, Antworten zu suchen. Sie stammen von der Großmutter der Frage-aufwerfenden Protagonistin, wobei sich einige symbolische Antworten in Bild und Text finden lassen. Diese, sowie die Titelfrage an sich, regen die jungen Leser*innen an, über das Alter(n) nachzudenken.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir den Schwerpunkt auf didaktische Potenziale im Umgang mit diesem intergenerationellen Bilderbuch legen und

Umsetzungsmöglichkeiten in der Arbeit für Kinder aufzeigen. Dabei sollen (deutsch)didaktische Ansätze wie das Philosophieren mit Kindern, das literarische Bilderbuchgespräch und ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz im Literaturunterricht miteinander verknüpft werden. Exemplarisch veranschaulichen wir konkrete Gedanken und Arbeitsergebnisse von Kindern der ersten bis sechsten Klasse zum Thema Alter(n) am o.g. Bilderbuch von Obrecht und Völk.

1 Philosophieren mit Kindern zum Thema Altsein

Um mit Kindern über das Altsein nachzudenken, einen für sie in weiter Zukunft liegenden Lebensabschnitt, eignet sich das Philosophieren in besonderer Weise. Im gemeinschaftlichen Prozess des Philosophierens werden von den Teilnehmenden gemeinsam Bedeutungen ausgehandelt. Dabei werden sowohl kollektive Denkprozesse entwickelt als auch neue Gedanken miteinander generiert (vgl. De Boer/Fuhrmann 2015: 165). Dietz beschreibt es als ein routinefreies, selbstkonstituiertes, ergebnisoffenes Denken, das aus vier aufeinanderfolgenden Bereichen besteht: dem Staunen, der Nachdenklichkeit, dem Nachdenken und dem Denken (vgl. Dietz 2013: 39f.). Beim Staunen handelt es sich um ein Ergriffen-Sein, das durch ästhetische Momente ausgelöst werden kann (wie z. B. durch Literatur) oder aber durch eigene Erfahrungen und Beobachtungen. Dabei wird es nicht in jedem philosophischen Gespräch mit Kindern gelingen, alle vier Bereiche zu durchlaufen. Es geht vielmehr um eine Anbahnung dessen in einem konstitutiv kommunikativen und erkenntnisorientierten Lernmoment, das auf einer Rückbesinnung und Entschleunigung des individuellen Erlebens fußt – im oft hektischen Alltag, der insbesondere in den Medien v. a. auf Antworten und Fakten trifft, eine wichtige Aufgabe für ein achtsames und nachhaltiges Leben. Dabei geht es auch darum,

sich mit seinem eigenen Denken, Fühlen, Wollen, selbst zu verstehen, sich eigene Positionen und Gedanken bewusst zu machen, diese [...] kritisch zu prüfen, vielleicht auch zu revidieren (Michalik 2012: 45, zit. nach Hopp 2018: 45).

Idealerweise orientiert sich ein philosophisches Gespräch am sokratischen Dialog. Mit Kindern sind dafür zwei Merkmale besonders wichtig: Den Ausgangspunkt des Gesprächs bilden konkrete Erfahrungen und: die Antworten werden als vorläufig betrachtet (vgl. De Boer/Fuhrmann 2015: 166). Ebenfalls muss eine Ergebnisoffenheit zugelassen werden, was wiederum offene Fragestellungen¹ voraussetzt. Diese können, wie in unserem Beispiel, explizit oder implizit in einem Buch, das mit seiner Erzählung/seinem Inhalt an Erfahrungsräume der Leser*innen anknüpft, gegeben sowie von der erwachsenen Begleitperson – sei es die Lehrkraft, die Literaturpädagog*in oder eine Bezugsperson wie z. B. ein Elternteil – gestellt werden. Durch das Fragen und Weiterfragen und durch weitere Interventionen wird der Gedankengang der Kinder sichtbar gemacht. Erste Annahmen und Vorurteile können durch Hinterfragen differenziert werden, so dass man oberflächliche Urteile, z. B. bezogen auf alte Menschen im Allgemeinen, revidieren kann (vgl. Zoller Morf 2008: 18). Durch das vertiefte Gespräch werden neue Aspekte des Themas zur Sprache gebracht. Gefördert wird dabei auch der Nachvollzug anderer Sinndeutungen, die im Gespräch als eine Art Suchbewegung nach dem Sinn (vgl. Dietz 2013: 43) verstanden werden kann.

Ebenfalls grundsätzlich relevant sind ausreichend lange Bedenkzeiten, um den Kindern genügend Raum zu geben, über die Fragen nachzudenken, Optionen abzuwägen und den Mut zu entwickeln, sich mit seinem Gedanken am Gespräch zu beteiligen. Weitere Hinweise zur Gesprächsgestaltung geben Heike de Boer und Catharina Fuhrmann (vgl. 2015: 174). In Bezug auf ein philosophisches Gespräch zum Altsein könnte das bspw. sein:

- Gezieltes Nachfragen („Wie meinst du das?“, „Kannst du das erklären?“)
- Revoicing („Du hast eben gesagt, dass alte Menschen es guthaben. Wie meinst du das?“)
- Verschiedene Gesprächsfäden zusammenführen, aufnehmen und wiederholen („Altsein bedeutet, langsamer zu sein, nicht mehr so fit wie als Kind. Gibt es noch weitere Unterschiede, die dir einfallen?“)

.....

1 Suggestivfragen und rhetorische Fragen sollten vermieden werden.

- Auf das eigentliche Thema rückführen („Jetzt habt ihr ganz viele Eigenschaften von alten Menschen benannt. Wie wird sich Altsein aber anfühlen?“)
- Meinungen zuspitzen („Wenn man alt ist, ist das Leben also nicht mehr schön?“)
- Wichtige Aussagen aufgreifen („Liam hat gesagt, dass jeder Mensch Altsein anders empfindet. Wie seht ihr das?“)
- Kinder im Gespräch aufeinander verweisen („Wie hat Lisa das gemeint? Habt ihr gehört, was Emil gesagt hat?“)
- Ergebnisse am Ende des Gesprächs zusammenfassen
- Gedankenexperimente anstellen („Stell dir vor, du wärest heute alt. Was würdest du machen?“ „Was würde deine Freundin machen?“)
- Beispiele erfragen
- Unterscheidungen herausfinden
- Metagesprächsimpulse anbieten („Ist euch etwas aufgefallen?“ „Was bedeutet das, was ihr gerade gesagt habt?“)

Eine so gestaltete Gesprächsführung drückt Wertschätzung aus und stellt die Kinder als ernstzunehmende Gesprächspartner*innen dar. Doch welche Rolle spielt das Buch an dieser Stelle und welche Potenziale ergeben sich in einem philosophischen Gespräch mit einem Bilderbuch?

2 Bilderbücher als besondere Gesprächsimpulse

Gerade narrative Bilderbücher zeigen großes Potenzial für einen offenen, philosophischen Austausch zu verschiedensten Themen. Zum einen stellt die Erzählung in der Regel eine mehr oder minder konkrete Situation dar, die an die kindliche Lebenswelt anknüpft. Zum zweiten bedienen sich Bilderbücher oft dem Stilmittel der Frage, die implizit wie in *Die große Frage* (Erlbruch 2004) oder explizit wie in *Wie anders ist alt?* (Obrecht/Völk 2022) gestellt werden kann. Zum dritten besitzen Bilderbücher einen inhärenten Aufforderungscharakter: Textuelle und intertextuelle Leerstellen regen zum Nachdenken an und eröffnen komplexe, ästhetisch-anspruchsvolle Spielräume (vgl. Abraham

et al. 2020: 386). Dabei gilt: „Je höher der poetische Gehalt eines Buches ist, desto mehr also sein Gegenstand den dichterischen Verfahren der Verfremdung unterliegt, desto höher ist seine philosophische Substanz.“ (Lypp 2005: 31, zit. nach Hopp 2018: 47) Im innovativen Bilderbuch entstehen weitere spannende Leerstellen durch die Bild-Text-Korrespondenzen, die von den Leser*innen assoziativ und antizipierend gefüllt werden. Insbesondere wenn Text und Bild abwechselnd die Erzählung fortsetzen, das sogenannte Erzählen im geflochtenen Zopf (vgl. Thiele 2003: 75f.) oder aber Bild und Text konträre Informationen geben und im Kontrapunkt (vgl. ebd.) erzählen, sodass der Sinn sich erst in der Verbindung von Bild und Text und deren Interpretation ergibt, entstehen offene Fragen, die von den Dialogpartner*innen aufgegriffen werden können. Innerhalb einer Anschlusskommunikation kann, die sich im Gespräch vollziehende assoziierende Auseinandersetzung mit dem Buch, spannende Ergebnisse in Bezug auf das Philosophieren liefern (vgl. Dietz 2013: 44). Werden besonders viele Leerstellen durch das Medium an sich geliefert, bietet es sich auch an, Nachfragen nicht nur zum Nachdenken über die Welt anzuregen, sondern auch über die Konstruktion des Bilderbuches und die Ideen, die dort dahinterstecken können. Anspruchsvolle Bilderbücher können neue Impulse für das philosophische Gespräch und Denken setzen (vgl. M. Ritter 2013). Dadurch wird zusätzlich literarisches Lernen gefördert (siehe dazu auch Preußner 2015).

3 Literarisches Lernen mit (intergenerationellen) Bilderbüchern²

In Bezug auf das Altsein und das Lesen und Sprechen über Bilderbücher zu diesem Thema, werden ausgewählte Aspekte literarischer Kompetenz besonders in den Fokus gerückt. Zum Ersten ist das die Vorstellungsbildung durch den literarischen Text, die durch Gedankenexperimente („Stell dir

.....

- 2 Wir beziehen unsere Überlegungen hier auf erzählende Bilderbücher. An vielen Stellen lassen sie sich aber auch auf andere literarische Werke wie erzählende Sach(bilder-)bücher oder Kinderromane übertragen.

vor, du ...“) im philosophischen Gespräch oder im persönlicherem, kreativen Schreiben zusätzlich gefördert wird. Spinner schreibt: „Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung.“ (Spinner 2006: 8) Diese auch in den Curricula und Bildungsstandards verankerte Kompetenz dient einem vertieften Verstehen – und ist gleichzeitig ein philosophiedidaktisches Ziel. Daran anknüpfend wird zum Zweiten die Perspektivenübernahme gefördert. Durch Identifikation mit bzw. Abgrenzung von den literarischen Figuren werden Alteritätserfahrungen gemacht und Selbstreflexion gefördert (vgl. ebd.: 9). Dies wiederum hilft bei der Ausbildung von Empathie – eine wichtige Kompetenz im Zusammenleben von Menschen. In Texten mit intergenerationellen Begegnungen bedeutet dies nicht nur die Perspektive der in etwa gleichaltrigen Protagonist*in nachzuvollziehen, sondern sich auch einfühlsam und verstehend der Perspektive der Person der (Ur-)Großeltern-generation zu öffnen (vgl. Kuhn/Uhlendorff 2008: 7). Generationenbedingte Unterschiede der Lebenswelt(en) wahrzunehmen und anzuerkennen wären hierbei wichtige (auch soziale) Ziele.

Aspekte literarischen Lernens werden insbesondere auch durch Irritationen gefördert, die sich aus Leerstellen oder polyvalenter Narration entwickeln können. In literarischen Werken entstehen diese nicht nur durch Text-Bild-Zusammenhänge, sondern auch durch Motive, Symbole und Metaphern, die im Rahmen der Geschichte gedeutet werden müssen. In Bezug auf das Altsein findet sich beispielsweise oftmals das Symbol des Baumes, der über die Jahre hinweg vom kleinen Setzling hin zu einer stattlichen Pflanze wächst wie bei *Opa, warum hast du Falten?* (Grossmann/Ninamasina 2023) oder im Buch *Yaotaos Zeichen* (Wu 2017) – dieser „Lebensbaum“ ist gleichzeitig auch ein Ort der Erinnerung, wenn die alte Person einmal stirbt. Dies wird beispielsweise in *Großvaters Walnuss* (Paquette/Sala 2023) thematisiert. In den aktuellen Bilderbüchern zum Altern wird dies immer wieder im Bild aufgegriffen (siehe Abb. 1 und 2). Die Aufgabe der Leser*innen ist es, diese visuelle, metaphorische und symbolische Ausdrucksweise zu verstehen und zu deuten – ein zentrales Ziel des Literaturunterrichts (vgl. Spinner 2006: 11). Dies wird älteren Kindern und Jugendlichen zunehmend besser gelingen – eine Anbahnung und ein Gespür für Symbole kann jedoch schon im Elementar- und Primarbereich angebahnt

werden. So kann sich insbesondere im Gespräch über die Symbolhaftigkeit, z. B. des Baumes, ausgetauscht werden und eigene Assoziationen, Deutungen und erfahrungsbasierte Empfindungen dazu beschrieben werden. Damit wird gefördert, dass Kinder „eigene Gedanken zu Texten [formulieren] und [...] zu Texten Stellung [nehmen]“ sowie „sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus[tauschen]“ (4. Schuljahr, Bildungsstandards 2022: 19) bzw. „eigene Deutungen von Texten [formulieren] und belegen“ und „sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus[tauschen]“ (Hauptschulabschluss, Bildungsstandards 2022: 33f.).

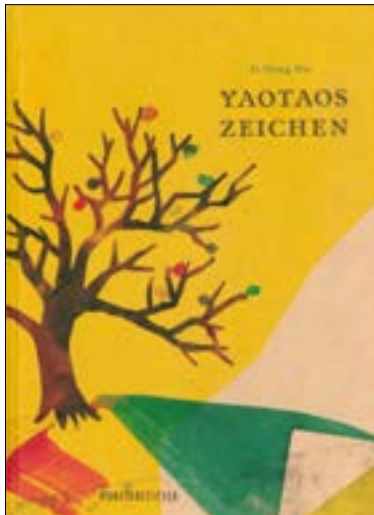


Abb. 1: Coverabbildung von *Yaotaos Zeichen* (Wu 2017)

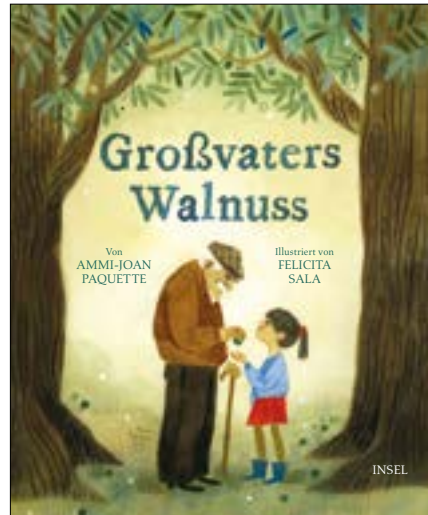


Abb. 2: Coverabbildung von *Großvaters Walnuss* (Paquette/Sala 2023)

4 Handlungs- und produktionsorientiert mit einem Bilderbuch arbeiten

Neben der Anschlusskommunikation und dem philosophischen Gespräch können zur Förderung dieser Kompetenzen insbesondere Methoden aus dem

Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zur Anwendung kommen.

Grundidee des HPL [handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, N.N./A.R.] ist die Verbindung eines animierenden Umgangs mit Literatur im Sinne der Leseförderung mit dem literarischen Lernen [...]. Durch die kreative Erschließung von Texten, durch deren transformative Adaption und Aneignung in der konkreten ästhetischen Tätigkeit wird ein eher implizites und intuitives Verständnis der inneren Struktur, der ästhetischen Substanz und der spezifischen Eigenarten eines Textes angebahnt. (Abraham et al. 2020: 393)

Dabei fußen diese Verfahren auf der Rezeptionsästhetik, die davon ausgeht, dass der Sinn eines Textes immer von den Lesenden mitgeschaffen wird, sodass sie eigene Vorstellungen zum Text gestaltend zum Ausdruck bringen und/oder den Text adaptieren und transformieren (vertiefend dazu Dehn/Merklinger/Schüler 2011). So können eigene Standpunkte der Kinder zur Sprache gebracht und die Bewusstwerdung der eigenen Position zu einem Thema (z. B. Altsein) oder zum Text gefördert werden. Neben textproduktiven Verfahren, wie dem kreativen Schreiben, können auch weitere künstlerische Gestaltungen die genaue Wahrnehmung der literarischen Vorlage vertiefen und eine synästhetische Ausdrucksmöglichkeit schaffen.

Im Weiteren wollen wir die beschriebenen didaktischen Impulse an einer konkreten Literaturbegegnung mit einer jahrgangsgemischten Schüler*innen-Gruppe aufzeigen. Dafür haben wir das Bilderbuch *Wie anders ist alt?* ausgewählt, das wir zunächst kurz vorstellen wollen.

5 Ein ausgezeichnetes Bilderbuch zum Thema Alt und Jung

Bereits auf dem Cover des Buches prangt die, sich wie ein roter Faden durch das Buch ziehende Frage: *Wie anders ist alt?* Dazu werden insbesondere alte und junge Menschen in einem (Freizeit)Park vor großen Bäumen abgebildet, die

die Differenz zwischen alt und jung noch einmal deutlich vor Augen führen. Zudem finden sich auf dem Cover und dem Schmutztitel rote Luftballons, die neben blauen Bäumen als Symbole im Buch immer wieder auftauchen. Der Baum steht für Verwurzelung und Bestand. Er ist lange gewachsen und hat viel gesehen, wie auch alte Menschen. Der Luftballon hingegen besticht durch seine Leichtigkeit und Vergänglichkeit. Beide Aspekte lassen sich auch auf Alt- und Jungsein beziehen und stehen sich kontrastiv gegenüber. Im Buch selbst ist der Ausgangspunkt für die Geschichte die Frage eines Kindes an die eigene Großmutter: „Wie ist das, alt zu sein?“ (Obrecht/Völk 2022: o. S.) Auf der gegenüberliegenden Seite antwortet die Großmutter, dass das nur ein bisschen anders ist als Jungsein. Im Folgenden werden verschiedene Situationen gezeigt, die jeweils eingeführt werden mit: „Wenn du klein/jung bist, ... Wenn du alt bist, ...“ (ebd.) Dabei werden verschiedene Ebenen von Alt und Jung aufgemacht, die sich mal ähneln und dann auch wieder unterscheiden. Die Bilder ergänzen komplementär den manchmal abstrakten Text bzw. führen ihn in eine konkrete Situation über. Beispielsweise wird auf einer Seite geschrieben: „Wenn du jung bist, bist du oft traurig. Wenn du alt bist auch.“ (ebd.) Dazu sind die Kinder mit ihrer Großmutter dargestellt, die gerade einen toten Vogel am Boden gefunden haben.

Im Mittelpunkt steht jeweils das Kind mit seinem kleinen Geschwister und die Großmutter, die mit Buntstiften gezeichnet und mit Aquarellfarben koloriert wurden. Die Atmosphäre wird jedoch durch farbige Aquarellhintergründe geschaffen, die noch von weiteren eher skizzenhaft ausgeführten Personen oder Hintergründen begleitet werden. So machen die Bilder deutlich, dass es durchaus mehrere Personen gibt, auf die die Aussagen zutreffen, aber auch ggf. nicht zutreffen. Die Bilder relativieren damit die allgemein formulierten Sätze, indem sie personalisieren und andere Deutungsmöglichkeiten nicht aussparen. Der Bildraum bleibt an vielen Stellen undefiniert mit viel Weißraum, häufig werden aber Elemente des Vergnügungsparks eingefügt, wie ein Schiffsschaukel oder ein Karussell, die auch als verbindende Orte für den intergenerationalen Austausch dienen. Auch Ausblicke auf das Jenseits werden als Garten mit Tor und Schemenfiguren angedeutet, die von dem Text: „Wenn du jung bist, stehen dir viele Türen offen. Wenn du alt bist, sind es nur noch wenige. Aber dafür ist eine dieser Türen etwas ganz Besonderes.“ (ebd.) begleitet werden. Auch

hier zeigen sich die Leerstellen, die, nicht ausgedeutet, als Gesprächsanlässe dienen können. Beendet wird das Bilderbuch im liebevollen intergenerationalen Miteinander (Oma und Enkel*innen sich in den Armen liegend) auf der Parkbank unter blauen Bäumen. Auf dem Nachsatzpapier (Abb. 3) findet sich noch einmal der blaue Baum, der in Faltklatschtechnik entstanden zu sein scheint, verziert mit einem roten Luftballon und einem roten Vogel. Diese Symbolik des Baumes in der Technik der Illustrationen haben wir aufgegriffen und mit Kindern umgesetzt.

6 Wie anders ist alt? – sprechen, gestalten und schreiben in einer jahrgangsgemischten Gruppe

Ein philosophisches Bilderbuchvorlesegespräch

Bereits die Titelfrage auf dem Cover lädt zu einer ersten Erkundung der kindlichen Vorstellungen zum Thema Altsein und Jungsein ein. Konkret haben wir danach gefragt, wie es ist alt zu sein und jung zu sein. Die Antworten der Kinder haben wir auf Luftballons notiert und an unserem eigenen blauen Baum an der Tafel festgehalten. So ist eine Mindmap mit den ersten Vorstellungen zum Thema entstanden. Besonders bemerkenswert war, dass die Kinder schon hier erkannt haben, dass es durchaus differierende Erfahrungen mit alten Menschen gibt, die sie alle schon gemacht haben. Manche sind unsicher beim Autofahren und vergesslich. Andere arbeiten aber auch viel im Garten oder haben für die Enkelkinder Zeit (vgl. Abb. 4). Die verschiedenen Aussagen schärfen den Blick für das nun folgende Vorlesegespräch. An bestimmten Stellen haben wir innegehalten und Raum für den Austausch gegeben. Auch die Kinder haben überlegt, ob man wirklich allein ist, wenn man alt ist und worüber man traurig sein kann. Neben Erfahrungen wie Streit mit den Eltern oder den Tod eines Haustieres antworteten die Kinder dazu auch schon aus der Perspektive von älteren Personen: Ein Kind meinte, man kann traurig darüber sein, zu erleben, dass die Enkel krank werden. Das Gespräch kann auch bezüglich der Symbole im Bilderbuch noch vertieft werden. Man kann fragen:

Wofür steht der Baum? Wofür steht der Luftballon? Welche Assoziationen habt ihr dazu und was können sie im Bilderbuch bedeuten?



Abb. 3: Bilderbuchseite aus *Wie anders ist alt?* (Obrecht/Völk 2022: o.S.)



Abb. 4: Baum als Mindmap zum ersten Gespräch über Altsein und Jungsein



Abb. 5 und 6: Bäume von Anneli und Helena

Bäume gestalten in Faltklatschtechnik

Im Anschluss haben sich die Kinder gestalterisch mit dem Bilderbuch auseinandergesetzt, indem sie eigene Bäume in Faltklatschtechnik produziert haben. Dafür stand dunkelblaue und braune Tinte zur Wahl, die mit einer Pipette auf ein vorgefaltetes Papier aufgetragen wurde. Aufgrund der längeren Trocknungszeiten haben wir auf Aquarellfarben verzichtet. Durch das Falten entsteht auf der gegenüberliegenden Seite ein Abdruck, der das

Bild zu einem vollständigen Baum ergänzt. Diesen haben die Kinder dann mit Buntstiften bearbeitet und verschiedene Dinge, die im Laufe des Lebens wichtig werden können oder eine eigene Szene analog zum Bilderbuch gestaltet. Die Gestaltung der Bilder nimmt sowohl die Faltklatschtechnik des Bilderbuchs als auch die Buntstiftzeichnungen auf und lässt die Kinder mit der Technik und den Materialien eigene Erfahrungen machen und Ideen zum Thema einbringen.

Ein Mädchen, Helene, greift eine Seite des Buches auf, die das Jenseits hinter einer Gartenpforte zeigt und die auch bei der Bilderbuchbetrachtung schon im Mittelpunkt des Gesprächs stand. Ihr Baum wird als Baum des Lebens bezeichnet, der mit den Äpfeln an die Schöpfungsgeschichte und die christliche Vorstellung des Paradieses erinnert. Zudem beinhaltet das Bild die Wegweiser „Hölle“ und „Himmel“, die in verschiedene Richtungen zeigen. Offensichtlich beschäftigt sie die Vorstellung des Jenseits, die sie wohl noch als Trennung oder Scheidung in zwei Orte imaginiert. Der Baum des Lebens an dieser Stelle mag die Ewigkeit andeuten.

Anneli hingegen nutzt die Faltung des Blattes, um Alt und Jung deutlich voneinander zu trennen (Abb.5). Sie ordnet den Seiten auch eine passende Person zu: Kind und Großmutter. Die Beschriftung verrät allerdings, dass es sich hier um ein und dieselbe Person nur zu einem früheren Zeitpunkt handelt. Die Großmutter blickt zurück auf ihr Leben, in dem sie bereits den Turm von Pisa besucht hat und gleichzeitig hält sie einen Luftballon mit der Aufschrift „Für immer leben“ in der Hand.

Zuletzt ist es Helena, die ebenfalls die Dualität des Bildes durch den Falz nutzt und Großmutter und Enkelkind gegenüberstellt (Abb. 6). Sie nutzt das Bild für die Darstellung eines Dialoges, der Humor erzeugt. Das Kind vergleicht das Alter der Großmutter mit dem Baum, während diese meint, dass sie so alt noch nicht sei. Hier deutet sich eine häufig anzutreffende kindliche Betrachtung des Alters an, das oft ungenau bleibt. Diesen Punkt reflektiert die junge Künstlerin in ihrem Bild.

Schreiben zum Bilderbuch

Zuletzt haben wir den Kindern noch zwei Schreibaufträge zur Auswahl angeboten. Zum einen hatten sie die Möglichkeit, sich selbst in 60 oder 70 Jah-

ren vorzustellen und von ihrem vergangenen Leben zu berichten. Durch die Frage: „Stell dir vor, du bist alt und schaust auf dein Leben zurück. Was hast du erreicht? Was hast du gemacht? Wie geht es dir?“ wird eine besondere Perspektive angeboten. Gleichzeitig dient das Gedankenexperiment der Vorstellungsbildung (siehe oben). Die Kinder versetzen sich in ihr zukünftiges Ich und können auch Wünsche und Vorstellungen über ihr Leben im fiktiven Spiel artikulieren.

Ein zweiter Schreibauftrag nimmt die Textstruktur auf und regt dazu an, das Baumuster des Bilderbuches fortzuführen. Die Kinder sollen die Sätze ihres Textes jeweils mit „Wenn du alt bist, ...“ und „Wenn du jung bist, ...“ beginnen lassen.

Interessant ist an den Texten, dass vor allen Dingen auch die Enkelkinder eine Rolle spielen. Neben schönen Erlebnissen werden auch (mögliche) Schicksalsschläge von den Kindern nicht ausgespart. Vier Beispiele zeigen im Folgenden die Vielfalt im Umgang mit den Impulsen.

Wie anders ist alt?

Im Oktober 2012 wurde ich geboren. In den Jahren 2014–2023 fand ich viele Freunde, wie z. B. Ruben (2019), Kurt (2019), Bruno (2016), Ogi (2014) und Vincent Auge (2021). Ab Jahr 2019 ging ich in die Grundschule Büschdorf. Im Jahr 2018 zogen ich und meine Familie von der Hackebornstraße 3 in den Maria-Likarz-Weg 2. Später ging ich auf das Südstadt Gymnasium (Halle). Das war im Jahre 2023. Dort ging ich viele Jahre mit meinen beiden Freunden, Ruben und Kurt, hin. Als ich 18 war (2033). Dann machte ich mein Abitur (2035). Dann brachten ich und Ruben unsere ersten Bücher hervor, darunter Mützi, Coky und Schwerty the Macics World, der kleine rote Löwe und noch andere Geschichten. Tja, langsam werde ich 90 und habe drei Enkel. Kurt hat unsere Bücher verfilmt, also das war 2041. Jetzt lebe ich in dem Haus meiner Großeltern (es ist sehr groß). Das war mein Text über mein Leben. Das war's von mir. (Samuel ist mein Name.)

Samuel, 4. Klasse

Wie anders ist alt?

Nun ich bin 90 Jahre. So viel habe ich schon erlebt. Jetzt will ich ein wenig aus meiner Lebensgeschichte erzählen. Vor zwei Jahren, da starb der Opa. Ich war sehr traurig, doch mittlerweile habe ich den innerlichen Schmerz überwunden und eingesehen, dass Trauer ihn nicht zurückholt. Als der Opa und ich noch um die 40 Jahre waren, da gingen wir zusammen auf Reisen. Wir waren zusammen an der Ostsee. Bis heute höre ich das Rauschen des Meeres noch in meinen Ohren (könnte auch sein, dass ich einen Hörfehler habe). Und als ich noch ein Kind war (also eher Jugendliche), da bekam ich ein Smartphone. Fast alle hatten damals so ein Ding. Ach, das waren noch Zeiten! Meinen Mann lernte ich an der Uni kennen. Damals waren wir 1. im selben Semester und 2. studierten wir beide Journalismus. Leider hatte er auch damals schon die schlechte Angewohnheit, zu rauchen (was ich ihm später abgewöhnte). Das waren die schönsten Tage meines langen, langen Lebens. Irgendwann ließ dann die Sehstärke nach. Ich fragte den Arzt, was los war und er erklärte mir, dass ich zu viel im Dunkeln gelesen habe, also verpasste er mir eine Brille, aber halb so wild. Ich habe zwar schon viel, viel mehr erlebt, aber das erzähle ich ein anderes Mal.

Paula, 4. Klasse

Paula und Samuel schreiben beide aus der Perspektive ihres zukünftigen Ichs. In Samuels Text ist auffällig, dass er sehr detailliert auf die Grundschulzeit und seine Freunde und Wohnorte eingeht. Dabei belegt er alles mit Jahreszahlen. Die fiktiven Aussagen über die Zukunft beschränken sich hingegen bei ihm auf seine erfolgreiche Karriere als Autor. Zudem werden auch die Enkel*innen erwähnt, was im Kontext der literarischen Vorlage sehr schlüssig erscheint. Während Samuel aber weitgehend distanziert bestimmte Ereignisse benennt, geht Paula auch auf die emotionale Verfasstheit ihres zukünftigen Ichs, auch im Rahmen von Schicksalsschlägen, ein. Dass sie sich mit einer alten Person identifiziert und offensichtlich damit auch Erfahrungen bzw. ein gewisses Vorwissen hat, zeigt die Anmerkung zum Hörfehler. Auch scheint Paula sehr bewusst zu sein, dass man nur wenige Erlebnisse in so einer Lebensgeschichte herausgreifen kann, anderes bleibt unerzählt, wobei sie uns als Lesende auf ein anderes Mal vertröstet.

Wie anders ist alt?

Wenn man jung ist, flitzt man über den Rasen.

Wenn man alt ist, kann man nicht so schnell.

Wenn man jung ist, muss man noch viel üben.

Wenn man alt ist, kann man schon alles.

Wenn man jung ist, will man nicht spazieren gehen.

Wenn man alt ist, ist man froh, dass man noch laufen kann.

Jimmy, 3. Klasse

Wie anders ist alt?

Wenn ich jung bin, dann spiele ich gern im Park.

Wenn ich alt bin, dann sitze ich auf der Bank im Park und gucke den Kindern beim Spielen zu.

Wenn ich jung bin, will ich um jeden Ort, den es gibt, gehen.

Wenn ich alt bin, will ich an jeden Ort, den es gibt, fahren.

Wenn ich jung bin, dann mache ich den ganzen Tag Sport.

Wenn ich alt bin, dann sitze ich den ganzen Tag zu Hause.

Wenn ich jung bin, habe ich keine Geduld.

Wenn ich alt bin, habe ich sehr viel Geduld.

Wenn ich jung bin, träume ich, wie mein Leben wird.

Wenn ich alt bin dann träume ich wie mein Leben war.

Das war „wenn ich jung bin, ...“

Anneli, 4. Klasse

Auch wenn die beiden Texte, die die Struktur des Buches aufgreifen, viel kürzer und in Versen gehalten sind, zeigen auch sie, wie die Kinder Vorstellungen von Alt und Jung artikulieren und künstlerisch-ästhetisch zum Ausdruck bringen.

Jimmy nimmt gerade die Andersartigkeit von Alt und Jung auf, indem er in seinen Versen drei Themen setzt: rennen, lernen/üben, spazieren/gehen. Diese werden konkret verglichen und es scheint gerade in der menschlichen Entwicklung Unterschiede zu geben, die er in seinem Text aufzeigt. So regt der Text selbst schon wieder zu Gesprächen an, denn alte Menschen sind natürlich nicht in der Lage, alles zu können. Hier kann der Kindertext Ausgangspunkt für weitere Diskussionen werden. Gerade der letzte Vers zeigt aber auch, dass Jimmy die Perspektive alter Menschen einbeziehen kann, wenn er schreibt,

dass sie „froh“ sind, wenn sie laufen können. Diese Emotionalisierung deutet auf Empathie hin.

Auch Anneli stellt Situationen aus der Perspektive von alten und jungen Menschen dar. Dabei versucht sie sprachlich möglichst wenig zu variieren, um auf die Parallelität mit nur wenigen Veränderungen hinzuweisen. Besonders philosophisch wird es, wenn junge Menschen davon träumen, wie das Leben wird und alte davon träumen, wie das Leben war. Das Vor- und Zurückblicken auf das Leben zeigt, wie flexibel Anneli hier mit den verschiedenen Zeitpunkten eines Menschenlebens umgeht und die Perspektiven wechseln kann.

7 Fazit und Ausblick

Um mit intergenerationeller Literatur, in unserem Fall mit einem Bilderbuch, in pädagogischen Kontexten zu arbeiten, bieten sich verschiedene Zugänge an. Zum einen scheint das philosophische Gespräch prädestiniert für das spielerische Nachdenken über alte und junge Menschen. Neben ersten, vielleicht verallgemeinernden Annahmen oder Vorurteilen können durch den Austausch konkrete Erfahrungen zu einem differenzierten Wissen führen. Zudem können neben den Fragen des Lebens im Alltag auch Fragen zur Existenz des Menschen angesprochen werden: „Wer sind wir? Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Und wozu sind wir auf dieser Welt?“ (Zoller Morf 2008: 19) Neben dem Gespräch bietet aber die Literatur auch Möglichkeiten des kreativen Umgangs. Im Bilderbuch sind es die visuellen, symbolhaften Darstellungen, die thematisiert und von den Kindern ausgedeutet und kreativ weitergestaltet werden. Aber auch das kreative Schreiben im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Zugangs dient noch einmal der Identitätsbildung der Kinder, der Vorstellungsbildung sowie der Entwicklung von Perspektivenübernahme. Alte Menschen werden durch den Schreibimpuls zum Teil der eigenen, zukunfts-fiktiven Persönlichkeit, die von den Kindern in ihren Texten ausgestaltet werden kann. So können sie nicht nur den Text des Buches aufnehmen, sondern auch eigene Vorstellungen und Erfahrungen verarbeiten.

Interessant wäre an dieser Stelle noch ein Ausblick auf ein intergenerationelles Projekt, in dem alte Menschen und Kinder gemeinsam das Bilderbuch

betrachten, sich dazu austauschen und auch dazu schreiben. So könnte die Differenz der Andersartigkeit, die dem Bilderbuch inhärent ist, hier differenzierter und im intergenerationellen Dialog diskutiert werden.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- ERLBRUCH, WOLF (2004): *Die große Frage*. Wuppertal: Peter Hammer.
- GROSSMAN, DAVID/NINAMASINA (2023): *Opa, warum hast du Falten?* München: Hanser.
- OBRECHT, BETTINA/VÖLK, JULIE (2022): *Wie anders ist alt?* München: Tulipan.
- PAQUETTE, AMMI-JOAN/SALA, FELICITA (2023): *Großvaters Walnuss*. Berlin: Insel.
- WU, YI MENG (2017): *Yaotaos Zeichen*. Mannheim: Kunstanstifter.

Sekundärtexte

- ABRAHAM, ULF/KEPSE, MATTHIS/RITTER, ALEXANDRA/RITTER, MICHAEL (2020): „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs“. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler, S. 381–399.
- DE BOER, HEIKE/FUHRMANN, CATHARINA (2015): „Mit Bilderbüchern philosophieren“. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/Main.: Grundschulverband e.V., S. 165–176.
- DEHN, MECHTHILD/MERKLINGER, DANIELA/SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- DIETZ, FLORIAN (2013): „Vom Staunen zum Denken – und zurück? Ein didaktischer Blick auf Bücher zum Philosophieren für Kinder der Primarstufe“. In: *kjle&m* 65, H. 13.2. München: kopaed, S. 39–45.
- HOPP, MARGARETE (2018): „Ein Grundmodell der narratologischen Bilderbuchanalyse und seine Anwendung im Kontext des Philosophierens mit Kindern am Beispiel von *Hat Opa einen Anzug an?* (1997)“. In: *kjle&m* 70, H. 18.2. München: kopaed, S. 45–53.

- KUHN, HANS PETER/UHLENDORFF, HARALD (2008): „Wir können noch viel zusammen machen‘ Integrative Projekte: Kinder und alte Menschen zusammenbringen“. In: *Grundschule Religion* H. 24, S. 4–7.
- Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (letzter Abruf: 15.08.2023)
- Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (letzter Abruf: 15.08.2023)
- PREUßER, ULRIKE (2015): „Wie Kinder mit Leerstellen umgehen: Aspekte literarischen Lernens bei der Bilderbuchrezeption“. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen*. München: kopaed (kjl&m 15.extra), S. 142–154.
- RITTER, MICHAEL (2013): „Nichts für Kinder?! Anspruchsvolle Bilderbücher mit Kindern entdecken“. In: *Grundschulunterricht* H. 3, S. 14–17.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- THIELE, JENS (2003): *Das Bilderbuch: Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Bremen/Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA/STEINBRENNER, MARCUS (2015): „Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband e.V., S. 136–145.
- ZOLLER MORF, EVA (2008): „Wann ist man alt? Mit Kindern philosophieren über das Zusammenleben der Generationen“. In: *Grundschule Religion* H. 24, S. 17–19.

B

INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN
IM KINDERBUCH

Verbündete im Eigensinn

Von Großeltern und Enkel*innen in der Kinderliteratur seit den 2000er Jahren

„Das Meer liegt still in der Abendsonne und Minnas Hand liegt fest und sicher in Omas Hand“, heißt es in Kathrin Rohmanns *Glückstage unterm Apfelbaum* (2018: 72) über den Besuch von Minna bei ihrer Großmutter, die allein am Meer wohnt. Diese Miniaturszene ist symptomatisch für mindestens zweierlei in der literarischen Gestaltung der mehrgenerationellen Figurenkonstellation im Kinderbuch seit den 2000ern: Zum einen veranschaulicht die Szene eine innige, feste und sichere, von gegenseitiger Empathie getragene und zugleich von der Endlichkeit des Lebens („Abendsonne“) grundierte besondere Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkind. Zum anderen versinnbildlicht die kleine Szene ein literarästhetisches Muster, das charakteristisch ist für diese figurative Konstellation: Nähe und Distanz. Der folgende Beitrag möchte diesem symbolsystemischen Muster nachgehen und seine gegenwärtig-konventionelle bzw. möglicherweise universelle Bedeutsamkeit untersuchen. Symbolsystemisch meint hier, Ewers folgend, „dass es sich nicht um eine willkürliche Ansammlung von Wissen, sondern um einen geordneten und strukturierten Wissensbestand handelt“ (Ewers 2022: 18), der aus einer „Vielzahl von Vorgaben und Mustern“ (ebd.) besteht, welche „formaler und inhaltlicher bzw. semantischer Art“ (ebd.: 130) sind und die es zu decouvrieren gilt.

Um sich dem Grundmuster und seinen Facetten anzunähern, soll zunächst gezeigt werden, wie die Großeltern figurativ, erzählerisch, sprachästhetisch-interaktional sowie – unter Einbeziehung hybrider, crossmedialer narrativ-visueller Konzepte – auch bildästhetisch im Kinderbuch dargestellt werden. Unter Hinzunahme der Enkelkindfigur gilt es sodann herauszufinden, was die Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkindern ausmacht, und zwar

jenseits der stereotypen „Super-Oma“ (Wozilka 2017: 190), sondern narratologisch differenzierter und unter besonderer Berücksichtigung des Motivs der Verbündeten. Unser Beitrag möchte damit Antworten finden auf folgende Fragen: Aus welchen einzelnen Elementen wird das symbolsystemische Muster der Großelternfigur literarästhetisch zusammengesetzt? Wie entsteht narrativ die forschungshypothetisch angenommene Konstellation der Verbündeten zwischen Großeltern und Enkelkind? Und welches emanzipatorische Potenzial steckt in diesem figurativen Narrativ?

1 Die Darstellung der Großeltern im Kinderbuch

Wozilka (2017) stellt in der Großelternndarstellung im Kinderbuch zwei Tendenzen fest:

Zum einen lassen sich Bilderbuchreihen finden, in denen die Großeltern als agiles Paar, mit kaum Anzeichen altersbedingter Erscheinungen, auftreten, das sich in vielfältigen Aktivitäten mit der Enkelin oder den Enkeln präsentiert [...] In einer ganz anderen Perspektive von Bilderbüchern ist es ein Großelternanteil, auf das sich der Fokus richtet, da es krank ist – auffällig häufig dement – oder im Sterben liegt. (Wozilka 2017: 189)

Die beiden Pole, Agilität auf der einen Seite und Mortalität auf der anderen Seite, dürfen als zwei typologische Erscheinungsformen des Alters in der Kinderliteratur angesehen werden. Sie zeigen sich in zahlreichen Neuerscheinungen seit den 2010er-Jahren, in denen eine verstärkte Hinwendung zum Motiv der Endlichkeit des Lebens zu verzeichnen ist. Dieses wird sowohl sachorientiert (wie in: *Die besten Beerdigungen der Welt* (Nilsson/Eriksson 2012) als auch fantastisch (wie in: *Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor* (Balt-scheit 2010) kinderliterarisch inszeniert, mitunter auch humoristisch (wie in: *Der Tag, an dem Opa den Wasserkocher auf den Herd gestellt hat* (Kling 2020). Neben diesen derzeit den literarischen Diskurs mitbestimmenden Themen erscheinen Großelternfiguren in anderen literarischen Kontexten auch durchaus

losgelöst von dem die Figuren problemorientiert perspektivierenden Leitmotiv des ‚Sterbens‘ und der ‚Demenz‘ – und auch jenseits einer großelterlich agilen Überfigur. Großelternfiguren treten auch leiser, hintergründiger und vielmehr literarisch-themenübergreifend, kompetenzorientiert auf, vorrangig im Genre der subjektzentriert-autobiographischen, auch fantastischen sowie weltdarstellend-humoristischen Kinderliteratur. Diesen themenübergreifend-kompetenzorientierten Großelternfiguren widmet sich dieser Beitrag.

Dazu soll erst einmal das Großelternsein als figuraler Aspekt in der Kinderliteratur definiert werden. Dies stellt sich aufgrund seiner sehr unterschiedlichen Ausprägungen durchaus als Herausforderung dar. Es lassen sich jedoch Kategorisierungen vornehmen, anhand derer sich Großelternfiguren literarisch konstituieren und in ihrer Funktion innerhalb des Figurentableaus beschreiben lassen. Das Vorhandensein von Enkel*innen scheint dabei eine notwendige, jedoch keineswegs eine hinreichende Bedingung der Großelternschaft zu sein. Nimmt man das Vorhandensein von Enkel*innen jedoch als erste feststehende Bedingung, so findet auch die Elterngeneration als sich zwischen Großeltern- und Enkelkindgeneration befindende Generation Eingang in die Betrachtung. Mit dem Vorhandensein dreier Generationen hängt auch ein weiteres Kriterium allgemeiner Großelternschaft zusammen: die mehrere Jahrzehnte umfassende Altersspanne, die zwischen Großeltern- und Enkelkindgeneration liegt. Damit sind drei Konstanten benannt, welche die Großelternfigur im Kinderbuch grundsätzlich bestimmen: Erstens, es bedarf der Figur eines Enkelkindes, zweitens, es bedarf der figurativen Ebene einer Elterngeneration (auch wenn diese lediglich als Fehlstelle vorkommt) und drittens, es bedarf einer damit zusammenhängenden Lebensspanne, welche die Figurenkonstellation chronologisch, generationell etwa 30 bis 40 Jahre (entsprechend 60 bis 80 Jahre zwischen Großeltern und Enkelkind) Jahre voneinander trennt. Sind alle drei Kriterien erfüllt, ist kinderliterarisch eine Großelternfigur gegeben. Sind nur zwei der drei Kriterien vorhanden, ist zu prüfen, ob es sich kinderliterarisch um eine großelternähnliche, funktionelle Figuration intergenerationeller Beziehung handelt. Aus dieser zunächst banal anmutenden, zeitlich grundierten Dreiecksrelation erwachsen jedoch weitreichende Funktionen, Polaritäten und Komplizenschaft, die das symbolsystemische Grundmuster konturieren.

2 Literarisch gestaltetes ‚Altsein‘ im Kinderbuch

Die Darstellung älterer Figuren in den seit den 1990er Jahren erschienenen Kinder- und Jugendbüchern steht in der Studie *Das Alter in der Literatur für junge Leser* (2005) von Pries-Kümmel im Fokus der Betrachtung. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die 50 von ihr analysierten Bücher „eine reiche Palette verschiedenster Aspekte der Lebenswelten älterer Menschen zu Tage [fördern]“ (Pries-Kümmel 2005: 484). So nennt sie – wenngleich unabhängig vom familiären Beziehungsgefüge – u. a. folgende auch für unseren Kontext relevante Aspekte des literarisch gestalteten Altseins in Kinderbüchern: Gesundheit, körperliche Veränderungen, Sterben und Tod, biographische Momente, Tätigkeiten, wirtschaftliche/ökonomische Situation, soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Alt und Jung. Einige dieser von Pries-Kümmel dargestellten Dimensionen des Altseins sollen durch die Hinzunahme des innerfamiliären Beziehungsgefüges sowie einer inhaltlichen Füllung spezifiziert werden. An ausgewählter Gegenwartslektüre sowie Kinderbuchklassikern gilt es herauszuarbeiten, inwiefern das Altsein nicht nur als Charakteristikum der Großelternschaft fungiert, sondern vielmehr als Voraussetzung für die Verbundenheit von Großeltern und Enkelkind wirkmächtig ist.

Als ein Kinderbuchklassiker von prototypischem Wert gilt *Oma* (1975) von Peter Härtling. Nach aktuell fast 50 Jahren liegt mittlerweile die 32. Auflage vor. In Härtlings Roman verliert der Protagonist Kalle seine Eltern in Folge eines Autounfalls und lebt fortan bei seiner Großmutter. In der Figurenzeichnung der Oma reflektieren sich zahlreiche der von Pries-Kümmel herausgestellten Aspekte des Altseins. Der Aspekt „Tod“ spielt dabei explizit zunächst durch den Unfall der Eltern eine zentrale Rolle. Dadurch wird dieser enttabuisiert und zum handlungsinitiierenden Moment, das Oma und Enkel zusammenbringt. Das mögliche Lebensende der Großmutter wird fast bis zum Ende des Buches nur hintergründig angedeutet, etwa in Form der Introspektion der Großmutter, wenn diese über ihr Alter sinniert. Die von Pries-Kümmel definierten „biographischen Momente“ treten vor allem in Retrospektiven auf das Leben der Großmutter auf. Aufgrund des Erscheinens in den 1970er Jahren wirkt die Erwähnung historischer Ereignisse (etwa: Zweiter Weltkrieg) in einem Buch, das der realistischen Kinderliteratur zuzuordnen ist, nicht überraschend. Zu-

gleich ist festzustellen, dass die Beziehung zwischen Enkel und Großmutter weniger aus einer Verwurzelung in gesellschaftspolitischen Ereignissen erwächst, als vielmehr durch eine zeitepochenunabhängige Funktionalität beider Figuren zueinander getragen ist, für die diese historischen Bezüge lediglich einen Erzählanlass von besonderem Wert bieten. Gemeinsame „Tätigkeiten“ stellen darüber hinaus das Einkaufen-Gehen, der Besuch beim Amt oder auch das Fernseh-Schauen dar. Das Thema „Gesundheit“ wird in Härtlings Roman mehrfach thematisiert. So erfahren die Leser*innen, dass Kalles Oma an Gicht leidet oder sich aufgrund der körperlichen Veränderung des Alters nicht gerne unbedeckt vor ihrem Enkel zeigt. Diese exemplarischen Bezüge lassen bereits drei Befunde aufscheinen: Erstens, viele der von Pries-Kümmel aufgestellten Elemente des Altseins lassen sich auch in der Großelterndarstellung in Härtlings Kinderbuchklassiker *Oma* wiederfinden und dürfen damit als ein wesentliches Charakteristikum der Großelternschaft gelten. Zweitens, das Altsein der Großmutter gewinnt in Härtlings Roman *Oma* durch die erzähl-dramaturgische Abwesenheit der Elterngeneration unumstößliche, existenzielle Bedeutsamkeit für die Enkelfigur. Drittens, das Altsein der Großmutter fungiert relational im Hinblick auf den 10-jährigen Enkel Kalle in Härtlings Roman als Distanz, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Ansichten und Erfahrungen des jeweils anderen für die eigene Lebensgestaltung notwendig erscheinen lässt.

Nehmen wir zur Erfassung des symbolsystemischen Musters der Großelternfigur ein weiteres Werk hinzu: Anke Kuhls *Manno! Alles in echt passiert* (2020). In farbigen Comic-Panels wird retrospektiv, in episodenhafter Kapitelstruktur eine Kindheit in den 1970er Jahren und das generationsübergreifende Familienleben dargestellt, innerhalb dessen auch die Großeltern eine wichtige Rolle spielen. Anders als in Härtlings Erzählung ist die Großeltern-Enkelkind-Beziehung nicht tragisch unterlegt, sondern komödiantisch: Oma und Opa, deren Zusammengehörigkeit auch sprachlich im Neologismus „Openom“ (Kuhl 2020: 45) angezeigt wird, leben noch. ‚Openom‘ wohnen in demselben Haus wie die Enkel-Protagonistin, ihre Schwester und deren Eltern. Die Großeltern dienen auch hier als sicherer Zufluchtsort und geschützte Gegenwelt, etwa wenn die Eltern sich streiten. Dann werden bei den Großeltern Lieder auf Phantasieenglisch geschmettert, Quizshows geschaut oder Karten gespielt.

Was die Großeltern in Kuhls Comic-Erzählung auszeichnet, ist dabei einerseits die sozial-emotionale Bedeutsamkeit für die Enkelinnen sowie andererseits die freudvoll miteinander verbrachte Zeit, die in gemeinsamen „Tätigkeiten“ ihren Ausdruck findet. Die besonderen Eigenschaften der Großeltern werden bildästhetisch in großformatigen, freistehenden Zeichnungen inszeniert sowie sprachlich erläuternd ergänzt (Abb. 1).



Abb. 1: Gestaltung der Figur des Großvaters (links) und der Großmutter (rechts) in Anke Kuhls *Manno!* © Anke Kuhl aus „Manno!“, Klett Kinderbuch 2020

Charakterisiert wird der Großvater, im Ohrensessel sitzend, als „lustiger Mann“, der „immer gute Laune“ hat und das Essen von Oma liebt (ebd.: 44). Neben diesen Eigenschaften und Tätigkeiten wird auch ein eigenwilliger Kleidungsstil thematisiert („trägt Krawatten zum Anklipsen“) sowie weitere Kuriositäten bildästhetisch in Szene gesetzt, wie dritte Zähne, die im Glas schwimmen. Auch ein spezifischer Geruch wird mit dem Großvater verbunden. Die Großmutter wird ebenfalls in einem Ohrensessel abgebildet. Ihre als traditionell zu bezeichnenden, prototypischen großmütterlichen Fähigkeiten wie Stricken und Kochen materialisieren sich in extra für die Enkel*innen handgemachten Objekten (vgl. ebd.: 46).

Die Eigenheiten der Großeltern werden bei Kuhl durchweg positiv konnotiert, ob es eigene Begriffe („Beim Barras!“; ebd.: 45), ein anderer Kleidungsstil („Sie tragen manchmal Hüte!“; ebd.: 41) oder das besondere Essen („Kartoffelteig mit zuckrigen Semmelbröseln – lecker!“; ebd.: 46) ist. Ebenso wird der Egerländer Dialekt der Großeltern zur Geheimsprache aufgewertet, der dazu dient, Mitschüler*innen zu beeindrucken (vgl. ebd.: 42). Anders als bei Härtlings *Oma* werden auch körperliche Veränderungen der Großeltern (wie die Warze auf der Nase: „ – eine wabbelige Kugel, die genau so gewachsen ist, dass ihre Lesebrille darauf einrastet und niemals verrutschen kann. Sehr praktisch!“; ebd.: 47) als natürlich und von den Kindern interessiert, liebevoll beäugend dargestellt („Ich will noch mal anfassen, Oma!“; ebd.).

Der Vergleich der beiden Werke von Härtling und Kuhl vor dem Hintergrund der Kriterien von Pries-Kümmel für das Altsein unter besonderer Fokussierung der Großelternschaft zeigt, dass das Altsein im Kinderbuch nicht nur mit Gebrechlichkeit („Sterben“, „Tod“, „Erkrankung“), gesellschaftlicher Isolation (als Charakteristikum „sozialer Beziehungen“) und herausfordernder „wirtschaftlicher Situation“ zusammenhängt, wie teilweise in Härtlings Erzählung, sondern literarisch auch variabler gestaltet sein kann: etwa als agil trotz Gebrechlichkeit oder als alt, doch integriert. Diese Varianz in der literarischen Gestaltung des Großelternseins mag nicht nur an den unterschiedlichen Genres liegen, sondern auch am Zeitpunkt der jeweiligen Erstveröffentlichung – 1970er vs. 2020er Jahre. Dadurch kann ein zeithistorischer Wandel in der Figurenzeichnung angenommen werden, hin zu dialektisch angelegten, familienfunktional komplexeren und variantenreicheren Großelternrollen.

Was die Darstellung der Großelternfigur sowie die Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkind in beiden Werken wiederum miteinander verbindet und damit als zeitunabhängig, universell angenommen werden kann, ist das narrativ und bildästhetisch gestaltete Moment der Empathie, das in der bedingungslosen und erwartungsfreien Hinwendung zueinander im Kinderbuch Ausdruck findet – bei Härtling erzähldramaturgisch komplex und umfassend, bei Kuhl visuell in kleinen Panel-Reihen, in denen gemeinsam erlebte Episoden visuell-graphisch erzählt werden. Wie nun literarisch-interaktionsästhetisch diese Empathie, insbesondere über die Altersspanne hinweg, entsteht und wie die so dargelegte Figurenkonstellation Großelternteil und Enkelkind zu Kom-

plizen bzw. Verbündeten macht, soll nun unter Hinzunahme weiterer Texte veranschaulicht werden.

3 Das Erzählen als Basis der Komplizenschaft

In David Grossmans Bilderbuch *Opa, warum hast du Falten?*¹ (2023), das von Ninamasina illustriert wurde, sitzt Opa Amnon gemeinsam mit seinem Enkel Jotam im Café, als der Enkel seinen Großvater die titelgebende Frage stellt. Nicht nur die Fokussierung auf – aus Enkelsicht Staunen auslösende – Veränderungen eines alternden Körpers ist damit angezeigt, sondern auch das eingangs postulierte Spannungsfeld von Nähe und Distanz indiziert. So handelt es sich um eine in positivem Sinne ‚distanzlose‘ Frage, die eines besonderen Vertrauens bedarf. Die Leser*innen erfahren jedoch wenig über die Beziehung zwischen Enkel und Großvater. Jotam wird dienstags von seinem Opa aus dem Kindergarten abgeholt. Auf dem Nachhauseweg gehen sie oft gemeinsam in ein Café. Die Beziehung zwischen ihnen wirkt von außen grundlegend harmonisch, sprachlich markiert etwa durch den freudigen Ausruf der Besitzerin des Cafés: „Oh! Da kommt ja der lachende Opa mit dem Jungen, der immer malt.“ (Grossman/Ninamasina 2023: o. S.) Die Beschreibung der Großvater-Enkel-Beziehung braucht hier nicht viel: ein Großelternanteil, das Zeit und Verständnis für sein Enkelkind hat, und ein gemeinsames Ritual. Im Gespräch, entlang der Darstellung der Falten als Spuren des Lebens, über traurige und schöne Ereignisse (etwa der Lachfalte, die vom Tag von Jotams Geburt stammte, als der Großvater der glücklichste Mensch der Welt war) entwickelt sich ein kurzer, aber eindrücklicher Blick auf Erlebnisse des Großvaters. Narratologisch erinnert es an die Erzählstrategie von Paul Maar *Der tätowierte Hund* (1968), bei dem jede Zeichnung auf der Haut für eine Geschichte steht – wenngleich bei Paul Maar statt Erinnerungen fantastische Geschichten erzählt werden. So werden die Falten der Großvaterfigur vom Stigma der ‚körperlichen Hinfälligkeit‘ befreit und kinderliterarisch positiv konnotiert. Dieser Umdeutung des körperlichen Zerfalls zur lebendigen Geschichte ist

.....

1 Siehe dazu auch den Beitrag von Naugk und Ritter in diesem Band.

dabei keineswegs selbstverständlich; ihr wohnt ein weiteres bedeutsames und literarisch musterhaftes Moment inne, das als die Beziehung definierendes und tragendes Element zwischen (Ur-)Großvater und Enkel*in zu bestimmen ist: das Moment des Erzählens.

Das Moment des Erzählens ist dabei innerhalb der gegenwärtigen Kinderliteratur ebenso vielgestaltig wie voraussetzungsreich: Es kann auf biographischen Ereignissen des Erzählenden basieren (wie in den ‚Falten‘ (Grossman/Ninamasina 2023) oder auch in ‚Kriegsverletzungen‘ (Kuhl 2020)), muss es aber nicht. Die erzählten Geschichten – als verbindendes Element zwischen (Ur-)Großeltern und Enkelkind – können zudem im Prozess des Erzählens umgedeutet und zu einer eigenen, gemeinsamen Geschichte gemacht werden. In James Krüss' Kinderbuch *Mein Urgroßvater und ich* (1959) wird dies besonders anschaulich, wenn etwa der Urgroßvater und sein 10-jähriger Enkel Boy zusammen in der Hummerbude „Gedichte drechseln“ (vgl. [1959] 1998: 12)). „Das Erzählen ist“ dabei stets, so Jochen Vogt, „fast so natürlich und notwendig wie das Atmen (und vielleicht auch auf eine ähnliche Weise zweitaktig: einatmen/zuhören, ausatmen/erzählen?)“ (Vogt 2011: 9). Die Besonderheit des Erzählens für unseren forschungsthematischen Kontext der Beziehungsgestaltung zwischen Großeltern- und Enkelkindfigur liegt in der Endlichkeit des menschlichen Lebens begründet, das durch das Erzählen überwunden werden kann, denn „das Erzählen verleiht dem vergänglichen Stoff, also dem gelebten Leben, eine Form oder viele Formen, macht ihn dauerhaft und überwindet zugleich unsere Sterblichkeit“ (ebd.).

Das Moment des Erzählens innerhalb der aufgerufenen Kinderliteratur ist innerliterarisch, interaktionsästhetisch betrachtet ein wertvolles Band, das die beiden Generationen zusammenknüpft. Es setzt gemeinsame Zeit und Sprache voraus und hat als Bedingung, dass es nicht nur jemanden gibt, der erzählt, sondern auch jemanden, der zuhört und das Gesagte ernst nimmt. Dem auf diese Art gemeinsam geteilten Wissen scheint ein darüber hinausweisender emanzipatorischer Wert innezuwohnen, der die Selbstermächtigung der Enkel*innen unterstützt, indem etwa auch sozial unerwünschte Produkte – wie von Enkelhand artikulierte oder aufgeschriebene „unanständige Wörter“ (Krüss [1959] 1998: 73) oder von den Großeltern zum Besten gegebene lustige Reime, „[...] alles Schweinereien, die ich besser nicht verrate!“ (Kuhl

2020: 41) – beiderseitig selbstverständlich akzeptiert werden. Dieses die Komplizenschaft stärkende Moment des Erzählens und die über die Sprache sich zeugende Zugewandtheit ist auch interaktionistisch interessant und soll nachfolgend vertieft werden.

4 Die interaktionistische Ausgestaltung der Komplizenschaft

In Gudrun Mebs *„Oma!“*, *schreit der Frieder* ([1959] 2018) wird in kurzen Episoden von unterschiedlichen Alltagsbegebenheiten berichtet, die der kleine Enkel Frieder mit seiner Oma erlebt. Die Episoden beginnen erzähldramaturgisch mit immer dem gleichen interaktionellen Muster: „Oma!“, schreit der Frieder und zupft an Omas Rock.“ Der Ruf nach der Oma ist stets gefolgt von einem von Frieder artikulierten Wunsch (etwa: „Ich will schreiben lernen. Jetzt gleich!“ (Mebs 2018: 33) oder „Oma, ich mag mal frech sein!“ (ebd.: 39) oder „Oma, wann machen wir endlich unser Picknick? Du hast’s versprochen!“ (ebd.: 7)). Dieser wird von Oma zunächst abweisend pariert – mit immer dem gleichen Satz: „Ja, lässt du mich gleich los, Bub!“ und dem Verweis, dass sie beschäftigt sei („Stör mich nicht, ich backe Kuchen!“ (ebd.: 33) oder „Ich muss staubsaugen!“ (ebd.: 39) oder „Sperr halt die Augen auf. Das schüttet ja wie aus Kübeln!“ (ebd.: 7)), woraufhin Frieder sich murrend zurückzieht. In der Zwischenzeit beendet die Großmutter, ohne Wissen von Frieder, ihre Tätigkeit und bereitet die Erfüllung des Wunsches von Frieder vor, dessen Vorhaben, seinen Wunsch alleine umzusetzen oder gegen die Oma auf unterschiedliche Arten zu protestieren, zumeist scheitert. Auch Frieders Protest (dargestellt aus Frieders Introspektion: „Alles wird einem verdorben, aber auch alles! Er lässt sich aber nicht alles verderben, nicht alles.“ (ebd.: 8) gehört zum festen literarisch-interaktionellen Muster, so sagt Frieder stets: „Und jetzt schon grad gar nicht.“ (ebd.) – und beginnt sein Vorhaben umgehend allein. Am Ende der Episode sind Enkel und Oma stets beieinander und zufrieden vereint, zum Beispiel beim Picknicken im Regen.

Kommunikationstheoretisch aufschlussreich für das symbolsystemische Muster der Verbundenheit von Großelternanteil und Enkel trotz Distanz ist Mebs

Oma! deshalb, weil in der Art der literarisch inszenierten Interaktion zwischen Oma und Frieder das Grundprinzip des ‚herrschaftsfreien Diskurses‘ aufscheint. Dieses formulierte Habermas in seinem gesellschaftskritischen Ansatz zur Erneuerung der ‚Kritischen Theorie‘ soziologisch aus. Darin verfolgte er die „Idee der Emanzipation der Menschheit“ (Preglau zit. nach Morel et al. 2001: 240) und die „Verwirklichung der Ideale der [...] Gleichheit“ (ebd.). Er sah sie über den Weg der herrschaftsfreien Kommunikation realisierbar (vgl. ebd.: 240f.). Die ideale, herrschaftsfreie Interaktionssituation ist dabei jene, die auf dialogischer Einigung und „Einverständnis“ (vgl. Schützeichel 2004: 203f.) abzielt, nicht jedoch auf monologischer Durchsetzung eines hierarchisch autoritären Norm- und Wahrheitsanspruchs. In diesem Sinne ist die in Mebs Kinderbuch literarisch entfaltete Gesprächs- und Handlungssituation zwischen Großelternfigur und Enkelkind weitgehend herrschaftsfrei. In der Episode, in der Frieder „frech sein will“ (Mebs 2018: 39f.) und die Oma ärgert („Bäh, bäh, bäh“, macht Frieder und wedelt mit der Staubsaugerschnur“, (ebd.: 39)) und die Oma beschimpft „Blöde Oma! [...] Doofe Oma [...] Wackeloma!“, (ebd.: 43)) zeigt sich prototypisch, wie es der Großmutter gelingt, Frieder zu verblüffen, indem sie seine Haltung einnimmt, ihn ebenfalls liebevoll beschimpft („Bub Taugenichts [...] Bub Naseweis [...] Omastörer!“, (ebd.: 42)) sowie letztendlich die Schimpfwörter in Kosewörter verwandelt und mit Frieder einen Wettstreit um die trefflichsten Kosenamen entwickelt („Lieblingsoma!“ – „Herzensbub!“ – „Oma Wunderschön!“ [...], (ebd.: 43f.)). Damit gelingt es der Großmutterfigur im Kinderbuch durch kommunikativ sichtbar werdende Empathie und die Übernahme der Rolle des Gegenübers einen Konflikt zu überwinden und Nähe wieder herzustellen. Es zeigt sich damit kinderliterarisch ein Moment herrschaftsfreier Empathie zwischen Großelternfigur und Enkelkind. Dass dies auch in vertauschten hierarchischen Rollen stattfinden kann – wenn das Enkelkind zum Helfer der Großelternfigur wird – zeigen wir im Folgenden.

5 Emanzipatorische Implikationen

Blickt man zurück in die Literaturgeschichte, so hat die Großelternfigur bereits in zahlreichen Werken, wie etwa in dem weitgehend unbekanntem, doch gleich-

wohl für den vorliegenden Kontext bedeutsamen moralisch-erzieherischen Märchen *Der alte Großvater und sein Enkel* (1812) der Brüder Grimm, literarisch Gestalt angenommen. Die Geschichte ist schnell erzählt: Großvater, Eltern und Enkelkind leben unter einem Dach und essen an einem Tisch, solange, bis der Großvater mit zittriger Hand einen Teller bei Tisch zerbricht, woraufhin er von den Eltern vom gemeinsamen Tisch verbannt wird und fortan um die Ecke allein und von einem Holzteller speisen muss. Dieses Vorgehen vom Boden aus beobachtend, beginnt das Enkelkind aus Holz ein Tellerchen herzustellen. Auf die Frage der Eltern, was er denn dort tue, erwidert das Kind, er mache eine Holzschüssel für die Eltern, wenn diese alt sein werden. In diesem kurzen Text, mag er auch in der literarischen Qualität hinter anderen Texten zurückbleiben, kristallisieren sich universelle Elemente der Großeltern-Enkelkind-Beziehung heraus sowie bemerkenswerte Implikationen von emanzipatorischem Wert, die über das in den Märchen übliche moralisch intendierte Handeln weit hinausreichen. In dem Märchen zeigt sich das symbolsystemische Grundmuster „naturhafte[r] Allianz zwischen Enkeln und Großeltern“ (von Matt 1997: 132), wie es von Matt zu interpretieren versteht. Eine Allianz, die sich in stiller Komplizenschaft zwischen Großvater und Enkel ausdrückt. Diese Allianz bzw. Komplizenschaft sieht von Matt in der „körperlichen Hinfälligkeit“ (ebd.) des Großvaters begründet – wie sie bereits von Pries-Kümmel herausgearbeitet und exemplarisch in den Werken von Härtling und Kuhl als symbolsystemisches Merkmal aufgezeigt wurde; ein Merkmal, das den Großvater hier, im Volksmärchen, unwürdig erscheinen lässt, bei Tisch zu essen. Das Altsein, das bereits im Titel des Märchens tautologisch („alter Großvater“) als bedeutsam markiert ist, wird als schwach bzw. körperlich schwächer als die Elterngeneration entfaltet, womit in der Figurencharakteristik eine Ebenbürtigkeit mit dem Enkel aufscheint, der ebenfalls körperlich schwächer als die Eltern ist und das Geschehen ebenfalls jenseits des Tisches, von unten, auf dem Boden hockend, beobachtet. Von dort aus macht sich der Enkel zum stillen Komplizen des Großvaters, indem er durch das Schnitzen der Holzschale für die Eltern einen zukünftigen Verweis dieser vom Familientisch antizipiert. Daraufhin besinnen sich die Eltern und holen den Großvater zurück an den Familientisch.

In Grimms Märchen ist es jedoch nicht so sehr die Belehrung der Eltern, die im Mittelpunkt steht – was bereits von emanzipatorischem Wert wäre,

wurden Märchen doch allgemein hin zu moralisch-erzieherischen Zwecken der Kinder gebraucht, – sondern es ist vielmehr die Ermächtigung des Kindes zum kritischen Denken und Handeln, das auf der Komplizenschaft mit dem Großvater basiert und dieses Märchen so bemerkenswert macht. Somit werden innerhalb des Märchens nicht nur die anthropologischen Universalien des Machtverlustes (des Alten), der Machtverschiebung (in der Mitte) und des Machtgewinns (des Jungen) angesprochen – „der schwach war, wird stark“ (ebd.: 133) –, sondern darüber hinaus aufgezeigt, wie die Großelternfigur zum Helfer der Autonomiegewinnung des Enkelkindes avanciert. Die Komplizenschaft von Großeltern und Enkelkind basiert somit hier vorrangig auf dem Gewährsein einer körperlichen Unterlegenheit bzw. Abweichung von der Erwachsenennorm sowie auf stiller Rebellion gegen die Übermacht dieses aus Elternsicht anzustrebenden Normzustandes. Das macht Großeltern und Enkel*innen zu Verbündeten im Eigensinn. Ein Eigensinn, der seine Sinnhaftigkeit aus dem Eigenen und nicht aus einer von der Erwachsenenwelt vorgegebenen Norm generiert. In der gegenseitigen Akzeptanz des Eigensinns bzw. der stillschweigenden Akzeptanz der Abweichung von der Norm gewinnt die Großeltern-Enkel*in-Beziehung ihre wirkmächtige Kraft, die zur Autonomieentwicklung des Enkelkindes beiträgt.

In diesem vorgestellten symbolsystemischen Grundmuster der figurativen Dreieckskonstellation der Generationen steckt, neben der Autonomieentwicklung der Enkel*innen, ein weiteres emanzipatorisch universelles Moment, das von Matt aufdeckt: „die Lust der Enthronung und der fromme Verzicht darauf“ (ebd.: 137). Liest von Matt das Märchen *Der alte Großvater und ich* zwar aus der Perspektive des Vater-Sohn-Konfliktes, so gilt seine Erkenntnis auch für die geschlechtsunabhängige mehrgenerationelle Konstellation.

Dieses Aufzeigen der Fehlbarkeit der Eltern bildet sich augenzwinkernd auch bei Kirsten Boies Briefroman *Sophies schlimme Briefe* (1994) ab. Darin schreibt die Protagonistin Sophie ihrer im Krankenhaus liegenden Großmutter Briefe. In diesen soll sie der Großmutter „nur Fröhliches schreiben“, wie die elterliche Autorität (Mutter) sagt. Sophie schreibt dabei unverblümt von ihren Erlebnissen zuhause und in der Schule und definiert dabei selbst, was fröhlich ist, etwa: „Liebe Omi! Heute haben sie [die Jungs in der Schule; CJW/SZ] sich leider nicht geprügelt, ich kann dir also gar nichts Fröhliches er-

zählen.“ (Boie 1994: 11). Die elterliche Autorität wird hier zunächst indirekt umgangen, indem das Berichtete in Briefform und damit von der Autorität ungesehen geschieht. Die gewohnten Werte aushebelnd und dabei die Großmutter im Briefeschreiberinnen-Leserinnen-Bund zur Vertrauten machend, beschwert sich Sophie sogleich auch über Eigenheiten ihrer Mutter, wie etwa deren Sparsamkeit: „Du hättest sie besser erziehen müssen, liebe Omi, dass sie großzügiger ist.“ (ebd.: 44) Die Autoritätskritik erfolgt hier somit wie in Grimms Märchen indirekt, ungestraft und in vertrauensvoller Verbundenheit mit den Großeltern.

Den Großelternfiguren in der Kinderliteratur kommt damit in der Entwicklung und im inneren Wachstum der Enkelkinder eine bedeutsame Aufgabe zu. Peter von Matt bemerkt zu der Autonomiegewinnung der jungen Generation:

Das moderne Entwicklungsdenken tendiert dazu, dies alles als ein Geschehen innerhalb des dynamisch sich wandelnden Einzelnen zu sehen, als den Weg von einer Monade, der zur Trennung von den Eltern führt und zur eigenständigen Lebensführung. Demgegenüber operiert die Literatur auf breiteren Feldern. (von Matt 1997: 133)

Die Literatur, insbesondere die Kinderliteratur, zeigt vielmehr figurativ ‚Entwicklungshelfer‘ auf. Auch wirft sie ein Licht auf die Komplizenschaft zwischen den Enkel*innen und Großeltern, die notwendig erscheint auf dem Weg der Abgrenzung von den Eltern, die mal tragisch (Härtling), mal humorvoll (Kuhl, Boie), mal erkenntnisreich, sensibel, kreativ (Grossman, Krüss) literarisch inszeniert wird und den Großeltern als autonomieförderndem Gegenpart ihren wertvollen Platz im Figurentableau zuweist.

6 Fazit

Der Beitrag fokussierte die facettenreichen und auch humorvollen Dimensionen des literarischen Figurentableaus von Großelternfiguren und Enkel*innen im Kinderbuch unter dem besonderen Aspekt des Beziehungsmusters der

Verbündeten. Es zeigte sich, dass sich das symbolsystemische Grundmuster der literarisch gestalteten besonderen Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkind mosaikhaft aus spezifischen narrativen Elementen zusammensetzt: Auf semantischer Ebene bilden Nähe und Distanz dabei ein grundlegendes Spannungsfeld dieser besonderen Beziehung, die einerseits von Vertrautheit, familiärer Bindung, Empathie und Liebe sowie Komplizenschaft (insbesondere hinsichtlich der Ausdehnung gesellschaftlicher Normen, Moral und des Wertesystems) geprägt ist und andererseits auf einer Distanz zweier voneinander entfernter Lebensphasen basiert. Die literarisch gestaltete Komplizenschaft zwischen Großelternfiguren und Enkelkindfigur erwächst aus einer stillen Opposition zu gesellschaftlichen Ansprüchen (wie etwa in Boies *Sophies schlimme Briefe*) sowie Distanznahme zu Erwartungen und Normierungen (vgl. Spinner 2017: 245). Die Komplizenschaft bleibt zumeist unausgesprochen (wie etwa im Märchen der Brüder Grimm), realisiert sich jedoch in der literarästhetisch gestalteten Nähe, einem Bündnis gegenseitiger Akzeptanz der Eigensinnigkeiten, die sich erzähldramaturgisch maßgeblich über drei handlungsleitende Momente konstituiert: erstens, das Vollführen gemeinsamer, außergewöhnlicher Tätigkeiten (etwa „Saunigel“ spielen in Anke Kuhls *Manno!* oder Picknicken bei Regen in Gudrun Mebs *Oma!*), zweitens dem vertrauensvollen Erzählen und Zuhören (etwa in Grossman/Ninamasinas *Opa, warum hast du Falten?* oder in Boies *Sophies schlimme Briefe*), drittens einer innerliterarischen herrschaftsfreien Kommunikation zwischen Großelternanteil und Enkel*in (Mebs *Oma!*).

Die Komplizenschaft zeigt sich zudem nicht nur in den Handlungen und Sprechweisen der Figuren, sondern auch in den familiären, generationell gestalteten Strukturen: Es ist die zeitchronologisch gegebene, zum Teil literarisch, metaphorisch auch räumlich inszenierte Entfernung – die Großmutter lebt am Meer (wie Rohmanns *Glückstage unterm Apfelbaum*) oder auf einer anderen Etage, obendrüber (wie in Kuhls *Manno!*) – zwischen Großelternanteil und Enkelkind, die erst den Raum eröffnet für die intergenerationelle Verständigung, die wiederum die Grundlage schafft für das von gegenseitiger Wertschätzung getragene Bündnis. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der bedeutsam ist für das symbolsystemische Grundmuster: die Notwendigkeit des Vorhandenseins einer Lücke, nämlich der dazwischenliegenden Eltern-

generation, die diese besondere Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkind erst ermöglicht und damit in Form eines zumeist konterkarierenden Zwischenparts zur Grundstruktur der narrativen Konstellation der Verbündeten gehört. Insgesamt erscheinen die Großeltern im Kinderbuch, wie es auch Spinner für die Großvaterfigur in Anspruch nimmt, als „Vertreter einer weiseren Moral“ (Spinner 2017: 245). Diese fungiert auf Erzählebene der psychologischen Figurenentwicklung als Leitstern für die Autonomieentwicklung der Enkelkindfigur:

Der Großvater [und auch die Großmutter; CJW/SZ] gehört zur Familie, aber nicht zur Kernfamilie (Eltern und Kind); er [und sie; CJW/SZ] ist dem Enkelkind vertraut und führt es zugleich ins Ungewohnte; so wird er [bzw. werden beide Großeltern Teile; CJW/SZ] zur helfenden Übergangsfigur im Entwicklungsprozess des Enkelkindes. (ebd.)

Mit der so vorgelebten ‚weiseren Moral‘ ist zugleich das emanzipatorische Potenzial benannt, das den Großelternfiguren in den betrachteten Werken literarisch innewohnt.

In den fokussierten kinderliterarischen Werken wird somit erzählerisch ein Figurentableau entfaltet, in dem sich Großelternfiguren und Enkelkindfiguren in herrschaftsfreier Verbundenheit begegnen und zu Komplizen werden – ein Bündnis, das vom Gewahrsein körperlicher Unterlegenheit gegenüber der dazwischenliegenden Elterngeneration rührt und von den symbolsystemischen Elementen der literarisch inszenierten gemeinsamen Zeit (Härtling, Grossman), dem innerliterarischen Erzählen und Zuhören (Grossman), dem Spiel (Mebs, Kuhl), der Fantasie (Krüss) sowie dem Aufzeigen der Fehlbarkeit der Eltern (Gebrüder Grimm, Boie) und von Empathie (Grossman, Mebs) gestaltet und getragen wird.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- BALTSCHKEIT, MARTIN (2010): *Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- BOIE, KIRSTEN ([1994] 2011): *Sophies schlimme Briefe*. Hamburg: Oettinger.
- GRIMM, JACOB UND WILHELM (1812): „Der alte Großvater und sein Enkel“. In: Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen. Große Ausgabe*. Bd. 1, Nr. 78, Berlin: Realschulbuchhandlung, S. 355–356.
- GROSSMAN, DAVID/NINAMASINA (2023): *Opa, warum hast du Falten?* München: Hanser.
- HÄRTLING, PETER ([1975] 1991): *Oma*. Weinheim: Beltz.
- KLING, MARC-UWE/HENN, ASTRID (2020): *Der Tag, an dem Opa den Wasserkocher auf den Herd gestellt hat*. Hamburg: Carlsen.
- KRÜSS, JAMES ([1959] 1998): *Mein Urgroßvater und ich*. Hamburg: Oettinger.
- KUHL, ANKE (2020): *Manno! Alles genau so in echt passiert*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- MEBS, GUDRUN ([1959] 2018): *Oma!, schreit der Frieder*. Frankfurt/Main: Fischer.
- NILSSON, ULF/ERIKSSON, EVA (2012): *Die besten Beerdigungen der Welt*. Frankfurt/Main: Moritz.
- ROHMANN, KATHRIN (2018): *Glückstage unterm Apfelbaum*. Geschichten von Minna. München: dtv.

Sekundärtexte

- EWERS, HANS-HEINO (2022): *Theorie der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation. Eine Grundlegung*. Berlin: Schwabe.
- MOREL, JULIUS/BAUER, EVA/MELEGHY, TAMAS/NIEDENZU, HEINZ-JÜRGEN/PREGLAU, MAX/STAUBMANN, HELMUT (2001): *Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter*. München: Oldenbourg.
- PRIES-KÜMMEL, ELISABETH (2005): *Das Alter in der Literatur für junge Leser*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- SCHÜTZEICHEL, RAINER (2004): *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK.

- SPINNER, KASPAR H. (2017): „Großväter und Enkelkinder in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Roeder, Carolin/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. kjl&m 17.extra, S. 235–246.
- SPINNER, KASPAR H./STANDKE, JAN (2016): *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik*. Paderborn: Schöningh.
- VOGT, JOCHEN (2011): *Wie analysiere ich eine Erzählung?* Paderborn: Fink. (Hier: Vorwort, S. 9–16.)
- VON MATT, PETER (1997): *Verkommene Söhne, missratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur*. München: dtv. (Hier: Kapitel XXIV: Die drei Dimensionen der zerfallenen Autorität, S. 131–142).
- WOZILKA, JENNY (2017): „Vom Erzählzauber, Kampfeslust und Spielfreude. Großeltern im neuen Bilderbuch“. In: Roeder, Carolin/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. kjl&m 17. extra, S. 189–206.

Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod im Kinderbuch

Opa fliegt (2022) und *Opa Rainer weiß nicht mehr* (2018)

Großeltern gelten als Spaßmacher, sind manchmal ulkig und geben Rat, wenn ihre Enkel*innen sie darum bitten.¹ Da sich die Bücher zur Großelternfigur so auch unweigerlich mit dem Alter beschäftigen, nehmen sie nicht selten die titelgebenden Themen des vorliegenden Beitrags in den Blick, die hier am Beispiel zweier Kinderbücher ausgeführt werden sollen. Diese Schwerpunktsetzung erklärt sich durch die Auswahl der beiden Bücher beinahe von selbst, denn während *Opa fliegt* (2022) von Markus Orths zwei Kinderfiguren dabei begleitet, wie sie ihren Großvater gehen – im Hinblick auf den Buchtitel eigentlich: fliegen – lassen müssen, widmet sich Kirsten John in ihrem von Katja Gehrman illustrierten Bilderbuch *Opa Rainer weiß nicht mehr* (2018) der Demenz als einem weiteren brisanten Thema. Den beiden Büchern, die außerdem für das frühe Grundschulalter empfohlen werden und auch zum Selberlesen einladen, ist dabei der Fokus auf die erzählenden Kinderfiguren gemein, die mit diesen Herausforderungen konfrontiert werden. Ihr Umgang mit diesen Ausnahmesituationen bildet also den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Zunächst soll aber die Art der Beziehung zwischen Jung und Alt analysiert und die Entwicklung derselben nachvollzogen werden. Darauf aufbauend sollen sowohl die in den Kinderbüchern eingenommenen Perspektiven als auch die literarästhetischen Gestaltungsmittel der Texte dargelegt werden,

.....

1 Vgl. beispielsweise den jüngst erschienenen Aufsatz von Jenny Wozilka (2017) zu den Großelternfiguren im neuen Bilderbuch und die umfangreiche Studie von Elisabeth Pries-Kümmel (2005 bzw. 2008), die Kinder- und Jugendbücher mit der Lebenswelt von älteren Menschen vergleicht.

um die durch sie hervorgerufenen Wirkungen zu beleuchten. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich ferner am Titel des Beitrags, indem zuerst am Beispiel von *Opas Rainer weiß nicht mehr* der Umgang mit einer Demenzerkrankung geschildert wird. Daran schließt sich im Rekurs auf *Opas fliegt* die Darstellung des Sterbens und des Todes im Bilderbuch an, wobei auch hier die Figuren im Mittelpunkt stehen, die mit diesen Situationen konfrontiert werden. Wie die Enkel*innen mit Krankheit, Sterben und Tod umgehen und inwiefern die Bilderbücher dies gleichsam spiegeln, steht also im Zentrum der nachstehenden Ausführungen.

1 Früher waren Schokoladenkese noch Schokoladenkese: *Opas Rainer weiß nicht mehr*

Schon zu Beginn des Bilderbuches der deutschen Kinderbuchautorin Kirsten John ist eines ganz klar: Enkelin Mia hat mit ihrem Großvater Rainer jede Menge Spaß, weil sie zum Beispiel auf dem Schulweg immer gemeinsam um die Wette laufen.



Abb. 1: *Opas Rainer* und seine Enkelin beim gemeinsamen Spiel (John/Gehrmann 2018: 1f.)

Die auf den ersten beiden nebeneinander liegenden Seiten abgedruckte Situation scheint dabei so alltäglich wie die Gegenstände, die den Weg säumen, denn gezeigt werden ein paar Passanten, ein Müllcontainer, aber auch – und hierin wird Katja Gehrmanns Vorliebe für Details deutlich² – ein bunter Kaugummi-Automat und ein kleiner Hund, der an einem Baum sein Beinchen hebt. Dargestellt wird also eine für die beiden Hauptfiguren alltägliche Situation – und sie wäre im Ganzen unbeschwert, wenn nicht das orange und mit „wild verwischten Farbflächen“ (Prahl 2018: 35) gezeichnete Laub der umstehenden Bäume schon auf den Gehweg fallen würde. Es ist offensichtlich Herbst, sodass auch die rennende Großvaterfigur Opa Rainer am linken Bildrand eine Mütze und einen Mantel trägt. Diese Jahreszeit, die Reife, Erneuerung, aber auch Verfall symbolisiert (vgl. Naschert 2021: 263f.), ist in der einschlägigen Forschung schon wegen ihrer Symbolik mit der Darstellung des Sterbens in Bilderbüchern verbunden worden (vgl. Egli 2014: 60–69). Dass sie bei Kirsten John die Ausgangssituation beschreibt, deutet also bereits auf das zentrale Thema dieses Buches hin, und zwar auf die Demenz als eine vor allem im höheren Alter auftretende Erkrankung und Beeinträchtigung geistiger und sozialer Fähigkeiten (vgl. Thal 2022: 17). Ebenso bedeutend, wenn auch unauffällig, ist die Laufrichtung der Großelternfigur, denn beim genauen Hinsehen führt der Schulweg an einem Baum vorbei, an dem ein grauer und zum Teil schon verwitterter Abreißzettel hängt. Er symbolisiert beiläufig den Verlust, der auf den nachfolgenden Buchseiten ausgestaltet wird.

1.1 Der Alterungsprozess im Bilderbuch

Die erste Doppelseite bildet folglich den Auftakt für die Struktur des gesamten Buches, da der Titel im Anschluss an die ersten beiden gezählten Seiten noch einmal genannt und in besonderer Weise ausgeführt wird. Der durch Fettdruck hervorgehobene Buchtitel ist so nicht nur syntaktisch in die Satzstruktur der Geschichte eingebettet. „Opa Rainer weiß nicht mehr, ...“ (John 2018: 4) stellt auch einen Satzanfang dar, der von den Folgeseiten gleich einer Aufzählung

.....

2 Vgl. dazu beispielsweise Sylvia Prahl, die in ihrer Rezension die „liebvoll detaillierten Zeichnungen“ (Prahl 2018: 35) von Katja Gehrmanns beschreibt.

ergänzt wird. An die Auslassungspunkte schließen also verschiedene Alltagssituationen an, die exemplarisch zeigen, was die Großelternfigur nicht mehr weiß. So weiß Opa Rainer zum Beispiel nicht, „wo seine Schuhe sind“ (ebd.: 5) oder „wofür der Stecker beim Wasserkocher da ist“ (ebd.: 7) – Enkelin Mia aber weiß das und hilft ihrem Opa gerne, indem sie ihm die Schuhe zeigt oder kichernd wiederholt, dass das Teil in Großvaters Hand ein Stecker ist. Mia unterstützt hier ihren Opa und verteidigt ihn sogar, als er mit einem Haken an der Wand nichts anzufangen weiß, „denn schließlich sieht der Haken ja auch merkwürdig aus. Gar nicht wie etwas, an dem man seine Jacke aufhängt“ (ebd.: 9). Das rund gebogene Metallteilchen sieht vielmehr aus „wie ein Tintenfisch“ oder „[w]ie ein Krake, der kämpfen will“ (ebd.: 9), finden Mia und ihr kleiner Bruder Paul. Dass ihr Opa ein wenig verwirrt ist, ist demnach für sie völlig verständlich. Bis auf kleinere Ungereimtheiten scheint die Beziehung zwischen Jung und Alt also normal – dies bildet sich auch auf Bildebene ab, indem die Kinderfiguren ihrem Großvater zugewandt sind, lächeln und offensichtlich Spaß haben.



Abb. 2: Die Wahrnehmungsfähigkeit des Großvaters lässt nach (John/Gehrmann 2018: 9f.)

Während die vorangegangenen Situationen noch komisch anmuten und die Enkel*innen ihren Großvater wegen seines neuen, aber sonderbaren Verhal-

tens belächeln, fühlt sich Mia mit fortschreitender Ereignisfolge zurückgesetzt. Die Aufmerksamkeit, die jetzt dem Opa zukommt, fehlt der Mädchenfigur: „Auf mein Essen achtet niemand mehr“ (ebd.: 12), weil sich zum Beispiel die Mutter nicht mehr um das Essen ihrer Kinder, sondern um das des Großvaters sorgt. Überhaupt muss Mia zunehmend selbstständig werden, denn auch zum Fußball geht sie nun offensichtlich alleine. Der Text gibt dabei nicht nur die Gedanken des Mädchens wieder, sondern knüpft darüber hinaus an den Anfang der Geschichte an: „Früher hat Opa mich dort hingebacht – genauso wie zur Schule. Früher sind wir um die Wette gerannt. Noch früher hat er selber Fußball gespielt“ (ebd.: 13f.), erinnert sie sich. Früher war also alles anders. Aus diesem Grund ist es immerhin tröstlich, dass sich der Großvater an einen alten Witz von ihm und Mia erinnert oder in einem anderen Falle mit ihr und Paul verkleiden spielt (vgl. ebd.: 15ff.). Umso verletzender ist es aber für sie, dass ihr Opa eines Tages nicht mehr weiß, wer sie ist: „Ich bin Mia. MIA!‘ Das sage ich ihm jetzt schon das hundertsechundsiebzigste Mal“, beschwert sie sich, „und ich glaube, Opa tut nur so, als würde er mich nicht kennen“ (ebd.: 19). Auf der Textebene äußert sich die Wut der Enkelin in der Großschreibung des Namens und in der Wiederholung desselben: „„MIA!‘, schreie ich. ‚MIAMIAMIAMIAMI!‘“ (ebd.) Auch die folgenden Situationen deuten auf ihren wachsenden Ärger hin: „Opa isst schlimmer als ein Baby“ und kleckert dermaßen, dass auch nach dem Essen noch „etwas Ei in seinem Bart hängen [bleibt]“ (ebd.: 21). Mias Ekel erreicht darüber hinaus seinen Höhepunkt, als der Großvater seine Notdurft nicht auf der Toilette, sondern ausgerechnet im Wohnzimmer verrichtet: „Da ist eine Pfütze in unserem Wohnzimmer. In. Unserem. Wohnzimmer. Opa sitzt in seinem Sessel und lächelt mich an, aber ich lächele nicht zurück“ (ebd.: 23), zu groß ist wohl die Abscheu vor ihrem Opa Rainer, die sich insbesondere in den dargelegten Einwortsätzen abbildet.

Diese Stelle, die gleichwohl den Tiefpunkt in der Beziehung zwischen dem Großvater und seiner Enkelin markiert, ist für die Geschichte aber von besonderer Bedeutung. Sie steht nämlich in einem auffälligen Kontrast zu der nachfolgenden Begegnung, bei der sich die Figuren einander wieder nahekomen. So schließt sich ein Gespräch zwischen Mia und Opa Rainer an, bei dem der Großvater seine Enkelin um Hilfe bittet: „Kannst du mir den mal aufmachen? [...] Ich bin so dumm, sagt Opa, ‚früher konnte ich so etwas.‘“ (ebd.: 26) Das

Buch zeigt dabei einen Tisch im Wohnzimmer, auf dem wie auf einer Werkbank verschiedene Gerätschaften liegen: Ein Hammer, ein Schraubendreher, eine Schere, eine Kneifzange und eine Säge liegen verstreut um einen Teller Kekse herum; sie und die Krümel zeugen davon, dass Opa Rainer offensichtlich versucht hat, einen der Kekse mit Werkzeug zu öffnen. Demgemäß wirkt die Enkelin am rechten Bildrand überrascht und erschrocken. Sie scheint hier erstmals zu begreifen, dass des Großvaters Realität eine andere ist. Um ihm zu helfen, bricht sie einen Keks in der Mitte durch mit den Worten: „Niemand kann so etwas von ganz alleine“ (ebd.). Sie knüpft somit nicht nur an sein schrulliges Verhalten an, sondern entwickelt ein tiefes Verständnis für ihren Großvater. Anstatt ihn weiterhin zu belächeln oder sich über ihn zu ärgern, geht die Enkelin hier aufrichtig auf ihren Opa ein. Sie schließt sich seiner Wahrnehmung an, öffnet den Keks und nimmt ihren Großvater darüber hinaus in Schutz, denn – Opa Rainer hat völlig Recht – „so etwas ist schwierig.“ (ebd.) Sich also auch für das Öffnen eines Kekses Hilfe zu holen, ist keine Schande und schon gar kein Zeugnis davon, dumm zu sein.

Dieser Moment ist für die Geschichte auch deshalb bedeutend, weil im Anschluss an die Situation gleich die Struktur des gesamten Buches aufgebrochen wird. Die folgende Nahaufnahme der Kekse, „die mit den Zacken“ (ebd.) an den Rändern sogar wie eingerahmte Bilder aussehen, verdeutlicht im Zusammenspiel mit den erzählenden Passagen, dass die Figuren hier in Erinnerungen versunken sind. So zeigen die Kekse Personen verschiedenen Alters, Orte und Gegenstände, die wohl Erinnerungen des Großvaters Rainer sind – und dass die Bilder wie in einem Fotoalbum angelegt sind, unterstreicht ein weiteres Mal das zentrale Thema des Buches in Verbindung mit einer gewissen Melancholie und Bitterkeit, da der Großvater die Personen auf den Bildern wegen seiner Krankheit wohl kaum mehr erkennen dürfte. Wie schwierig und insgesamt hochgradig schmerzhaft dies für Angehörige von demenziell erkrankten Menschen sein muss, lässt sich an der Reaktion der Enkelin ablesen: „Wo bleibt denn da die Gerechtigkeit?“, fragt sie, wenn sogar diese Kekse weder „ein Mittel gegen Vergesslichkeit enthalten [...] noch ein Mittel zum Glücklichein“ (ebd.: 27f.), wenn also die Krankheit des Großvaters weder geheilt noch mit den Symptomen einfach umgegangen werden kann. Gleichzeitig erkennt sie, „dass früher eben früher war und nie mehr wiederkommt.“ (ebd.: 28) Es ist

demnach ihr Abschied von der Vergangenheit, von der Wut und der empfundenen Ungerechtigkeit hinsichtlich der Demenzerkrankung ihres Opas, der das Ende dieser Doppelseite bildet. Auf Ekel und Unverständnis folgt die Akzeptanz, dass die gemeinsamen Erlebnisse so nie wieder sein werden und nur noch Erinnerungen sind. Ein Grund zur Freude ist das natürlich nicht – dies zeigen auch die Reaktionen auf der letzten Seite: „Opa seufzt. Ich seufze auch“, denn früher, vor der Erkrankung ihres Großvaters, „waren Schokoladenkekse noch Schokoladenkekse, einfach so, sie waren völlig unkompliziert.“ (ebd.: 29) Das ist nun anders, sodass die Kekse zur Metapher für das Leben mit Demenz werden. Entscheidend ist aber doch der Umgang mit diesem anderen Leben, der am Beispiel eines weiteren Kekses veranschaulicht wird: „Ich nehme noch einen und mache ihn für Opa auf“ (ebd.) – es bleiben also Verständnis und Unterstützung für die Großelternfigur als zentrale Merkmale des Umgangs mit Demenz.

1.2 Alles eine Frage der Perspektive – zur Erzählweise

Während im Vorausgehenden die Enkelin Mia schon als Erzählerin identifiziert worden ist, ist für das Bilderbuch als Ganzes außerdem bedeutsam, dass das Erzählte aus der Sicht des Großvaters abgebildet wird. Die Erzähl- und Bildebene werden auf diese Weise übereinandergelegt; die Mädchenfigur erzählt, während die Ereignisse, von denen sie erzählt, aus der Sicht von Opa Rainer dargestellt werden. Die Bilder des Buches spiegeln also die Vorstellungen des Großvaters wider. Seine Gedanken sind es, die über die Bilder präsentiert und visualisiert werden – davon zeugt auch das oben dargelegte Bild des Wandhakens, der sich für Opa Rainer wie ein Krake ausnimmt. Auch im Rekurs auf den bereits ausgeführten Wendepunkt wird deutlich, dass die Großelternfigur ihre Umgebung anders wahrnimmt. Sie findet sich ihrer Vorstellung nach nicht im Haus der Familie, sondern vielmehr in der Natur wieder, wie Abb. 3 zeigt. Das Bilderbuch lässt auf der einen Seite zwar ein Wohnzimmer, einen Sessel und einen Beistelltisch erkennen. Gegenüberliegend zeigt es aber auch einen Baum, der von Büschen umgeben ist. Die rechte Buchseite bildet demzufolge ab, was Opa Rainer eigentlich wahrnimmt – und da er sich in der Natur glaubt, sehen die Enkel*innen sein nacktes, rosafarbenes Gesäß zum Zeichen, dass

er an den Baum uriniert. Opa Rainer hat sich offensichtlich geirrt und das Wohnzimmer mit der Natur verwechselt. Zu erkennen ist dies insbesondere an dem eingerahmten Bild, das unweit der Baumkrone am Stamm befestigt ist. Es ist dasselbe wie das, das an einem braunen Holzbalken im Wohnzimmer der Familie angebracht ist (vgl. ebd.: 17f., 25, 29).



Abb. 3: Opa Rainer verwechselt Innen- und Außenräume (John/Gehrmann 2018: 23f.)

Die Perspektive des Großvaters prägt also die gesamte Geschichte. Sie erlaubt einen Perspektivwechsel, weil die Bilder zeigen, wie sich die Dinge für Opa Rainer darstellen. So wird für die Figuren – wie übrigens auch für die Leser*innen – ersichtlich, wie *ver-rückt* die Realität von Demenz betroffenen Personen sein kann.³ Gleichzeitig erzählt das Buch von den Schwierigkeiten der Enkelin, die mit der Krankheit ihres Großvaters umzugehen lernt. Das direkte Nebeneinander von Bild- und Erzählebene ist dabei das Besondere an Johns Kinderbuch.

.....

3 Dieser Befund ist im Hinblick auf die einschlägige Forschung nicht neu: Auch Pries-Kümmel und Wozilka haben beobachtet, dass sich neuere Kinder- und Jugendbücher „mehrfach moderner literarästhetischer Gestaltungsmittel [bedienen], um die inneren Vorgänge älterer Figuren zu vermitteln“ (Pries-Kümmel 2005: 486). Demnach lässt sich auch auf Bildebene veranschaulichen, „was sich im Inneren abspielt, wenn sich allmählich das Gedächtnis verliert“ (Wozilka 2017: 202).

Es lotet mit den Illustrationen von Gehrman „den schmalen Grat zwischen Hilflosigkeit und Erkenntnis humorvoll aus“ (Prahl 2018: 35), indem es einen überforderten Großvater und eine zunächst ebenso überforderte Enkelin zeigt. Das Bilderbuch lässt somit an der Entwicklung der Figurenbeziehung und an dem Verständnis teilhaben, das Mia für ihren Opa aufbringt. Sie lernt entlang der Geschichte, „mit dem veränderten Opa umzugehen“ (Prahl 2018: 35), denn – und dies ist für Angehörige von demenziell erkrankten Personen bedeutend – neben der Trauer, der Wut und all den Veränderungen, die mit dieser Erkrankung einhergehen, „steckt da noch Leben, steckt der geliebte Opa drin“ (Darnhofer 2018: 18). *Opa Rainer weiß nicht mehr* schildert auf diese Weise nicht nur „den Verlauf einer Demenzerkrankung“ (ebd.), deren häufigsten Symptome unter anderem Orientierungslosigkeit und Defizite der Gedächtnisfunktion sind (vgl. Thal 2022: 18). Johns Buch stellt darüber hinaus den Umgang mit eben dieser Krankheit dar und kann wegen der Verschränkung von Erzähl- und Bildperspektive dazu beitragen, ein Verständnis für Betroffene zu entwickeln.

2 Abenteuer und Abschied: *Opa fliegt*

Auch in dem Kinderbuch von Markus Orths, *Opa fliegt* (2022), steht die Beziehung zwischen Jung und Alt im Mittelpunkt – und wie bei Kirsten John sind es auch hier die Enkel*innen, die mit einer Krankheit, dem Sterben und dem Tod ihres Großvaters umgehen müssen.

2.1 Darstellung des Alter(n)s

Dabei ist sein Anfang alles andere als traurig; es erinnert in fantastischer Manner und als humoristisch-satirisches Buch sogar an die wundersamen Geschichten in der Tradition des Münchhausen-Stoffes.⁴ So hat der Großvater

.....

4 Vgl. exemplarisch das Nachwort von Peter Hasubek (1977), dem Herausgeber von Karl Immermanns *Münchhausen* in der Ausgabe des Carl Hanser Verlags. Zum Münchhausen-Roman als Satire vgl. weiterführend auch die Dissertation von Siegfried Kohlhammer (1973).

„in seinem Leben 857 Rekorde aufgestellt“ (Orths 2022: 9), erzählt die Enkelin Melanie zu Beginn der Geschichte. Ob es das Armdrücken gegen einen Gorilla ist, das er gewonnen haben will, oder das Durchschwimmen des Amazonas; Opa Winnie hat in seinem Leben schon viel erlebt.⁵ Folglich ist auch das „*Wunderbuch der Rekorde*“ (ebd.: 11, Hervorhebung im Original), in dem seine Verdienste wie Kuriositäten versammelt sind, ganz besonders dick. Es lädt dazu ein, in Erinnerungen zu schwelgen, sodass auch das erste und der Geschichte insgesamt vorausgehende Bild eine Situation zeigt, in der der Großvater und die Enkelkinder zusammensitzen. Während Marlon, Melanies älterer Bruder, in dem genannten Buch liest, schaut die Schwester zum Großvater hoch, der wiederum euphorisch von seinen Abenteuern zu berichten scheint – davon zeugen die abgebildeten Bewegungslinien über Opa Winnies Stirn, die seine Begeisterung grafisch unterstreichen. Das mit lasierenden und ebenso deckenden Farben gemalte Bild gibt so einen Einblick in ein vertrautes Arrangement, das nicht nur den Ausgangspunkt der Erzählung bildet. Im Rekurs auf das aufgeschlagene Wunderbuch weist es außerdem auf das zentrale Thema des Buches hin, denn obwohl die Eltern „in letzter Zeit öfter sagen: ‚Seid froh, dass ihr Opa überhaupt noch besuchen könnt. Der wird auch nicht ewig leben!‘“ (ebd.: 10), glauben die Kinder fest daran, dass ihr Großvater „auch den wichtigsten Rekord aller Zeiten schafft: den Rekord, am längsten zu leben. Vielleicht sogar ewig!“ (ebd.) Dem doch eigentlich traurigen Thema Tod nähert sich das insgesamt sehr humoristisch gehaltene Buch so über Umwege, da es zahlreiche und zugleich lustige Rekorde von Opa Winnie beleuchtet, beispielsweise „den Dauer-Flatulenz-Rekord, bei dem er 2 Minuten und 14 Sekunden lang ohne Pause nichts anderes tat als: furzen.“ (ebd.: 11f.) Das unterhalb des Schrifttextes gemalte Bild illustriert dabei die Narration und zeigt den Großvater vor einer

.....

5 Damit flankiert der Text eine Beobachtung, die in der einschlägigen Forschung schon am Beispiel anderer altersthematisierender Kinderbücher angestellt worden ist: „Dass Großväter [...] in der Perspektive der sie bewundernden Enkel zu Superhelden avancieren, folgt augenzwinkernd einer emotionalen Logik mit fantastischen Zügen“ (Wozilka 2017: 190). Im Falle von Orths' Buch dienen die Rekorde wohl auch dem Zweck, die Großelternfigur als kühn und unschlagbar darzustellen. Gleichzeitig stehen die Verdienste von Opa Winnie in einem auffälligen Kontrast zur Thematik des Todes, sodass *Opa fliegt* – mit der Rezensentin Agnes Sonntag gesprochen – „vielleicht das lustigste Buch über Lebensfreude und Tod [ist]“ (Sonntag 2022).

großen, gelbbraunen Wolke; in ihr lässt sich eine schemenhaft dargestellte Person ausmachen, die sowohl mit einer Gasmasken als auch mit einer Stoppuhr in der Hand ausgestattet ist. Auch die folgenden Bilder begleiten den Schrifttext und visualisieren die Ereignisse, die in der erzählten Geschichte beschrieben werden.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext eine Abbildung, die Opa Winnie selbst zeigt. Denn abgesehen von den Illustrationen, die seine Rekorde wie in einem Rückblick veranschaulichen, legt ein Bild offen, wie der Großvater zum Zeitpunkt des Erzählens tatsächlich aussieht: „Er trug wie üblich seinen Schlapphut, den schwarzen Anzug und ein Hemd“ (ebd.: 29), wobei auf seinem Gesicht ein dunkler Schatten zu erkennen ist:



Abb. 4: Opa Winnie mit Schlapphut und rotem Bart bis zum Bauchnabel (Orths/Meyer 2022: 28)

Wenngleich die Figur hier selbst im Schatten steht und daher dunkel gefärbt ist, deutet ihr Aussehen doch in gewisser Weise auf die nachstehenden Ereignisse voraus. Diesem Ansatz nach lässt sich der Anzug auch als Totenkleidung und ihr Hemd als Toten- oder Sterbehemd deuten. Die hohe Symbolkraft, die von der Farbwahl und Kleiderordnung ausgeht, unterstreicht diesen Eindruck.⁶ Ungeachtet ihrer Erscheinung gibt sich die Großelternfigur hier aber wie gewohnt fröhlich; sie bereitet einen neuen Rekord vor und lässt Enkel und Enkelin an der Durchführung desselben teilhaben. Geplant ist, ein „Luft-und-Liebe-Getränk“ (ebd.: 30) zu mischen, der sie fliegen lässt. Wie im Vorausgehenden skizziert, begleiten auch hier die bunten Bilder die Erzählung und insbesondere die Herstellung der zauberhaften Flüssigkeit – und da der Großvater schon kurz nach dem Probieren des Tranks in die Luft geht, lässt sich der Rekord so gleich aufstellen: Opa Winnie wiegt „nur noch 0,00000001 Gramm“ (ebd.: 42). Die Freude über diesen Erfolg währt aber nur kurz, denn „ganz, ganz plötzlich sahen wir einen Schatten über sein Gesicht huschen“ (ebd.: 43). Dieser Schatten, der schon als Vorbote des Sterbens interpretiert worden ist, kündigt auch an dieser Stelle etwas Unheilvolles an: Opa Winnie erzählt nun zum ersten Mal von seinem Besuch im Krankenhaus und von der Nachricht eines Arztes, nur noch vier Wochen zu leben. Dies soll eine medizinische Untersuchung im MRT ergeben haben. Die unterhalb des Schrifttextes gezeigten Röntgenbilder illustrieren diesen Befund entsprechend – und obwohl unklar ist, um welche Krankheit es sich handelt, steht Opa Winnies nahender Tod fest.

Das bislang lustig gehaltene Kinderbuch erhält hier also erstmals ernste Züge und thematisiert über das Gespräch der Figuren den Tod als Endpunkt des Lebens: „Der Mensch lebt. Und der Mensch stirbt. Ich lebe. Und ich sterbe“ (ebd.: 48), erklärt Opa Winnie sachlich. „Wenn nicht in vier Wochen, dann doch irgendwann. Das lässt sich nicht verhindern.“ (ebd.) Interessant ist, dass *Opa fliegt* in diesem Zusammenhang verschiedene Formen der Bestattung

.....

6 Im Vergleich kündigt auch das Aussehen der Großelternfigur Opa Rainer den weiteren Verlauf der Geschichte an. So ist sie zwar zu Anfang von *Opa Rainer weiß nicht mehr* mit einem grünen Mantel und entlang der Geschichte mit einem karierten Hemd bekleidet; beim genauen Hinsehen ist aber zu erkennen, dass Opa Rainer dieses Hemd schon zu Beginn der Geschichte trägt (vgl. ebd.: 5). Es blitzt unter dem Mantel hervor und verweist symbolisch auf die Krankheit, die auf den nachfolgenden Buchseiten ausgestaltet wird.

beleuchtet, kommt doch für die Großelternfigur und für die Kinder weder ein Begräbnis noch eine Einäscherung infrage. Opa Winnie hat vielmehr eine andere Idee: „Ich werde mich in Luft auflösen, Freunde!⁷ In Luft und Liebe.“ (ebd.: 51) Wenn er nicht nur einen Tropfen, sondern gleich die ganze Flüssigkeit trinken würde, könnte er „durchs Weltall, rauf zu den Venusmenschen“ (ebd.: 53) fliegen, also zu den Menschen, die niemand sehen kann und die „nur aus Luft und Liebe (ebd.: 22) bestehen. Genau dies passiert mit fortschreitender Ereignisfolge in der Geschichte: „Opa kippte die Flüssigkeit mit einem Rutsch in seinen Rachen“ (ebd.: 55) und ist im Begriff, fortzufliegen. „Er stand über uns in der Luft, wie ein Papierdrache im Herbst“ (ebd.: 59), erzählt Melanie. An dieser Stelle wird nicht nur – wie schon in *Opa Rainer weiß nicht mehr* – eine Jahreszeit benannt, die für die Darstellung des Sterbens in Kinderbüchern insgesamt charakteristisch ist (vgl. Egli 2014: 60–69). Auch das Abschiednehmen erhält eine besondere Relevanz, weil die Großelternfigur ihren Enkelkindern erklärt, wie sie mit ihr in Verbindung bleiben können, und zwar über den Tod hinaus:

Auch wenn ich mich in Luft und Liebe auflöse, können wir trotzdem miteinander reden. [...] Wenn ihr traurig seid und mich richtig vermisst, dann müsst ihr euch einfach etwas backen. [...] Eine *Weh-Nuss*. [...] Ich fliege zur *Venus*! Ihr backt eine *Weh-Nuss*. Ha! Ich habe euch das Rezept aufgeschrieben, wie man eine *Weh-Nuss* backt. Ihr findet es in meinem Buch. Wenn ihr eine *Weh-Nuss* backt, werde ich euch ganz sah sein. (Orths 2022: 59–62, Hervorhebung im Original)

Das Loslassen des Seils, mit dem Melanie und Marlon ihren Großvater zuvor noch am Boden festgehalten haben, wird somit zur Metapher des endgültigen Abschieds. Anstatt jedoch traurig zu sein, winkt Opa Winnie seinen Enkel*innen von oben fröhlich zu, bevor er „einen Salto nach dem anderen schlug“ und nach „28 Luftsaltos [...] in den Wolken verschwunden [war]“ (ebd.: 63f.). Zurück bleiben die Kinder, die sich weinend in den Armen liegen und gemein-

.....

7 Vgl. hierzu eine Erläuterung von Melanie zu Beginn der Geschichte: „Er nennt uns *Freunde*, obwohl wir seine Enkel sind: Marlon, mein Bruder, und ich, die Melanie. Aber klar: Seine *Freunde*, das sind wir auch“ (ebd.: 15, Hervorhebung im Original).

sam um ihren Großvater trauern – und da sie sich gegenseitig stützen, wird in einem übertragenen Sinne nicht nur der emotionale Halt deutlich, den sich die Figuren geben. Über die erzählte Geschichte hinaus wird hier außerdem die Frage nach einem selbstbestimmten Tod gestellt, denn obwohl das Auflösen in „Luft und Liebe“ (ebd.: 51) natürlich unwahrscheinlich ist und sich der Text in diesem Punkt deutlich als fantastisch zu erkennen gibt, entscheidet sich die Großelternfigur doch an dieser Stelle selbst für den Zeitpunkt und die Art und Weise ihres Todes.

2.2 Aus Erinnerungen und Nähe Trost schöpfen

Melanie und Marlon finden im Folgenden Trost, indem sie an die Abenteuer ihres Großvaters denken. Beim Durchblättern des Wunderbuches stoßen sie aber nicht nur auf das Rezept der Weh-Nuss, sondern fassen auch den Entschluss, die Rekorde von Opa Winnie fortzuführen und „das Buch zu Ende [zu] schreiben! Für Opa Winnie!“ (ebd.: 71) Sie knüpfen damit an ein Ritual an, das sie seit jeher mit ihrem Großvater verbindet – und während mit fortschreitendem Handlungsverlauf dargelegt wird, wie die Kinder einen ersten „*Rekord im Eltern-Erschrecken* [aufstellen]“ (ebd.: 89, Hervorhebung im Original), ist für den vorliegenden Kontext der Augenblick bedeutend, in dem die Kinder eine frisch gebackene Weh-Nuss essen:

Sie schmeckte köstlich. Wir schlossen die Augen. Ja, es stimmte. Plötzlich konnten wir Opas Stimme förmlich hören, so nah war er uns. Opa erzählte von seinen Abenteuern. Er sprach in unsere Ohren und in unsere Herzen. Und dann redeten wir mit ihm, über all die Rekorde, die wir gemeinsam mit ihm aufgestellt hatten. (ebd.: 87)

Melanie und Marlon nehmen über das Essen der Weh-Nuss also Kontakt zu ihrem verstorbenen Großvater auf. Die Klangkorrespondenz zwischen der Venus und der Weh-Nuss verdeutlicht diese Verbindung auch auf sprachlicher Ebene – und das neben dem Schrifttext abgedruckte Bild greift diese Nähe insofern auf, als über den Kindern das regenbogenfarbene Gesicht des Großvaters wie aus einer Imagination oder Vorstellung heraus erscheint:



Abb. 5: Beim Essen der Weh-Nuss erinnern sich die Kinder an die Geschichten des Opas (Orths/Meyer 2022: 86)

Dabei knüpft das Bild metaphorisch und im Hinblick auf die bunt gefärbten Schnipsel auch an das Sterben von Opa Winnie an, der sich „in Luft und Liebe“ (ebd.: 59) aufgelöst hat und nach dem Tod ein Venusmensch ist. Daneben bedient es in einem gleichfalls übertragenen Sinne das Symbol des Regenbogens als ein „Symbol der Verbindung zwischen Menschlichem und Göttlichem, des Friedens, der Hoffnung und der Einheit“ (Redling 2021: 497), die hier zwischen den Generationen hergestellt wird. Die Nähe zwischen dem Großvater und den Enkelkindern wird im Erzähltext auch noch einmal dadurch verstärkt, dass Melanie und Marlon beim Zubettgehen Opa Winnies Hut aufsetzen: „Wir konnten Opa jetzt auch ein wenig riechen, denn Opa roch immer ganz wunderbar nach Pfefferminze und Vanille-Eis“ (Orths 2022: 90), erinnert sich die Enkelin. Die Kinder finden auf diese Weise nicht nur unter dem Schlapphut wie unter Opa Winnies Fittichen Schutz. Auf der Bettdecke lassen sich ebenfalls, wenn auch verwischt, Regenbogenfarben erkennen, die auf den Großvater verweisen:



Abb. 6: Die Geschwister schlafen unter Opas Schlapphut ein (Orths/Meyer 2022: 91)

Die auf der Bettdecke schillernden Farben sind diesem Deutungsansatz nach genau die, die zu einem früheren Zeitpunkt der Geschichte auch in Opa Winnies Träne zu erkennen sind: „Die Träne war wirklich riesig für eine Träne: wie eine Murmel! Sie leuchtete und schillerte in allen Farben des Regenbogens.“ (ebd.: 43) Dass zum Ende des Buches also noch einmal die Farben abgebildet sind, die in enger Verbindung zu Opa Winnie stehen, unterstreicht abschließend die Nähe zwischen der Großelternfigur und den Kindern. Ihr Opa ist ihnen folglich auch nach dem Tod noch ganz „nah“ (ebd.: 87), sodass das Ende der Erzählung zwischen Trauer und Trost changiert. Wie der Hund, der auf der Bettdecke liegt, sind auch Melanie und Marlon am Ende der Geschichte „ein wenig fröhlich, ein wenig traurig“ (ebd.: 90). Ihr Umgang mit dem Verlust des Großvaters ist demnach von der Suche nach Nähe gekennzeichnet, die die Figuren synästhetisch über das Riechen und Schmecken herzustellen versuchen. Das Nebeneinander von Verbundenheit und Abschied bildet sich somit in nuce auf der letzten Seite ab, indem sich die Farben des Großvaters auf die Bettdecke legen und die Kinder unter seinem Hut einschlafen.

3 Übersicht und Resümee

In den vorgestellten Bilderbüchern steht der Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod im Mittelpunkt, wobei sich der Fokus auf die Beziehung zwischen Jung und Alt und auf die Reaktionen der Kinderfiguren richtet, die mit diesen Herausforderungen konfrontiert werden. Dabei hat sich am Beispiel von *Opa Rainer weiß nicht mehr* eine Entwicklung in der Figurenbeziehung abgezeichnet, denn während die Enkelin Mia ihren dementen Großvater zu Beginn der Geschichte noch belächelt, geht sie mit fortschreitendem Handlungsverlauf auf sein sonderbares Verhalten ein und unterstützt ihn. Kirsten Johns Kinderbuch endet auf diese Weise in dem Aufzeigen einer Lösung, die für die Mädchen- und für die Großelternfigur wohl die Aufrichtigste ist. Über die besondere Verbindung der Erzähl- und Bildperspektive eröffnet es in einem übertragenen Sinne neue Perspektiven: Es bildet die Gedankenwelt von Opa Rainer ab und zeigt exemplarisch, wie sich der Alltag für demenziell erkrankte Personen anfühlt. Damit kann es einen wesentlichen Beitrag zur Verständigung leisten und eine Gesprächshilfe für den Umgang mit Betroffenen sein.

Auch das Kinderbuch von Markus Orths nutzt literarästhetische Mittel, um zu zeigen, dass die Beziehung zwischen Jung und Alt besonders ist. Anders als bei Kirsten John sind es in *Opa fliegt* aber nicht bestimmte Perspektiven, sondern Regenbogenfarben, die mit der Großelternfigur verbunden sind; sie sind es, die die Nähe zum verstorbenen Opa Winnie beleuchten – und dass die hinterbliebenen Enkel*innen aktiv den Kontakt zu ihm suchen, beispielsweise sein Wunderbuch der Rekorde fortführen oder unter seinem Hut schlafen, mag noch einmal die Verbindung zwischen Jung und Alt verdeutlichen, die über den Tod hinaus anhält. Auf diese Weise spendet das Buch nicht nur den Figuren innerhalb der erzählten Geschichte Trost. Über die Bildebene ist auch für die Leser*innen zu erkennen, dass die Generationen über den Tod hinaus miteinander in Verbindung stehen. Indem der Fokus bei Orths auf den Hinterbliebenen und ihrem Handeln liegt, kann es an der Trauer, an dem Erleben des Verlustes und an der Bewältigung desselben teilhaben lassen.

Beide Bücher nehmen sich folglich ganz bewusst spezieller Ausnahmesituationen an – und wie die einschlägige Forschung bereits konstatiert, kann diese Buchliteratur dabei „helfen, eigene Positionen zu bestätigen oder neue Per-

spektiven zu gewinnen. Sie bildet verschiedenste Facetten der Unsicherheiten und Problemfelder ab, die sich im Zusammenhang mit Tod und Sterben [und Krankheit] auftun“ (Hopp 2015: 333). Dies gilt in nuce für die hier besprochenen Kinderbücher: *Opa fliegt* und *Opa Rainer weiß nicht mehr* können demnach Berührungspunkte abbauen und über das Zusammenspiel von Text und Bild zur Auseinandersetzung anregen. Entlang des vorliegenden Beitrags ist auch deutlich geworden, dass die hier besprochene Thematik „keineswegs eine bloss traurige, sondern [vielmehr] eine poetische, oftmals sogar humorvolle“ (Egli 2014: 9) Dimension enthält. Die ausgewählten Bücher beschönigen zwar nicht, sind aber doch hoffnungsvoll, indem sie sich den schwierigen Themen in Verbindung mit lustigen Geschichten annähern. Zwischen Witz und Ernst changierend, loten sie also altersgerecht aus, wie mit Krankheit, Sterben und Tod umgegangen werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

JOHN, KIRSTEN (2018): *Opa Rainer weiß nicht mehr. Illustrationen von Katja Gehrman*. München: Knesebeck.

ORTHS, MARKUS (2022): *Mit Illustrationen von Kerstin Meyer*. Frankfurt/Main: Moritz.

Sekundärtexte

DARNHOFER, DEBORAH (2018): „Mal traurig, mal heiter sind die Bilder der Demenz“. In: *Tiroler Tageszeitung* (14. Oktober), S. 16–18.

EGLI, FORINNE (2014): *Wo ist sein Leben hingekommen? Sterben und Tod in ausgewählten Bilderbüchern der Gegenwart*. Zürich: Chronos.

HOPP, MARGARETE (2015): *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945*. Bern: Lang.

IMMERMANN, KARL (1977): *Münchhausen. Eine Geschichte in Arabesken*. Hg. v. Peter Hasubek. München/Wien: Carl Hanser.

- KOHLHAMMER, SIEGFRIED (1973): *Resignation und Revolte. Immermanns „Münchhausen“: Satire und Zeitroman der Restaurationsepoche*. Tübingen: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel.
- NASCHERT, GUIDO (2021): „Herbst“. In: Butzer, Günter/Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 263–264.
- PRAHL, SYLVIA (2018): [o. A.] In: taz. *die tageszeitung* (13. Dezember), S. 35.
- PRIES-KÜMMEL, ELISABETH (2005): *Das Alter in der Literatur für junge Leser. Lebenswirklichkeiten älterer Menschen und ihre Darstellung im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- PRIES KÜMMEL, ELISABETH (2008): „Alte Menschen in Kinder- und Jugendbüchern. Entwicklungslinien und Tendenzen“. In: *kjls&m* 60, 3, S. 71–78.
- REDLING, ERIK (2021): „Regenbogen“. In: Butzer, Günter/Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 497–499.
- SONNTAG, AGNES (2022): *Vom fliegenden Opa und der entführten Oma*. In: <https://www.spiegel.de/tests/grosseltern-in-kinderbuechern-geschichten-fuer-oma-opa-kind-a-a3ff3818-02c4-44d5-9fde-ccceb3426e5> (letzter Zugriff: 10.8.2023).
- THAL, DIETMAR RUDOLF (2022): „Demenz: Medizinische Aspekte“. In: Knell, Sebastian/Thal, Dietmar/Lipp, Volker (Hg.): *Demenz. Naturwissenschaftliche, rechtliche und ethische Aspekte*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 17–57.
- WOZILKA, JENNY (2017): Von Erzähllust, Kampfesfreude und Spiellust. Großeltern im neuen Bilderbuch. In: *kjls&m* 17, S. 189–204.

JANA MIKOTA

„Euer Opa ist ganz schön fit für sein Alter“¹

Detektivarbeit kennt kein Alter

Die Art, wie ältere Menschen im Kinder- und Jugendbuch dargestellt werden, ist von enormer Bedeutung für die kindlichen Vorstellungen vom Alter sowie für die Einstellungen zum Älterwerden und zu älteren Menschen. (Pries-Kümmel 2008: 71, Hervorhebung im Original)

Die Kinder- und Jugendliteratur kennt seit dem 19. Jahrhundert Großelternfiguren: In Romanen wie *Heidi* (1880/1881) von Johanna Spyri wird die innige Beziehung zwischen Heidi und ihrem Großvater geschildert, das Älterwerden selbst wird jedoch nicht ausführlich thematisiert, was sich auch in der Kinderliteratur der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts beobachten lässt. Veränderungen hinsichtlich der Frage nach Altsein setzen erst mit dem realistisch-problemorientierten Paradigmenwechsel (vgl. u. a. Ewers 1995, hierzu Gansel 2010) in den 1970er Jahren ein: Krankheiten wie Demenz oder Alzheimer und Älterwerden werden konkret beschrieben. Andere Großelternfiguren befreien sich auch aus vorgegebenen Rollenmustern und entdecken ihr Leben (vgl. hierzu Pries-Kümmel 2008). In der aktuellen Kinderliteratur begegnet man Großelternfiguren, die mit tradierten Vorstellungen brechen und nicht nur auf das Älterwerden reduziert werden. Leser*innen lernen jedoch Großelternfiguren nicht ausschließlich als kranke und alte Menschen in der Kinderliteratur kennen. Insbesondere in aktuellen Kriminalromanen für Kinder begegnet man älteren Menschen, die mit tradierten Mustern brechen und agil auftreten. Alter oder *age* wird, so Benner und Ullmann in einem Beitrag, „in Literatur

.....

1 Zitat aus Kirschners Kriminalroman *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle. Das Geheimnis der Bärenhöhle* (2016: 41).

mit literarischen Mitteln imaginiert, weshalb Altersdarstellungen in literarischen Texten nicht ohne Weiteres mit real existierenden Alterszuständen und -prozessen zu vergleichen sind.“ (Benner/Ullmann 2019: 153) Auch die hier vorgestellten Kriminalromane zeigen Konstruktionen von *age*, aber sie können auch Einfluss auf das Leben der Kinder nehmen und ihre Vorstellungen vom Alter mitbestimmen. Jooßen hält daher fest: „all these messages combined can become quite powerful to determine how (young) people act their own age, assess other people’s performance of age, and think of their past, present and future selves“ (Jooßen 2018: 12). Kriminalromane für Kinder können demnach als Spiegel gesellschaftlicher Phänomene betrachtet werden und nehmen den Diskurs um das Altern auf. Daher soll in dem Beitrag gefragt werden, welche altersspezifischen Identitäts- und Rollenkonzepte in aktuellen Kriminalromanen für Kinder konstruiert werden.

1 Der Kriminalroman für Kinder

Krimis erfreuen sich seit Jahrzehnten großer Beliebtheit, aber bislang wird in der Forschung noch zu wenig diskutiert, dass sie nicht nur die Bedürfnisse nach Spannung bedienen, sondern auch gesellschaftliche Entwicklungen dokumentieren (vgl. hierzu Stenzel 2002, Mikota/Schmidt 2020). Charakteristisch für einen Kriminalroman für ein jüngeres Lesepublikum ist, dass die kindlichen Akteur*innen in Gruppen auftreten:

1. Aus einer akuten Notsituation heraus entsteht eine Zweckgemeinschaft, aus der eine Freundschaft erwächst (*Emil und die Detektive* von Erich Kästner, 1929);
2. Ein bereits bestehender Freundeskreis definiert sich als Detektivbande neu und hält nun die Augen nach Fällen offen bzw. wird in Folge sogar als Ermittlungsinstanz angesprochen und um Hilfe ersucht (Die Reihen *Die Schwarze Sieben* von Enid Blyton, engl. 1949–1963, dt. 1958–1971 *TKKG* von u. a. Stefan Wolf, seit 1979);
3. Eine Zwangsgemeinschaft, von Eltern, Lehrer*innen oder durch lose Verwandtschaft gestiftet, teilt gemeinsame Zeit an einem ge-

meinsamen Ort und stößt dort auf ein Rätsel/einen Fall (Die Reihen *Fünf Freunde* von Enid Blyton, engl. 1942–1962, dt. 1953–1966, *Die Karlsson-Kinder* von Katharina Mazetti und Anu Stohner, dt. 2014–2019);

4. Eine Gruppe von Kindern tritt von Beginn als Detektive auf (Die Reihen *Die Blaubeerdetektive* von Pertti Kivinen und Anu Stohner, dt. seit 2019; *Detektivbüro LasseMaja* von Martin Widmark, schwed. seit 2002, dt. seit 2013). (vgl. hierzu Mikota/Reinhardt 2021)

Ein Blick in die Geschichte der Kriminalliteratur zeigt, dass die Gruppe der Ermittelnden wandlungsfähig und facettenreich ist. Zwar sind nach wie vor Sherlock Holmes sowie seine Helferfigur Watson, Miss Marple oder auch Hercule Poirot als Vorbilder für die kindlichen Detektiv*innen prägend, aber die Zusammensetzung variiert hinsichtlich des Alters. Die Konstellation von Kindern und Ermittler*innen, die der Großelterngeneration angehören, hat sich als besonders fruchtbar erwiesen. Bereits in Kirsten Boies *Thabo*-Reihe ermitteln zwar mit Thabo, Sifiso und Emma zunächst drei Kinder, werden jedoch von der älteren und etwas betulichen Tante Agatha unterstützt. Ähnlich wie die gleichaltrigen lassen sich demnach auch die intergenerationellen Gruppen in verschiedene Kategorien einteilen:

- (1) Aus einer Notsituation entsteht eher zufällig eine Detektiv*innen-gruppe (*Max und die wilde 7*);
- (2) Verwandtschaft bildet die Basis für die Detektion (*Botzplizt. Ein Opa für alle Fälle*);
- (3) Kindliche Detektiv*innen machen sich auf die Suche nach den verschwundenen Großeltern (*Ist Oma noch zu retten?*)

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf alle Szenarien und zeigt, wie die Aufklärung des Falles in einer intergenerationellen Gruppe erfolgen kann sowie, wie die Konstruktionen von *age* in die Kriminalhandlung eingeflochten werden und die Detektion beeinflusst.

Im Mittelpunkt stehen die Detektivreihe *Max und die wilde 7* des Ehepaars Lisa-Marie Dickreiter und Winfried Oelsner: *Das schwarze Ass* (2014), *Die*

Geister-Oma (2015) und *Die Drachen-Bande* (2016). 2020 wurde der erste Band der Reihe u. a. mit der Schauspielerin Uschi Glas verfilmt. *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle* von Sabrina J. Kirschner, illustriert von Susanne Göhlich, ist ebenfalls in drei Bänden erschienen: *Das Geheimnis der Bärenhöhle* (2016), *Das Rätsel um den goldenen Ring* (2017) und *Die Jagd nach dem Katzenbaron* (2017). Mit *Ist Oma noch zu retten?* (2023) von Marie Hüttner wird ein Einzelband vorgestellt, Alle Kriminalromane sind an Kinder zwischen acht und zehn Jahren adressiert. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine vitale Großelterngeneration zeigen, die mit gängigen Vorstellungen bewusst bricht. Während jedoch *Max und die wilde 7* als eine „Mehrgenerationenbande“ (Mikota/Schmidt 2020: 115) auftritt, entfaltet Kirschner in ihren Bänden eine Kindergruppe, die dank ihres Großvaters und seines Bullis Kriminalfälle lösen.

2 Genres des Kinderkriminalromans – Definitionsannäherungen

Den Kriminalroman genau zu definieren, erweist sich mit Blick auf seine Veränderungen im Laufe der Literaturgeschichte seit dem 19. Jahrhundert als schwierig. Ein Kriminalroman enthält die Aspekte Verbrechen und Aufklärung, die strukturbildend für die Handlung sind. Er kann entweder direkt mit dem Verbrechen einsetzen, seine Vorgeschichte oder die Planung eines Verbrechens erzählen. Kriminalromane existieren für erwachsene, jugendliche und kindliche Leser*innen. Während sich jedoch der Kriminalroman für Erwachsene um ein Kapitalverbrechen dreht, Mord kennt und die Taten blutig beschrieben werden, so erzählen Kriminalgeschichten für ein jüngeres, kindliches Publikum häufig von kleineren Vergehen wie Diebstahl, Schmuggel oder Einbruch und klammern, bis auf wenige Ausnahmen, Mordfälle aus. Lange (2002) benennt charakteristische Elemente des Kriminalromans für Kinder: „[B]egrenztes Personenarsenal, seine spezifische Erzählstruktur, sein Realismus in Bezug auf den Handlungsort und die gesellschaftliche Situation, seine Erzählhaltung und seine Leserintention“ (Lange 2002: 8). Hinzu gesellen sich seit dem Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendliteratur neue Formen, die sich auch Erzählmustern des psychologischen, problemorientierten und

komischen Kinderromans bedienen. Weitere Vorläufer sieht Hasubek (1974) in *Oliver Twist* (1837) von Charles Dickens, *Tom Sawyers Abenteuer* (1876) von Mark Twain und *Die Schatzinsel* (1883) von Robert Louis Stevenson. Obwohl die Romane keine Kriminalromane sind, weisen diese nach Hasubek Merkmale auf, die sich auch im Kriminalroman finden. Nach Hasubek gehören insbesondere die Rätselstruktur bzw. das Geheimnis dazu, das im Laufe der Handlung gelöst wird. Alle drei Romane können aber auch als Prätexte für die unterschiedlichen Settings gelesen werden, die sich in Kriminalromanen für Kinder und Jugendliche finden: Dickens für den Stadtkriminalroman, Twain für den Dorfkriminalroman und Stevenson für den Kriminalroman, der sich in einem geschlossenen Raum abspielt (vgl. hierzu Mikota/Schmidt 2020). Stenzel verweist in ihrem Überblicksartikel (2011) zudem noch auf den Roman *Die Schatzsucher* (1899, dt. erstmals 1948) von Edith Nesbit, einen frühen Vorläufer des Kriminalromans für Kinder, in dem eine Kindergruppe in einzelnen Kapiteln kleine Verbrechen aufklärt (vgl. Stenzel 2011).

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung sieht vor allem in *Emil und die Detektive* (1929) von Erich Kästner die Anfänge des Kriminalromans für Kinder im deutschsprachigen Raum. Kästner prägt nicht nur den Großstadtroman bis ins 21. Jahrhundert, sondern erschafft mit *Emil und die Detektive* auch den „bedeutendsten Kriminalroman“ (Kümmerling-Meibauer 2004: 512) für Kinder. Die kindlichen Detektiv*innen bewegen sich selbstständig in der Großstadt. Dabei wird die Straße zu einem elternfernen Lern- und Begegnungsort, an dem sich Kinder den erwachsenen Kontrollen entziehen können. Kästner verwendet, um die Großstadt zu beschreiben, unter dem Einfluss der Neuen Sachlichkeit filmische Mittel des Erzählens, erfasst ihr Tempo, indem er u. a. schnell Szenen wechselt. In Westdeutschland finden sich dann nach 1945 Kriminalromane für Kinder und Jugendliche, die nicht nur mit den unterschiedlichen Genres der Literatur spielen, sondern sich thematisch weiten und sich auch aktuellen Problemen öffnen. Hinzu gesellt sich die weibliche Detektivin, die insofern einen besonderen Stellenwert im Bereich des Kinderkriminalromans erhält, da nach 1945 immer mehr Detektivinnen den kinder- und jugendliterarischen Markt erobern. Wegener (2002) bezeichnet diese Entwicklung als die „auffälligste Innovation im Kinderkrimi, seit Erich Kästner“ (Wegener 2002: 63). Die unterschiedlichen Bewegungen, die nach 1968 innerhalb

der Kinder- und Jugendliteratur der BRD entstanden sind, verändern auch den Kriminalroman hinsichtlich seiner Themen, Inhalte und Formen: Es dominiert eine gesellschaftskritische, politische und formale Vielfalt. Daraus resultiert eine große und fast unübersichtliche Anzahl an Kriminalromanen für Kinder und Jugendliche, die zwischen Anspruch und Unterhaltung oszilliert. Serien bilden nach wie vor den Großteil der Kriminalromane insbesondere für Kinder und stehen in der Tradition von Enid Blytons Serien oder den *Drei ???*. Sie erzählen von spannenden Fällen, die in der Alltagswelt der Kinder angesiedelt sind. Zudem existieren breite Medienverbünde, denn viele der Serien werden vertont und verfilmt, erfreuen sich dabei einer großen Beliebtheit und erhalten im Bereich der Leseförderung eine hohe Bedeutung. Daneben gibt es anspruchsvolle, gesellschaftskritische Romane, die den Kriminalfall nicht nur als bloße Unterhaltung nutzen, sondern ähnlich wie in der Literatur für Erwachsene die Fragestellung beleuchten, wie Täter*innen zu Täter*innen werden. Dabei spielt neben Aspekten, die zum Alltag der Kinder und Jugendlichen gehören, wie beispielsweise Mobbing oder Alltagsrassismus an Schulen, auch das Thema Umweltschutz eine wichtige Rolle. Die Ermittler*innengruppen spiegeln oft die gesellschaftliche Entwicklung wider und die Texte fragen nach Gründen für bestimmte Taten.

3 Intergenerationelle Begegnungen in ausgewählten Kinderkrimis

3.1 Ermittlungen in einer Seniorenresidenz: *Max und die wilde 7*

„Ich heiße Max. Ich bin neun und wohne im Altersheim.“ (Dickreiter/Oelsner 2014: 9) Mit dieser Vorstellung setzt der erste Band *Max und die wilde 7. Das schwarze Ass* (2014) ein und man lernt Max kennen, der sich am letzten Schultag vor den Sommerferien der neuen Klasse vorstellen muss. Seine Vorstellung vor der Klasse misslingt, denn die Schüler*innen spotten über seinen Wohnort, den Max versehentlich verraten hat. Seine Mutter arbeitet als Altenpflegerin in dem Seniorenheim Burg Geroldseck. Im ersten Band lernt man den neunjährigen Max, seine alleinerziehende Mutter sowie die Wilde 7 kennen. Max'

Gedanken und Gefühle werden mittels einer homodiegetischen Erzählinstanz sowie einer internen Fokalisierung präsentiert. Er ist somit die Identifikationsfigur für die kindlichen Leser*innen. Diese lernen aus seiner Perspektive seine neue Umgebung und die Bewohner*innen der Altersresidenz kennen.

Geschickt kombiniert das Autor*innenduo Dickreiter/Oelsner Ängste und Sorgen mit spannenden Kriminalfällen. Max ist schüchtern, wenig schlagfertig und leidet unter einem geringen Selbstwertgefühl. Bei der Vorstellung vor der Klasse „pochen und brennen“ seine Wangen und sein Gesicht „leuchtet [knallrot] wie eine Tomate“ (ebd.: 10). Freund*innen findet er am ersten Schultag nicht, vielmehr erlebt er Mobbing, was er aber bereits aus seiner früheren Schule kennt. Auch Laura, seine Sitznachbarin, wird nicht zu einer Freundin. Vielmehr schließt er sich eher zufällig der Wilden 7 an, die in der Residenz gefürchtet wird. Mit dieser Darstellung brechen Dickreiter und Oelsner mit tradierten Narrativen der kinderliterarischen Detektivgeschichten. Max wird nach Ende des Schultages von Ole und seinen Freunden verfolgt, was Laura beobachtet und ihm scheinbar die Daumen drückt. Max gelingt währenddessen ein Ausweichmanöver, er hofft, dass Laura den „coolen Stunt“ (ebd.: 18) gesehen hat. Diese Szene könnte zu der Vermutung einladen, dass sich Laura, deren Oma zudem in dem Altersheim untergebracht ist, und Max anfreunden und den Kriminalfall gemeinsam lösen. Zwar besucht Laura ihre Oma, nachdem diese beraubt wurde, aber eine Freundschaft wie man sie aus vielen Kinderromanen kennt, entsteht nicht. In den späteren Bänden sprechen die Kinder miteinander, im letzten hilft er ihr sogar, ihren Hund zu finden. Vielmehr schließt er sich zufällig im ersten Band der Wilden 7 an, zu der die Senior*innen Vera, Horst und Kilian gehören. Vera ist eine frühere Schauspielerin, Horst ein ehemaliger Fußballer und Kilian ein emeritierter Biologieprofessor. Mit ihnen erlebt Max nicht nur „die spannendsten Sommerferien aller Zeiten“ (ebd.: 99), sondern findet in den „alte[n] Knacker[n]“ (ebd.: 28) echte Freund*innen und wird in die Gang aufgenommen. Alle vier haben unterschiedliche Fähigkeiten, die ihnen helfen, den Kriminalfall zu lösen und den Einbrecher zu überführen. Auch wenn somit einzelne Mitglieder unterschiedliche Aufgaben erfüllen können, so finden sich innerhalb der Gruppe keine Hierarchien. Das Alter und die Lebenserfahrungen sind vorhanden, aber auch Max bringt sich ein, äußert eigene Gedanken und wird von den Älteren gelobt. Max freut sich

insbesondere über den Anschluss und, dass er „endlich eine Bande gefunden [hat], die ihn mitmachen lässt!“ (ebd.: 100) und es ist ihm egal, dass sie „die älteste und schrumpeligste“ (ebd.) ist. Max kann zudem von der Lebenserfahrung profitieren und gewinnt dank Eva, Horst und Kilian an Selbstbewusstsein. Er vertraut ihnen zudem seine Sorgen und erzählt von seinem Vater, der vor drei Jahren Max und seine Mutter verlassen hat. Seitdem fühlt sich der Junge wie „ein Opfer“, denn in der früheren Klasse wurde er deswegen gehänselt. Er gibt sich die Schuld und glaubt, „dass es sein Papa mit dem Superopfer-Sohn nicht mehr ausgehalten hat“ (ebd.: 88). Während Eva Max bemitleidet, ist es ausgerechnet Kilian, den Max als einen strengen und genauen Menschen kennengelernt hat, der Max' Gefühle verstehen kann. Er macht Max klar, dass es nicht seine Schuld sei und man sich deswegen nicht schämen müsse. Der Junge ist glücklich, denn er „sitzt [...] neben jemandem, der genau weiß, wie sich ein Leben ohne Papa anfühlt“ (ebd.: 89). Das, was Max' Klassenkamerad*innen nicht verstanden haben, erkennt Kilian. Das Gefühl akzeptiert und verstanden zu werden, gibt Max Selbstvertrauen. In dieser Szene entfalten Dickreiter und Oelsner einen typischen Dialog zwischen der Enkel*innen- und Großelterngeneration, der auf Verständnis und Lebenserfahrung basiert und Max stärken kann. Beide, Kilian und Max, eint eine gemeinsame Erfahrung und sie sprechen miteinander. Die Beziehung zu Eva, Kilian und Horst wird positiv konnotiert, erweist sich bereichernd für Max und deutet an, dass ein solches Verhältnis auch ohne verwandtschaftliche Beziehungen funktionieren kann. Dank der Beziehung zu den „Knackern“ gelingt es Max ein guter Detektiv zu werden, wie er es sich immer schon gewünscht hat. Während Max' Ängste und Sorgen in der Reihe präsentiert werden und Leser*innen aufgrund der erzählerischen Technik in seine Gedankenwelt eintauchen können, werden Probleme, die im Alter auftreten können, nur am Rande thematisiert. Zwar sind Vera, Kilian und Horst älter, sind u. a. in ihrer Bewegung eingeschränkt, aber dennoch in der Lage, Verbrecher zu jagen. Die Beziehung ist vor allem durch die Lebenserfahrung und die Weisheiten der Älteren geprägt. Die Schauspieler*in Vera gibt Max immer wieder Tipps, wie er sich hinstellen kann, um selbstbewusster zu wirken. Kilian dagegen ermuntert ihn immer, „das Ding zwischen [seinen] Ohren“ (ebd.: 96) zu benutzen. Nach und nach lernt Max die Ratschläge der „alten Knacker“ zu schätzen. Sie sind zwar älter als er, aber

Altsein muss nicht Langeweile bedeuten. Stattdessen revidiert Max seine anfängliche Scham für den neuen Wohnort.

Altsein und insbesondere auch das Leben in einer betreuten Unterkunft werden in den Bänden positiv entfaltet, die älteren Menschen erfahren Freundschaften im Alter und wirken nicht einsam. Die drei „alten Knacker“ widersetzen sich Rollenklischees, denn sie waren alle drei berufstätig und sind nicht verheiratet. Die Fälle, die die Gruppe löst, drehen sich um Diebstahl, Geister und Entführungen. Gekoppelt werden diese an gesellschaftspolitische Themen, denn es geht um Ausgrenzung, Tierversuche und Gier. Im ersten Band kommt es noch zu Streitigkeiten, denn Max glaubt, dass ihn insbesondere Kilian nicht ernst nimmt. Hinzu kommt, dass Max' Mutter unter Verdacht gerät und die Wilde 7 diesen diskutieren muss. Max fühlt sich missverstanden, verletzt und schreit Kilian, Horst und Vera entgegen:

„EUCH IST DOCH ALLES EGAL!“ Max muss einfach weiterschreien, sonst erstickt er noch an seiner Wut. „IHR SEID JA SCHON ALT UND SOWIESO BALD TOT!“ (ebd.: 146)

Verletzt läuft er davon, beginnt heimlich zu ermitteln und erfährt, dass die Wilde 7 seine Mutter nicht verdächtigt, aber alle Optionen berücksichtigen muss. Nach und nach nähern sie sich an, die Großelternfiguren und Max helfen sich gegenseitig und werden so zu besten Freund*innen.

3.2 Mit dem VW-Bulli Abenteuer erleben: *Ein Opa für alle Fälle*

Die dreibändige Reihe *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle* von Sabrina J. Kirschner erzählt von einem Opa und seinen Enkeln Linus und Finn, die mit dem alten und „verschrobeneren“ (Kirschner 2016: 8) VW-Bus Ferienreisen unternehmen und dabei Abenteuer erleben. Das Lebensmotto des Großvaters ist: „Wer rottet, der rastet“ (ebd.: 6) und damit wird er ähnlich wie die bereits vorgestellten Großelternfiguren als ein agiler und fröhlicher Mann charakterisiert, der zwar „seit genau drei Monaten“ ein Rentner ist (ebd.: 17), sich aber dennoch über „lahme Rentner“ (ebd.: 17) auf der Straße beschwert. Als ehemaliger Privatdetektiv möchte er weiterhin mit seinem Bus unterwegs sein. Bereits die

Eingangsszene deutet den wagemutigen Charakter des Großvaters an, denn dieser rast auf „eine enge Rechtskurve“ (ebd.: 14) zu und der „Opa drückte das Gaspedal noch etwas mehr durch“ (ebd.). Zwar stellt Linus fest, dass aufgrund der jeweiligen Reaktionszeit sowohl der Bus als auch der Opa „zu alt zum Fahren“ (ebd.: 13) seien, was jedoch den Großvater nicht stört. Doch trotz dieser Agilität, die eine Verbindung zur Enkelgeneration herstellen könnte, bahnt sich ein Generationenkonflikt an: Dieser beginnt bereits damit, dass Finn nicht mehr mit seinem jüngeren Bruder und dem Großvater campen will:

Seine Freunde lagen sicherlich gerade am Strand und würden dieses Jahr das Surfen lernen. Und er, ja, er würde mit seinem Opa fischen, Lagerfeuer bauen und ab und an eine Runde durch den wahrscheinlich eiskalten See schwimmen. Großartige Aussichten. Entnervt zückte Finn sein Smartphone, um sich auf andere Gedanken zu bringen. (ebd.: 20)

Während der neunjährige Linus sich auf die Ferien mit seinem Großvater freut und seinen Abenteuern lauscht, schnaubt Finn „entrüstet“ (ebd.: 31), wenn der Großvater ‚von damals‘ erzählt. Finn glaubt ihm nicht und weiß, dass die Leute über seinen „verrückten Großvater“ (ebd.: 31) spotten. Das Agile des Großvaters wird teilweise missverstanden und immer wieder hinterfragt. Bereits in der ersten Nacht auf dem Campingplatz sehen der Großvater und die Enkel ein Feuer, helfen einer Familie, die auf der gegenüberliegenden Seeseite camppt, ein Feuer zu löschen. Morgens machen sich die Erwachsenen auf den Weg in die nächstliegende Stadt, um Besorgungen zu machen. Die Kinder bleiben zurück. Als dann der einzige Weg zum Campingplatz verschüttet wird, müssen die Jungen, das Mädchen Charlotte und ihr jüngerer Bruder Emil erkennen, dass das Feuer absichtlich gelegt wurde von zwei Männern, die in einer Höhle einen Gegenstand suchen. Dabei wird deutlich, dass es mit der Vergangenheit des Großvaters zu tun hat und die Männer sich kennen. Die Kinder ermitteln somit allein, sind mit unterschiedlichen Eigenschaften ausgestattet und nutzen ihr Wissen, um die Betrüger zu überführen. Auch im zweiten Teil geht der Großvater verloren und die Kinder müssen sich auf die Suche machen.

Eine Kommunikation zwischen den Generationen findet in den Bänden nur eingeschränkt statt, vielmehr gelangen die Kinder mit dem Großvater zu

ungewöhnlichen Orten, erleben aber die Abenteuer als selbstständige Kindergruppe. Dabei werden auch ernste Themen gestreift, denn immer wieder kommt es zu Rivalitäten zwischen den Brüdern Finn und Linus. Der Großvater verschwindet, taucht dann erneut auf und kann zur Aufklärung insofern beitragen, weil es auch mit seiner Vergangenheit als Privatdetektiv zusammenhängt.

Der Titel der Bände kann als Anlehnung an die beliebte Serie der 1980er Jahre, *Ein Colt für alle Fälle*, gelesen werden, in denen ein Kautionsjäger nach entlaufenen Verbrecher*innen gesucht hat. Zugleich erzählt der Großvater immer wieder aus seiner Vergangenheit, was die beiden Enkel nervt. Der Großvater ist so weniger eine Figur, mit der gemeinsame Fälle gelöst werden, als eine Projektionsfläche deren Geheimnisse die Enkel gern entschlüsseln. Das Altern ist damit zwar Anlass für die Kinder spannende Abenteuer zu erleben – eine wirkliche Gemeinsamkeit mit gleichberechtigten Stimmen von Alt und Jung ist dies aber nicht.

3.3 Das Motiv der verschwundenen Großeltern am Beispiel von *Ist Oma noch zu retten?*

Eine Verknüpfung von kindlicher Eigenwelt und gelingender intergenerationaler Kommunikation findet sich in *Ist Oma noch zu retten?* (2023) von Marie Hüttner. Hier besucht Pia ihre Großmutter, die sie jedoch weder am Bahnhof noch im Haus erwartet. Die Gedanken und Gefühle des Mädchens werden über eine homodiegetische Erzählinstanz sowie eine interne Fokalisierung präsentiert. Ihre Innenwelt wird anschaulich gestaltet, denn in Gedanken und erlebter Rede wird offengelegt, was in dem Mädchen vorgeht. Man lernt auch aus ihrer Perspektive die abwesende Großmutter Lore kennen, die gerne einen „orange-goldene[n] kunstvoll geknotete[n] Turban“ trägt (Hüttner 2023: 8) und erfährt von ihrem verwilderten Garten. Als Pia schließlich dank eines geöffneten Fensters ins Haus gelangt, wird ihr deutlich, dass die Großmutter verschwunden ist. Sie sucht nach Spuren und muss ihren Vater beruhigen, der mit seiner neuen Freundin in den Urlaub fährt, sich aber auch um seine Tochter sorgt. Die Dialoge zwischen Pia und ihrem Vater verdeutlichen, dass dieser ein gespanntes Verhältnis zu seiner Mutter hat. Diese betrachtet sich

als ein Freigeist, veranstaltet mit ihrer Enkelin „Kirschkernweitspucken“ und „Pfannkuchenpartys“ (ebd.: 74). Dennoch sorgt sich Pia, dass ihre Oma in „etwas Illegales, in etwas sehr Illegales verstrickt ist“ (ebd.: 71) und macht sich gemeinsam mit dem Nachbarsjungen auf die Suche. Zugleich fragt sie sich, ob sie Lore überhaupt kannte. Als sie schließlich den Spuren folgen, finden sie nicht nur die entführte Oma, sondern lösen den Kriminalfall. Pia erfährt, dass Lore selbst ermittelt hat und schließlich von den Verbrechern festgehalten wurde.

Den Kriminalfall müssen die Kinder demnach selbstständig lösen, aber aufgrund der Erzählperspektive lernt man Lore kennen. Pia hängt an ihrer Großmutter, die Schutz, aber auch ein anderes Leben für sie bedeutet. Sie ist ihr auch aufgrund der familiären Situation – die Eltern sind getrennt, der Vater hat eine neue Partnerin – eine Stütze und daher möchte sie die Ferienwochen bei ihr nicht verzichten.

4 Literaturdidaktische Perspektiven

Die Kinder- und Jugendliteratur entfaltet vor dem Hintergrund des demografischen Wandels unterschiedliche Bilder des Alterns. Hat zu Beginn der Handlung Max die ‚Alten‘ eher langweilig empfunden und sein neues Zuhause abgelehnt, so erfährt er, dass Altsein nicht Langweile bedeuten muss. Er erlebt mit der *wilden 7* Spannendes, sammelt jedoch auch Erkenntnisse und profitiert von der Lebenserfahrung der Älteren. Die hier vorgestellten Kriminalromane bieten die Chance mit Kindern über das Älterwerden und Konstruktionen des Alterns zu sprechen. Die Bände eignen sich für Schüler*innen der 4. bis 6. Jahrgangsstufe. Der Vorteil ist, dass man bspw. das Thema Großeltern in Kriminalromanen wählen kann, gemeinsam einen der Bände in der Klasse lesen kann und die anderen Bücher die Schüler*innen für weitere Präsentationen nutzen können. Man kann aber auch die unterschiedlichen Bände, zumal die Reihentitel auch unabhängig voneinander gelesen werden können, den Schüler*innen geben und nicht auf eine Klassenlektüre zurückgreifen.

Im Mittelpunkt einer Unterrichtsreihe können die Figuren sowie ihre Beziehung stehen, denn diese wandelt sich im Laufe der Geschichte. Die kindlichen Protagonist*innen sind ungefähr im gleichen Alter wie die Schüler*innen.

Ihre Gedanken und Gefühle dürften ihnen auch vertraut sein. Neu dagegen ist der Blick auf Generationen und auch die Frage, was man von der älteren Generation lernen kann. Das Älterwerden wird in den Romanen nicht ausgeblendet, aber es ist vor allem die Lebenserfahrung, die den Kindern, insbesondere Max, hilft. In der Reihe können Figurenmerkmale, Informationsvergabe zu den Figuren sowie Figurenkonzeption im Fokus stehen. Folgende Ziele stehen im Vordergrund:

- (1) Herausarbeiten und Erkennen von Kategorien literarischer Figuren: Figurenmerkmale (äußere, innere, Lebensumstände)
indirekte und direkte Charakterisierung (Informationsvergabe)
Figurenbeziehungen
Entwicklung und Nicht-Entwicklung von Figuren
(Leubner/Saupe 2017: 35)
- (2) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen (Spinner 2006: 7)
Einführung in die Situation der Protagonisten
Perspektivübernahme für Figuren, aus deren Sicht nicht erzählt wird.

5 Fazit

Die Großelternfiguren in den behandelten Kinderromanen hadern zwar mit dem Älterwerden, sind jedoch agil und damit können die hier vorgestellten Kriminalromane auch Mut machen. Zwar ist man im Alter eingeschränkt, kann aber dennoch Spannendes erleben. Rente bedeutet somit weder Stillstand noch Passivität, sondern nur einen neuen Lebensabschnitt. Alle hier vorgestellten Vertreter*innen der Großelterngeneration finden sich in ihrem neuen Alltag zurecht, eine Leere aufgrund der Berufsaufgabe wird in den Romanen nicht thematisiert. Auch wenn sie den Beruf vermissen, haben sie das Wissen mitgenommen und geben es an die Enkel*innengeneration weiter. Alle kindlichen Akteur*innen profitieren von dem Wissen und den Erfahrungen der Großelterngeneration. Auch das soziale Umfeld wird nicht als begrenzt gezeigt, denn die hier vorgestellten Großmütter und Großväter haben eigene

Freund*innen. Hinzu kommt auch die Kleidung, auf die in den Texten verwiesen wird. Vera trägt bspw. bei der ersten Begegnung einen „flattrige[n], feuerrote[n] Mantel“ (Dickreiter/Oelsner 2014: 26) und auch Pias Großmutter Lore mag bunte Kleidung. Zwar wird auf weißes Haar verwiesen, aber weitere stereotypische Merkmale wie eine gebeugte Haltung, Stock oder Brille werden nicht als Accessoires den älteren Menschen zugewiesen.

Spinner hebt hervor, dass in der Kinderliteratur dem Großvater eine „Bedeutung für die Entwicklung des Enkelkinds“ zugeschrieben wird (Spinner 2017: 235), bspw. in der Ablösung von den Eltern, in der Auseinandersetzung mit Verhaltensnormen oder um die Frage nach dem Tod. In den hier vorgestellten Kinderromanen kommen weitere Aspekte hinzu, denn die kindlichen Akteur*innen erleben mit ihren Großeltern Abenteuer. Zwar profitiert insbesondere Max von der Lebenserfahrung der Älteren, aber allen Kindern ist gemeinsam, dass sie ungewöhnliche Ferien erleben. Mit den Großeltern werden Normen gebrochen und Verbote überschritten. Daraus können auch Konflikte mit der Elterngeneration entstehen, denn die die Großeltern vertreten Auffassungen, die den Konventionen, Regeln und Erziehungsvorstellungen der Eltern widersprechen.

Gemeinsam ist aber allen Großelternfiguren, dass sie Verbündete der Kinder sind. Sie unterstützen den Entwicklungsprozess der Kinder, zeigen ihnen andere Lebenskonzepte und führen die kindlichen Figuren auch ins Unge wohnte. So widersetzt sich der Campingplatz im ersten Teil *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle. Das Geheimnis der Bärenhöhle* den Vorstellungen eines Urlaubsortes und dennoch erlebt Finn unvergessliche Ferien. Auch Max stellt fest, dass seine Sommerferien viel spannender waren als erwartet. Insbesondere die *wilde 7* erleichtert Max die Ankunft im neuen Zuhause, hilft ihm, den Verlust des Vaters zu verarbeiten und die neue Beziehung der Mutter zu akzeptieren. Sie sind somit helfende Figuren, die Max stärken und zugleich wird deutlich, dass eine intergenerationelle Kommunikation nicht ausschließlich im familiären Umfeld stattfinden kann. Max findet in Vera, Kilian und Horst Freund*innen, aber auch Großelternersatz und Vaterersatz zugleich. Insbesondere Kilian übernimmt eine Vaterrolle und gibt ihm zahlreiche Ratschläge sowie Selbstvertrauen. Nach Spinner bekommen Großväter (aber auch Großmütter) eine besondere Funktion zugewiesen:

In den Großvaterfiguren werden grundlegende Aspekte der kindlichen Entwicklung veranschaulicht; es geht um Distanz zur engen Bindung an die primären Erziehungspersonen (Eltern), um das Recht auf Fantasie, um Auseinandersetzung mit Normen und um erweiterte zeitliche Perspektive in Bezug auf frühere Zeiten (durch die Erzählungen der Großvaterfiguren) und auf Alter und Tod. (Spinner 2017: 245)

Diese Funktion, die Spinner insbesondere in der sog. problemorientierten/psychologischen Kinder- und Jugendliteratur beobachtet, lässt sich auch auf die hier ausgewählten Kriminalromane übertragen. Das Alter wird durch die Darstellung der agilen Großelternfiguren nicht problematisiert, denn diese haben trotz körperlicher Einschränkungen durchaus ein eigenständiges und spannendes Leben. Aber Großeltern werden nicht nur auf gemeinsames Vergnügen und Normüberschreitungen in den vorgestellten Romanen reduziert, sondern sie sind auch Ratgebende und Freund*innen. Sie fungieren nicht als Ersatzeltern, sondern die Romane entfalten auch die Chance von intergenerationalen Freundschaftsbeziehungen.

Es verwundert nicht, dass die Großelternfiguren immer agiler in den Kinderromanen werden, ohne Partner*innen ihr Leben selbstständig meistern und spannende Abenteuer erleben. Es ist die Generation der sog. 1968er, die nach und nach das Rentenalter erreicht und den errungenen Lebensformen nicht abgeneigt ist. Daher erfolgt die Kommunikation zwischen den Generationen möglicherweise anders: die Großeltern als Freigeister haben mehr Verständnis für die Enkel*innengeneration als die Eltern.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

DICKREITER, LISA-MARIE/OELSNER, WINFRIED (2014): *Max und die wilde* 7. Bd. 1: *Das schwarze Ass*. Hamburg: Oetinger.

DICKREITER, LISA-MARIE/OELSNER, WINFRIED (2015): *Max und die wilde* 7. Bd. 2: *Die Geister-Oma*. Hamburg: Oetinger.

- DICKREITER, LISA-MARIE/OELSNER, WINFRIED (2016): *Max und die wilde* 7. Bd. 3: *Die Drachen-Bande*. Hamburg: Oetinger.
- HÜTTNER, MARIE (2023): *Ist Oma noch zu retten?* Stuttgart: Thienemann.
- KIRSCHNER, SABRINA J. (2016): *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle. Das Geheimnis der Bärenhöhle*. Mit Ill. von Susanne Göhlich. Hildesheim: Gerstenberg.
- KIRSCHNER, SABRINA J. (2018): *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle. Das Rätsel um den goldenen Ring*. Mit Ill. von Susanne Göhlich. Hildesheim: Gerstenberg.
- KIRSCHNER, SABRINA J. (2017): *Botzplitz. Ein Opa für alle Fälle. Die Jagd nach dem Katzenbaron*. Mit Ill. von Susanne Göhlich. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärtexte

- BENNER, JULIA/ULLMANN, ANIKA (2019): „Doing Age. Die Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung“. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinderliteraturforschung*, S. 145–159.
- EWERS, HANS-HEINO (1995): „Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre“. In: *Zeitschrift für Germanistik* 2, S. 257–278.
- GANSEL, CARSTEN (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- HASUBEK, PETER (1974): *Die Detektivgeschichte für junge Leser*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- JOOSEN, VANESSA (2018): *Adulthood in Children's Literature*. London.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2004): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon*. Bd. 3. Stuttgart: Metzler.
- LANGE, GÜNTER (2002): „Krimi – Analyse eines Genres“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, S. 7–20.
- LANGE, GÜNTER (2011): „Kriminalliteratur (Krimi)“. In: Lange, Günter/Petzold, Leander (Hg.): *Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–118.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2017): *Erzählende Texte im Literaturunterricht und Textanalyse. Eine Didaktik der Textanalyse mit Sequenzvorschlägen für den Erwerb textanalytischer Kompetenzen (Jahrgangsstufen 5 bis 10)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- MIKOTA, JANA/SCHMIDT, NADINE J. (2020): *Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum*. Siegen: universi Verlag (Nachhaltigkeit – Lesen – Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe I fördern, Band 1).
- MIKOTA, JANA/REINHARDT, MARIA (2021): „Ist ermitteln männlich und Banden-Fürsorge weiblich?: weibliche Detektivinnen in Kriminalromanen für Heranwachsende“. In: *libri librorum* H. 56/57, S. 92–102.
- PRIES-KÜMMEL, ELISABETH (2008): „Alte Menschen in Kinder- und Jugendbüchern“. In: *kjle&m* 3, S. 71–78.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2017): „Großväter und Enkelkinder in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Roder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen*. kjle&m 17, extra, S. 235–246.
- STENZEL, GUDRUN (2002): „Spannung pur zwischen zwei Buchdeckeln: Kinder- und Jugendkrimis der Jahrtausendwende“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, S. 21–38.
- STENZEL, GUDRUN (2011): „Kriminalgeschichten“. In: Lange, Günter (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 333–348.
- WEGENER, ANDREA (2002): „... mit genauer Beobachtung und weiblicher Emanzipation?“ Protagonistinnen in zeitgenössischen Kinder- und Jugendkrimis. In: *kjle&m* 13, 63–69.

C

INTERGENERATIONELLE BEGEGNUNGEN
IM JUGENDBUCH UND -FILM

Der abgebrochene Dialog zwischen den Generationen

Ein Brückenschlag vom Ende der Weimarer Republik
bis zum Post-DDR-Jugendroman

In den Brüchen der (Literatur-)Geschichte lassen sich Verschiebungen von einem kulturellen zu einem kommunikativen Gedächtnis¹ und wieder zurück zu einem kulturellen Gedächtnisangebot erkennen. Wenn die offiziellen Sigen und Praktiken des gemeinschaftlichen Erinnerns mit seiner immanenten Identitätsstiftung nicht mehr gültig sind, wird ein erneutes kulturelles Erinnern im Kommunikativen verhandelt, um von dort aus wieder Identitätsangebote zu schaffen (vgl. Assmann 2018: 37f.). Diese Praxis verdeutlicht, dass es in Phasen des abgebrochenen gemeinschaftsstiftenden intergenerationellen Erinnerns kein Schweigen gibt, sondern eine Vielheit des Redens.

In Zeiten (literatur-)historischen Wandels ist die Transformation von kultureller Erinnerung in der Zwischenzeit ein Allgemeinplatz (vgl. Gansel/ Maldonado-Alemán 2018). In diesen Aushandlungszeiten geht es, so formuliert es Assmann treffend, „insbesondere um den [...] Zusammenhang von Erinnerung und Identität, d. h. um kulturelle Akte des Erinnerns, Andenkens, Verewigens, Rückbezugs, Vorwärtswurfs und nicht zuletzt das in all diesen Akten immer mit eingeschlossenem Vergessen.“ (Assmann 2018: 28)

Einer dieser Räume, in denen sich die Auflösung und Neuaushandlung von Erinnerung und Identität als Gedächtniserzählung deutlich zeigt, ist die Familie – und dies nicht nur im soziologischen Raum, sondern auch im kinder- und jugendliterarischen Sektor. Bereits in der Weimarer Republik offenbarten sich als Reflex der ökonomisch-politischen Veränderung „Defizite

.....

1 Siehe dazu den Beitrag von Jagdschian in diesem Band.

und Widersprüche [des] Familienmodells“ (Kaulen 1999: 117). Gegenwärtige Romane wenden sich schließlich den Konsequenzen dieser Auflösung zu (vgl. ebd.) und zeigen damit vielleicht schon einen neuen Bedeutungsverlust der Familie für Identitätsbildung an. In jedem Fall stellt die Familie eine Reflexion der Umbrüche und Veränderungen dar. Diese Reflexion ist in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) häufig gepaart mit narratologischen Modi des Unmittelbaren und innergenerationeller Abgrenzung (vgl. Gansel 2009: 20). Als Kinder- und Jugendromane, welche Zeitgeschichte entweder ausdrücklich thematisieren oder „vor konkretem zeitgeschichtlichem Hintergrund spielen“ (Ewers 2005: 127) übernehmen intergenerationelle Erinnerungsabgleiche am Ende wieder eine Funktion, das kommunikative Gedächtnis in ein kulturelles Gedächtnis zu überführen. In diesem Beitrag soll die Auflösung der intergenerationellen Verbindung in der Erinnerung an den Deutschen Faschismus von 1933–1945 und in den Post-Wende-Jugendromanen der 2000er Jahre nachgespurt werden.²

Im Mittelpunkt ihrer Verschiebung der intergenerationellen Beziehung in Familien steht dabei die Kommunikation, jenes Miteinander-Sprechen oder -Schweigen, in denen sich die Bedeutung des kulturellen Gedächtnisses der Eltern- bzw. Großelterngeneration für die Kinder offenbart und damit kulturell auf eine Verschiebung des kommunikativen Erinnerens verweist.

Die Dialogbereitschaft zwischen den Generationen, die sich mit dem Zusammenbruch des realen Sozialismus beschäftigt und Gespräche zwischen der Großeltern-, Eltern- und Kindergeneration in den Fokus rückt, wurde bislang nicht untersucht. 1989 und die Nachfolgejahre werden in der KJL unterschiedlich verhandelt, im Zentrum steht dabei insbesondere der Mauerfall. Dieser wurde als ein glückliches Ereignis betrachtet, die Romane endeten oftmals mit dem Wiedersehen von Menschen und die Frage, wie es ihnen in den Folgejahren ergeht, wurde weitestgehend ausgeblendet. Erst seit etwa fünf Jahren meldet sich eine Generation literarisch zu Wort, die die Wendezeit als Kinder

.....

2 In dieser Zeitspanne steckt keinerlei beabsichtigter Hinweis von einer ‚Parallelität der Diktaturen‘, da die Gleichsetzung einer solchen Bezeichnung der Zeit von 1933–1945 mit dem Zeitraum des Bestehens der DDR unserer Meinung nach eine Relativierung der staatlich-systematisierten Ermordung und Verfolgung von Menschen(-Gruppen) während des NS in sich trüge.

erlebt haben und die eine erfolgreiche Vereinigung hinterfragen. Oder anders formuliert: Die bisherigen Erinnerungspraktiken werden neu verhandelt und mit den ostdeutschen jungen Stimmen werden neue Identitätsangebote geschaffen.

1 Das Schweigen der Elternfiguren und das Rauschen ihrer Stimmen

Die Weimarer Republik stellt eine kultur-soziologische Umbruchserfahrung dar, in welcher Gruppen- wie Individualidentifikationen im wortwörtlichen Sinne umkämpft waren und im Faschismus ihre größtmögliche Unterwerfungspraxis erhielten, bei der diejenigen Gruppen, deren Angehörige sich (vorgestellt oder real) eine differente Identität zur Staatsdoktrin gaben, verfolgt, vertrieben oder ermordet worden. Die Neuaushandlung von kollektiven Erinnerungen zeigt sich daher auch in der enormen Dichte unmittelbarer Exilliteraturen. Anna Seghers, Lion Feuchtwanger, Bertolt Brecht oder Klaus Mann – sie alle schreiben und publizieren nicht nur eine Exil- und Todeserfahrung der Zeit, sondern offenbaren in der jeweiligen formellen Unmittelbarkeit einen Verlust und eine Suche nach gemeinschafts- und identitätsstiftenden Erinnerungen.

Die KJL jener Zeit erweist sich ebenso als Seismograf kultureller wie kommunikativer Erinnerung (vgl. Assmann 2018: 37f.). Im Unmittelbaren des Exil-Kinder- und Jugendromans offenbart sich, wie die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen abbricht und kulturelle gemeinsame Erinnerungen so nicht mehr funktionieren. In dieser abgebrochenen Kommunikation erkennt Lötscher eine Strategie mit dem Schweigen der Elterngeneration umzugehen in kindlicher (und wir können ergänzen) jugendlicher Autor*innenschaft (vgl. Lötscher 2023: 266). So

„fällt [es] auf, dass Kinder häufig dann als Schreibende inszeniert werden, wenn es eine schwierige Situation zu bewältigen gibt, die aus einer traumatischen Erfahrung in der Vergangenheit hervorgegangen [ist]. Das Schweigen der Eltern oder Großeltern provoziert die Kinderfigu-

ren in den Texten dazu, dass sie selbst Nachforschungen anstellen und eigenhändig erzählen [...]“ (ebd.).

Das Schreiben der Figuren und Erzählinstanzen stellt entsprechend eine Handlungsmacht dar, in dem die „schreibenden Ich-ErzählerInnen [...] das Spannungsverhältnis zwischen Erinnern und Erfinden reflektieren.“ (ebd.)

Lisa Tetzners Kinderroman-Ennealogie *Die Kinder vom Haus 67* hat zwei Ich-Erzähler*innen, die sich ganz explizit zu Chronist*innen ihrer Zeit machen. Auf der Flucht vor den Faschisten schreiben Mirjam, als Jüdin, und Erwin, der mit seinem Vater wegen dessen politischer Identität flieht, einander. Ziel dieses Briefwechsels ist, „alles [zu] schreiben, was ich erlebe und denke, denn ich möchte später gern richtige Bücher schreiben. Darin muss dann aber auch alles stehen, was ich erlebt und gedacht habe“ (Tetzner 2004 Bd. II/1: 135). Wovon die beiden Zeugnis zu geben versuchen, ist nicht weniger als die prozesshafte Wiederherstellung eines kollektiven Gedächtnisses. Wiederherstellung deshalb, weil sich ihre Kernfamilien und mit ihr die bürgerliche Gesellschaft in ihren gemeinschaftsstiftenden Werten bereits über die ökonomische Eskalation der Weimarer Republik auflösen. Im ersten Band wird diese Auflösung beschrieben: Obwohl hier noch alle zusammenleben, zeigt sich schon in den ökonomischen Existenzproblemen der Mitbewohner*innen des Hauses 67, dass die Kinder sich sukzessive einer anderen Gemeinschaft verpflichtet fühlen als der Familie. In der Organisation eines Maskenballs, mit dessen Erlös es die Kinder ermöglichen, einer Familie die Miete für ihre Wohnung zu bezahlen, zeigt sich bereits das Zurückweisen der Eltern. Diese treten im Roman entweder als Berater auf (Erwins Vater), oder als Reflexion der eigenen Familienkonstellation, wenn bspw. Paul Erwins Vater mit seinem vergleicht. In der „Geformtheit und [der] Zeremonialität [der] kulturellen Anlässe“ (Assmann 2018: 58) deutet sich allegorisch die Umformung von Zugehörigkeiten an. Mit dem gemeinsamen Singen der *Ode an die Freude* auf dem Fest deutet sich eine neue Familie namens Menschheit an (Tetzner 2004a Bd. I/2: 225), die an die Stelle der alten Kernfamilie tritt.

Ist die Exilkinderliteratur an sich bereits gekennzeichnet von einem Schweigen der Eltern (vgl. u. a. *10 jagen Mr. X* von Erika Mann), so gilt das auch für Tetzners *Kinder aus der Nr. 67*. Dort, wo Eltern ihre Kinder nicht schützen kön-

nen, wo sie selbst entfernt sind oder gar gestorben, beginnt das Sprechen der Kinder in einer neuen Funktion. Bei Tetzner treffen Kinder aus allen Teilen der Welt auf der Flucht zusammen und müssen die Rolle der Eltern übernehmen. Dabei schweigen die Eltern nicht, weil sie den Kindern etwas verheimlichen wollen – in den meisten Fällen zeichnen sich die Eltern-Kind-Beziehungen durch eine große Offenheit füreinander aus – das Schweigen entsteht vielmehr aus der verschwindenden Bedeutung der Familie in der unmittelbaren Notsituation der Flucht und des Exils. Was sich im ersten Band ankündigte, wird mit der Flucht der Kinder strukturelles intergenerationelles Prinzip. Diese Flucht löst nun kollektive Gewissheiten völlig auf, sie bleiben nur als Schimäre zurück, wie im Falle von Erwins Vater, der seinen 11-jährigen Jungen mitnimmt, um das Gefühl einer intakten Familie aufrecht zu halten.

Im Rückzug der Eltern beginnen die Kinder nicht nur für sich, sondern auch für die Erwachsenen die Verantwortung zu übernehmen. So kann Erwin seinen Vater nicht für eine Reise mit seinem schwedischen Klassenkameraden allein lassen. Oder eine Familie, die sich versteckt hat, schickt ihre Kinder trotz Gefahr zu den Großeltern und begründet dies mit der Verantwortung, welche die Kinder für die Großeltern hätten: „Was sollen meine alten Eltern tun, wenn sie nicht zurückkommen? Ursel muss doch für sie sorgen. Peter muss den blinden Vater ausführen.“ (Tetzner 2005, Bd. IV/2: 288)

Das Schweigen der Eltern stellt eine bisherige (Familien-)Ordnung auf den Kopf. In einer solchen Auflösung ist ein kulturelles Gedächtnis, welches Rat und Richtungsweisungen von einer Generation an die nächste gibt, hinfällig. In diesem Sinne haben wir es wohl bereits hier mit einer ‚unberatenen‘ Generation zu tun (siehe dazu Lindner 2006). Während die Eltern sich aus der gewohnten Ordnung zurückziehen müssen, üben die Kinder aus der Notlage heraus ihre neue Rolle in dieser neuen Ordnung ein. Der Verlust der Eltern als Krisenmoment (vgl. Kaulen 1999: 118) initiiert eine Neuaushandlung der Gruppenidentität über das kommunikative Gedächtnis. Dies inszeniert Tetzner in drei Räumen: 1.) dem Schiff, das mit Flüchtenden aus Europa nicht auf dem amerikanischen Kontinent anlegen darf, 2.) die Insel, auf der die schiffbrüchigen Kinder stranden und 3.) das (Nach-)Kriegsdeutschland. Die Kinder spielen darin nicht nur Erwachsene, sie übernehmen in vollem Umfang deren Rollen, wie beispielsweise Mirjam, welche die Rolle der Mutter für die kleine

Ruth einnimmt, deren biologische Mutter gestorben ist (vgl. Tetzner 2004b Bd. II/2: 325) und Hans, der auf der Insel zum Leitenden der Gruppe wird.³

Die Anbindung des kommunikativen Aushandelns an neue Rollen der Kinder ist im Grunde folgerichtig. Sie müssen von nun an Verantwortung füreinander tragen und in der Organisation des Alltags ohne die Erwachsenen auskommen:

Sie hatten den Tag über viel zu tun. Jede Nahrung mussten sie selber besorgen. Niemand deckte einen Tisch für sie [...]. Keiner sorgte sich darum, ob sie es warm hatten, und keiner sah nach ihnen, wenn sie froren. Es geschah nichts, was sie nicht selber taten. (ebd.: 121)

In dieser Verantwortung können sie nicht als Kinder agieren, sie müssen in erwachsene Rollen finden, um in der kommunikativen Aushandlung zum Rolemodell für die Zeit nach dem Krieg zu werden. Die Elternlosigkeit und der Rollentausch von Kind und Erwachsenen ermöglicht also (ungewollt) ein kollektives Miteinander jenseits des Faschismus – die Kinder erproben so im kommunikativen Prozess demokratisches und antiautoritäres Miteinander. An diesen Stellen werden die Stimmen der (antifaschistischen) Eltern, die sich bisher zurückziehen (mussten), gleich einem Hintergrundrauschen wieder hörbar. Im Hintergrund der kindlichen Kollektivfindung findet sich noch immer ein leises Gemurmel ihrer Werte, die die Kinder sich hier zu eigen machen müssen.⁴

Aus der kulturell überlieferten und im historischen Umbruch brüchig gewordenen kulturellen Identität ist im Aushandeln ein kommunikatives Gedächtnis entstanden, in dem Familie von nun an neu zu definieren ist. Es

.....
3 Dabei werden jedoch Genderunterschiede nicht aufgelöst: Die Mädchen bleiben bei ihren Mutterrollen, die als Bewahrerin und Schutzspendende nicht in Frage gestellt wird, wie beispielsweise an der Titulierung Mirjams durch die Matrosen ersichtlich wird, die sie „kleine Mama“ nennen (vgl. Tetzner 2004b, Bd. II/2: 169).

4 Mirjam verspricht der sterbenden Mutter, sich in ihrem Sinne um Ruth zu sorgen (vgl. ebd.: 325), Erwin versichert dem Vater, dass er für das „Richtige“ kämpfen wird (vgl. Tetzner 2004b, Bd. II/1: 30) und Hans seinem Großvater, sich im humanistischen Sinne zu verhalten (vgl. Tetzner 2004b, Bd. II/2: 296).

wundert daher nicht, dass zum Ende der Romanreihe die Elternlosigkeit einen Gewinn darstellt oder zumindest in ihren Restaurierungsversuchen als Störfaktor erfahren wird. So empfindet Mirjam ihren neuen Adoptiv-Vater als Last und Paul beschreibt die Loslösung von Eltern und anderen Erwachsenen als Möglichkeit, sich zu einem eigenständigen und reflektierenden jungen Mann zu entwickeln „Weißt du, es war immer einer da, der für mich dachte und dem ich gehorchen musste. Ich weiß noch nicht, wie man selber denkt.“ (Tetzner 2005 Bd. IV/1: 173) Im letzten Band werden dann die (meist elternlosen) Kinder einen gemeinsamen „Völkerbund“ schließen, in dem die Familialisierung der Weltgemeinschaft ihren Höhepunkt findet.

2 Reflexionen eines neuen Generationsgedächtnisses

Im Anschluss an die kommunikative Aushandlung eines gemeinsamen Gedächtnisses der Kriegskindergeneration finden sich in der Romanreihe Reflexionen der (nun adoleszenten) Kinderfiguren als ein kulturelles Gedächtnisangebot, in dem sich die Erfahrungen der Protagonist*innen verdichten. Solche erinnernden Reflexionen sind als Einordnungen und Neusortierungen der Vorstellung von Individuum und Gesellschaft ein wichtiger Aspekt des kollektiven Gedächtnisses (vgl. Assmann 2018: 71). Indem zum ersten Mal in einem Titel der Reihe das Pronomen „Ich“ auftaucht (*Als ich wiederkam*), wird darauf verwiesen, dass es sich um eine Erinnerung des Jungen Erwin handelt, die in seinen letzten Kriegstagen als englischer Soldat nacherzählt wird. Seinen Monologen folgt eine Reflexion des Geschehens in zukunftsgewandten Erinnerungen und ein neues Generationsgedächtnis zeichnet sich ab. Als solches bezeichnet Aleida Assmann jene Erinnerung, die bei bestimmten Alterskohorten durch bestimmte Schlüsselerlebnisse auszumachen ist: „Die Angehörigen einer Alterskohorte verbindet eine bestimmte Atmosphäre von Erfahrungen und Werten, Hoffnungen und Obsessionen“, sie teilen damit „gewisse Überzeugungen, Haltungen, Weltbilder, gesellschaftliche Wertmaßstäbe und kulturelle Deutungsmuster.“ (Assmann 2002: 184).

Erinnert werden soll, damit einerseits das als erinnerungswürdig Erachtete weiterbesteht und andererseits gegenwärtige gesellschaftliche Praktiken legitimiert werden.

„Kinder“, sagte Herr Suter und er zeigte auf den unabsehbaren Zug vor sich. „Prägt euch dieses Bild ein! In späteren Zeiten werdet ihr euren Kindern und Enkeln davon erzählen können, denn ihr seid Zeuge einer der fürchterlichsten Völkerwanderung, die es bisher in der Geschichte gab.“ (Tetzner 2005, Bd. IV/1: 31)

Die Entwicklung der Kinder innerhalb der Romanreihe erfolgte von einer unreflektierten Adaption der Erwachsenenwelt über unmittelbare Erlebnisse des Andersseins hin zu einem allgemeingültigen Identitätsangebot der Vereinten Nationen. So resümiert Lloyd, der englische Soldat, mit dem Erwin zurückkommt, die Aufgabe der Alliierten sei: „[d]afür zu sorgen, dass jeder wieder frei atmen, frei leben und ohne Furcht vor Verfolgung und Hunger ruhig schlafen könne. Und diese Aufgabe beginnt erst, sie ist riesengroß. Es ist auch keine nationale mehr, es ist die Aufgabe aller Völker“ (Tetzner 2005 Bd. IV/2: 328).

Vor diesem Identifikationsangebot muss das frühere Ich der Figuren auch reflektiert werden und sich verändert haben (vgl. Gansel 2009: 22). Das ist im Falle Erwins mit einer Rückschau auf sich selbst lesbar, wenn er dem Vater aus dem Nachkriegsberlin schreibt, dass er heute mehrere Heimaten hat und wie schwer es ihm anfangs gefallen ist, dies zu erkennen (vgl. Tetzner 2005 Bd. IV/2: 332). Zu seinem früheren Ich tritt Erwin auch reflektierend in Beziehung, wenn er sich fragt, ob er sich ebenso zum Täter entwickelt hätte, wenn er in Deutschland geblieben wäre (vgl. ebd.: 333). Die Elterngeneration konnte der Entwicklung der Kinder entweder dadurch helfen, dass sie diese aus der Gefahrenzone Deutschlands herausgebracht hat oder musste, wie im Falle Pauls, als elterliche Autorität ganz versagen (vgl. ebd.).

3 Das andere Schweigen – Erinnerungsdiskurse nach 1989

Nach 1989 entstand eine Kinder- und Jugendliteratur, die das Bild auf die DDR, die Wende und Nachwendezeit neu verhandelt und unterschiedliche Erinnerungsdiskurse seit 1989 bedient.⁵ Mit diesen einher gehen auch verschiedene Formen der Kommunikation inner- und außerhalb der Familien. Ist es zunächst die ‚Meistererzählung‘⁶ von einer gelungenen Wiedervereinigung, die sich insbesondere in den jugendliterarischen Texten findet, so wechselt der Ton im aktuellen Jugendbuch. In den Werken, die vor allem die Wendezeit positiv darstellen, zeigt sich ein (teilweise retardierendes) Reden über den Realsozialismus, der bestimmte Diskurse aufnimmt und fortsetzt. Dazu gehört die DDR als Diktatur, das Reiseverbot und die Stasi. Die Wende sowie die Vereinigung werden als emotionales Erlebnis gefeiert, oftmals mit dem Wiedersehen von Freund*innen oder Verwandten.

Den frühen Texten wie bspw. *Ich fühl mich so fifty-fifty* (1991) von Karin König oder *Bye-bye, Berlin* (2009) von Petra Kasch attestiert Kumschlies einen Vater, den sie als „unfähig-passiv[en] Versagertyp“ (Kumschlies 2022: 379) kategorisiert, ohne die Sprachlosigkeit und den Verlust genauer zu untersuchen. Der Vater in Königs Roman ist still, wirkt „gar nicht anwesend“ (König 1991: 40) und der Vater in Kaschs Roman wird sogar als „stumme Hülle“ (Kasch 2009: 86) bezeichnet. Die Sprachlosigkeit und den Verlust der Identität, der mit dem Zusammenbruch der DDR einhergeht, nehmen somit schon frühe Romane ein und werden gleichzeitig – wie ebenfalls bei Kumschlies (2022) ersichtlich – als fehlerhaft und unzulänglich zurückgewiesen. Denn obwohl die Vaterfiguren eigentlich als Beispiele männlicher Depressionen gelesen und

.....

- 5 Siehe hierzu auch: Drogi, Susanne (2020): Vom Suchen und Finden des Glücks diesseits und jenseits der Mauer. Formen und Funktionen von Komik in der Kinder- und Jugendliteratur zur DDR und ‚Wende‘, Baden-Baden: Tectum.
- 6 ‚Meistererzählung‘ meint eine „kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete und in der Regel auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung, deren Prägekraft nicht nur innerfachlich schulbildend wirkt, sondern öffentliche Dominanz erlangt“ (vgl. Jarausch/Sabrow 2002: 16).

geschrieben werden könnten,⁷ kann nicht sein, was nicht sein darf: Während die Mutterfiguren mit ihren Kindern den Aufbruch suchen, sind die Väter nicht fähig, den gleichen Gewinn am Systemwechsel zu sehen und bleiben verlassen und gebrochen zurück in Ostdeutschland. Während westdeutsche Autor*innen und Rezensent*innen die ‚Meistererzählung‘ über eine gelungene Vereinigung mit der Abwertung der Vaterfiguren stützen, hinterfragen überwiegend aktuelle ostdeutsche Autor*innen diese Rolle. Die nach 1989 abwesenden Elternfiguren, sowohl Mütter als auch Väter, werden zwar ebenfalls mit einer Sprach- und Hilflosigkeit ausgestattet, die allerdings unmittelbar auch mit den Verlusten nach 1989 zusammenhängt. Den Elternfiguren wird somit zugesprochen, dass sie gebrochen sind und sich in der neuen Weltordnung zurechtfinden müssen. Ostdeutsche Autor*innen, die in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren geboren sind, hinterfragen im aktuellen Diskurs kritisch die Ereignisse nach 1989 und widersetzen sich der bis dahin im kollektiven Gedächtnis verankerten ‚Meistererzählung‘ der Wende. Dabei reflektieren sie bewusst oder unbewusst die Rolle der Familie, erzählen auch von machtlosen und stummen Elternteilen, ohne jedoch zu werten oder anzuklagen. Die jugendlichen Figuren finden kein emotionales Gespräch mit ihren Eltern oder Großeltern. Teilweise verunmöglichen unterschiedliche Wertesysteme und Identitätswünsche gemeinsame Gesprächsinteressen, teilweise tragen sich diese aus den gesellschaftspolitischen Bedingungen der Wende- und Nachwendejahre fort.

Es existieren nur wenige Texte, die das Leben nach der Vereinigung schildern (vgl. hierzu Mikota/Kumschlies 2020). Zum 30-jährigen Jubiläum erscheinen u. a. Kinderromane, die von Autor*innen verfasst wurden, die nicht nur in Ostdeutschland geboren sind, sondern das Alltagsleben in der DDR vor der Wende thematisieren. Dabei findet sich der intergenerationelle Dialog in den literarischen Texten als ein Dialog zwischen Autor*innen und Leser*innen (vgl. hierzu *Alles nur aus Zuckersand* (2019) von Dirk Kummer (Jg. 1966), *Gertrude grenzenlos* (2018) von Judith Burger (Jg. 1972) und *Pullerpause im Tal der Ahnungslosen* (2016) von Franziska Gehm (Jg. 1974), aber auch als konkreter

.....

7 Anlass der öffentlichen Diskussion darüber, dass auch Männer Depressionen haben, war der Suizid des Fußballers Robert Enke.

Dialog der erzählten Welt. In den genannten Kinderromanen wird vor allem das Leben in der DDR in unterschiedlichen Jahrzehnten geschildert und sie erzählen neben bekannten Themen wie Freundschaft und Alltagsleben auch vom Umeinander-Kümmern. Die Eltern und Kinder reden miteinander, auch über das Leben in der DDR und den Wunsch in den Westen zu gehen. Gerade dieser Aspekt scheint mit Blick auf die aktuellen Beispiele entscheidend.

Die hier aufgezählten Texte des Erinnerns an den Realsozialismus zeigen somit verschiedene Formen des kulturellen Gedächtnisses und stehen daher als Beispiele für eine kommunikative Aushandlung desselben: Von einer Euphorie der Vereinigung bis hin zum Alltagsleben in der DDR. Familie und intergenerationale Kommunikation werden unterschiedlich verhandelt.

Als Beitrag zur Neuaushandlung des kollektiven Gedächtnisses werden seit 2018/19 auch Texte vermehrt für ältere Leser*innen publiziert, die einen kritischen Blick auf die Jahre 1989 bis 2000 wagen und damit die Post-Wendezeit thematisieren. In autofiktionalen Texten wie *Nullerjahre* (2022) von Hendrik Bolz (Jg. 1988), dokumentarischen Romanen wie *Wir Kinder von Hoy* (2021) von Grit Lemke (Jg. 1965), oder Romanen wie *Nur vom Weltraum aus ist die Erde blau* (2021) von Björn Stephan (Jg. 1987) erleben jugendliche Protagonist*innen das Ende der DDR, sie machen Erfahrungen, wie ihr Wohnumfeld und ihr bisheriges Leben abgewertet werden. Schonungslos schildern die Beispiele das Aufwachsen in einem Jahrzehnt, in dem die Erwachsenen ihre Identitäten und Rollen verloren haben und die noch jungen Protagonist*innen die ihrige finden müssen. Mit dem Erscheinen dieser Texte weitet sich bzw. verändert sich der Dialog um die ‚Meistererzählung‘ der Wende. Die in diesem Beitrag vorgestellten Bücher erzählen keine Erfolgsgeschichten mehr, sondern deuten im Schweigen zwischen den Generationen diese um. Die Zeit der Wende und Nachwende und damit einhergehenden auftretenden Problemen verunsichern die Generation der Erwachsenen – Gespräche mit Kindern werden in den literarischen Beispielen nicht präsentiert.

Auch wenn die Autor*innen ihre Jugend im vereinten Deutschland verbracht haben, müssen sie feststellen, dass sie von ihren Eltern, Großeltern und der Umgebung in der DDR sozialisiert wurden. Sie werden auch nach 2000 als Ostdeutsche wahrgenommen, ihnen begegnen Vorurteile und nur wenige Menschen aus dem Westen fragen nach ihren Erfahrungen und somit nach

ihren Erinnerungen. Hendrik Bolz bemerkt in seinem autofiktionalen Text, auch wenn er nach dem Abitur Stralsund verlassen hat und nach Berlin zum Studium gegangen ist, dass er eine Ost-Jugend bzw. eine Ost-Identität habe:

Dann kam 2015 und die sogenannte Flüchtlingskrise. [...] Als es plötzlich hieß, der Osten solle sich doch endlich zusammenreißen, ansonsten könne man auch gerne die Mauer hochziehen oder gleich 'ne Bombe draufhauen, diese ganzen hässlichen arbeitslosen Hinterwäldler hätte man eh niemals aufnehmen sollen, da fühlte ich mich plötzlich mitgemeint, fühlte mich fremd und ausgesondert und hatte das Bedürfnis, mich schützend vor meine ehemalige Heimat zu stellen. (Bolz 2022: 13)

Bolz nutzt seine eigenen Erfahrungen, um sich der Zeit nach 1990 zu nähern und diese als Autofiktion zu präsentieren. Er reflektiert, dass er als Jahrgang 1988 in eine Ausnahmesituation hineingeboren wurde mit „Erfahrungen [...], die sich doch von denen der allermeisten westdeutschen Altersgenossen“ (ebd.: 15) unterschieden. Er bemängelt, dass unterschiedliche Erinnerungen auf die Zeit nach 1989 existieren, diese jedoch in der bisherigen Erinnerungskultur wenig reflektiert wurden. Denn trotz seines urbanen und liberalen Umfeldes macht der Ich-Erzähler eine Unterlegenheitserfahrung und fühlt sich fremd. Er stellt fest, dass er seine Ost-Kindheit verschwiegen hat. Dieses schamhafte Schweigen tritt somit über den Gegenstand Literatur in die Aushandlung des kommunikativen Gedächtnisses ein.

Wie sieht demnach eine intergenerationelle Kommunikation der ‚Nachwende-Kinder‘ und ihrer Eltern und Großeltern in der Kinder- und Jugendliteratur aus? Wurde in den Familien über das, was 1989 geschehen ist, gesprochen? Und wie erlebten diese Kinder ihre Eltern? Diesen Fragen geht der folgende Abschnitt nach und zeigt, wie sich die Kommunikation innerhalb der zeitgeschichtlichen Jugendliteratur verschoben hat.

4 Das Schweigen der Elterngeneration oder: Wenn Erwachsene gar nicht sprechen

Sowohl Gehm als auch Burger zeigen funktionierende Familien in der DDR, in denen zwar Staat und Gesellschaft unterschiedlich wahrgenommen werden, die Kinder aber durchaus mit ihren Eltern gesprochen haben. Auch Lemke zeigt in ihrem dokumentarischen Roman *Die Kinder von Hoy* eindringlich, wie sich die Kommunikation nach 1989 gewandelt hat. Hatten die Kinder in der Plattenhaussiedlung von Hoyerswerda bis zur Wende Erwachsene als Ansprechpersonen, so verschwanden diese nach 1989.

Hendrik Bolz in *Nullerjahre* und David Blum in *Kollektorgang* (2023) wenden sich der Nachwendezeit zu und erzählen einerseits ebenfalls von Freundschaften zwischen Kindern/Jugendlichen, andererseits vom Verschwinden der Erwachsenen. Beide Autoren entfalten eine Welt, die nahezu anarchisch wirkt und deren Regeln gänzlich aufgehoben zu sein scheinen. Sie erzählen von einer Jugend, die in den sog. Neu-Baustädten bzw. Plattenbausiedlungen verortet ist und deuten den Verfall dieser ehemaligen Vorzeigeprojekte der DDR an. Die Brüchigkeit lässt sich als Metapher für den Zusammenbruch familialer Formen betrachten, denn ähnlich wie die Häuser fallen auch familiäre Zusammenhänge auseinander. Die Welt der Erwachsenen und Kinder wirkt getrennt, denn ein familiärer, emotionaler Raum, an den die Jugendlichen zurückkehren können, existiert in den Beispielen nicht mehr. Ähnlich wie die Architektur immer grauer, teilweise schimmeliger und dreckiger wird, so instabil erweisen sich auch Familien. Aber: Während Tetzner zwar auch brüchige Familienkonstellationen entfaltet, so stärkt sie die Freundschaften der Kinder und sieht in ihnen eine Zukunft. Auch Blum und Bolz zeigen Freundschaften, die jedoch nur bedingt solidarisch sind und auch Gewalt unter Gleichaltrigen zeigen (v.a. bei Bolz).

In beiden Romanen findet kein Dialog zwischen den Eltern und ihren Kindern statt. In Bolz' autofiktionalem Text beobachtet der Ich-Erzähler den Verfall der erwachsenen Generation, die trinkt, ihre Arbeit verloren hat und nicht weiß, was sie machen soll. Die Jugendlichen, die auf sich allein gestellt sind, erfahren Mobbing, Ausgrenzung und Gewalt. Halt geben ihnen stattdessen, zumindest in den aktuellen Texten, rechte Jugendliche. So wie bei David

Blum: Er lässt seine Hauptfigur Mario aus dem Jenseits auf seine kurze Jugend blicken, denn er wurde von einer Gruppe rechter Jugendlicher ermordet. Die Geschichte spielt Mitte der 1990er Jahre in einer Plattenbausiedlung im Osten Berlins. Mario kennt nur sein Viertel:

Ich wuchs auf in einem dieser Viertel, die an die Stadtkerne geklebt wurden. Ein Wohnkomplex, nennt es Hoffmann, viele würden es wohl als ein Neubaugebiet oder schlicht Platte bezeichnen. Aber für mich waren es immer nur die Blöcke. Mein Leben, das waren diese Blöcke. Oder besser gesagt: Der Hof, der von ihnen umgeben war. (Blum 2023: 14)

Er trifft seine Freunde im Hof, im Viertel erfährt er Ausgrenzung, wird schikaniert, weil er ein Gymnasium besucht. Die Eltern wirken nicht nur nach dem Tod des 14-jährigen Sohnes verloren, sondern auch in Marios Erinnerungen können die Eltern ihm keinen Halt geben. Die Ehe scheint zu zerbrechen, denn beide Elternteile müssen sich nach der Vereinigung beruflich neu orientieren. Aber immerhin sind sie präsent: Mario erinnert sich daran, dass seine Mutter ihm Essen gemacht oder ihm Hausarrest geben wollte. Er beschreibt, wie sich das Leben verändert hat und erzählt von Menschen, die Suizid begangen haben. Der Ich-Erzähler beobachtet den Verfall des Vaters, der plötzlich Bier zapfen oder Müll sammeln muss. Vor der Wende hatten seine „Hände [...] Stahl gebogen und Tore geschweißt“ (ebd.: 40), doch jetzt hat er keine Stelle und nutzt „diese Hände hauptsächlich, um sich festzuhalten – an den Stehtischen vor der Quelle“ (ebd.). Während im Leben Marios eine Kommunikation zwischen den Generationen völlig unmöglich geschildert wird, nimmt er im Jenseits ein Gespräch mit einem Herrn Hoffmann auf und erzählt ihm seine Situation. Erst hier, im Jenseits, wird ein Dialog zwischen den Generationen wieder möglich. Hoffmanns Grab liegt auf dem Friedhof neben Marios, gemeinsam sitzen sie auf den Grabsteinen und unterhalten sich über das Dies- und Jenseits, denn „Hoffmann ist der Einzige mit dem ich reden kann“ (ebd.: 12). Es ist auch Hoffmann, der ihn fragt, wo er gewesen sei, als die Mauer fiel. Mario sucht in der Reflexion im Jenseits nach Gemeinsamkeiten zwischen Hoffmann und seinem Vater und erkennt sie in der Treue zu einem Staat, der nicht mehr existiert:

Wenn man meinen Vater und Hoffmann auf ihre Gemeinsamkeiten aufmerksam machen würde, beide würden das weit von sich weisen [...]. Auch mein Vater ging an dem Morgen, an dem Hoffmann sich seinen Juwel umband, zur Arbeit, nur dass er in einer Latzhose steckte und Sicherheitsschuhe mit Stahlkappen trug. Und dass er in seinem Betrieb der Einzige war. Vaters Kollegen waren längst auf den Weg in den Westen [...]. (ebd.: 40)

Damit findet zwar eine Reflexion des Alltags statt, die vonnöten wäre, um ein neues kollektives (und intergenerationelles) Gedächtnisangebot zu machen – allein dies ist jedoch in den Bereich des Nicht-Realen, des Jenseits, gelegt. *Kollektorgang* ist 2023, mehr als drei Jahrzehnte nach der Wende, von einem Autor verfasst, der dieses Ereignis als Kind im Osten Deutschlands erlebt hat und es retrospektiv dokumentiert. Er schreibt eine andere Geschichte der Nachwendzeit als sie vermittelt werden sollte. Damit erschaffen Texte wie dieser neue Identitätsangebote und erzählen die Geschichte der 1990er Jahre anders als bisherige Texte. Gerade darin liegen die Chancen von Literatur, denn diese kann kollektive Erinnerungsprozesse nicht nur ins kulturelle Gedächtnis überführen, sondern auch hinterfragen und neue Erinnerungsprozesse anstoßen.

5 Fazit

Nach 1968 wurde auch in jugendliterarischen Texten der Dialog gesucht, die Protagonist*innen wollten wissen, was ihre Eltern während der Zeit des Deutschen Faschismus gemacht haben. Man fragte, klagte an und versuchte zu verstehen. Weder in *Nullerjahre* noch in *Kollektorgang* fragen die Ich-Erzähler explizit, wie es ihren Eltern geht oder wie diese die Wende erlebt haben. Beide beobachten die abwesende, rat- und auch kopflose Erwachsenengeneration und versuchen zwischen Drogen und Rechtsradikalismus einen Ausweg zu finden oder zu scheitern.

Lisa Tetzner, David Blum und Hendrik Bolz nehmen in ihren Werken auf unterschiedliche Weise den Dialog zwischen den Generationen auf und erzählen von den Veränderungen im 20. Jahrhundert. Tetzner schildert unmittelbar

die Jahre 1929 bis 1945, zeigt, wie das Jahr 1933 die Menschen ins Exil zwang und entfaltet unterschiedliche kindliche Schicksale. Sie zeigt jedoch Kinder als Hoffnungsträger*innen, blickt in ihrem neunten Band *Der neue Bund* zuversichtlich in die Zukunft und glaubt an eine Gemeinschaft der Nationen. Solidarität, Gemeinschaft und Akzeptanz sind Schlagwörter, die ihr Werk prägen. Diese möchte sie auch in einem intergenerationellen Dialog an die nachfolgenden Generationen vermitteln. Tetzner erzählt von einer Hoffnung, die dann auch in den Geschichten der DDR fortgesetzt wurde.

Bolz und Blum erzählen retrospektiv über Kindheit nach 1989 und schildern, wie Gemeinschaft, Hoffnung und der Glaube an ein anderes politisches Modell aufgelöst wurden. Erwachsene sprechen nicht mit ihren Kindern, sind kopflos und die kindlichen/jugendlichen Akteur*innen werden nicht mehr als Hoffnungsträger betrachtet. Es herrscht, insbesondere in *Nulljahre*, eine jugendliche Gemeinschaft des Stärkeren und Gewalt sowie Perspektivlosigkeit prägen das Aufwachsen. Die ‚Meistererzählung‘ einer gelungenen Vereinigung, die auch als Freiheit für alle verstanden wurde, wird in beiden Werken dekonstruiert bzw. zerstört.

Der Tod Marios symbolisiert nicht nur das Ende eines intergenerationellen Dialogs, sondern auch das Ende des Gesprächs mit den Leser*innen. „Ich war ein schlechter Gefährte, ich war ein schlechter Freund. Ich war ein schlechter Sohn, Vater, Mutter, ich war ein schlechter Sohn.“ (ebd.: 124), heißt es im letzten Kapitel des Romans. Mario stellt auch das Weitermachen infrage. Bolz' Protagonist verlässt Stralsund, aber auch ihm gelingt es nicht, seine Ost-Identität anzunehmen und über seine Erfahrungen zu sprechen. Beide Texte verweigern sich der Idee einer kollektiven Gemeinschaft, denn das, was sie teilweise als Gemeinschaft in ihrer Jugend erlebt haben, ist mit Gewalt, Drogen oder Alkohol konnotiert. Damit unterscheiden sie sich von der Literatur des Exils, denn Tetzner lässt die Kinder als Erwachsene einen neuen Bund gründen, Erwin etwa kehrt nach Deutschland zurück und möchte die Idee einer Weltgemeinschaft vermitteln. Mario dagegen hofft auf eine Begegnung mit seinen Lieben im Jenseits. Mit diesem Ende verweigern sich sowohl Blum als auch Bolz die Wende und die Wendezeit als eine gelungene wahrzunehmen, sondern erzählen Gegengeschichten. Wir haben es also mit einer literarisch-historischen Veränderung von Familienbündnissen zu tun, die sich

von einem hoffnungsvollen, kosmopolitischen Identitätsangebot in ein verlorenes und völlig individuelles kulturelles Gedächtnisformat wandelt. Es bleibt abzuwarten, wie sich dieser Wandel in den kommenden Zeiteugen*innen-KJL-Romanen entwickeln wird.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- BJÖRN, STEPHAN (2022): *Nur vom Weltraum aus ist die Erde blau*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- BLUM, DAVID (2023): *Kollektorgang*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- BOLZ, HENNING (2022): *Nullerjahre. Jugend in blühenden Landschaften*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- BURGER, JUDITH (2018): *Gertrude grenzenlos*. Hildesheim: Gerstenberg.
- GEHM, FRANZISKA (2016): *Pullerpause im Tal der Ahnungslosen*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- KASCH, PETRA (2009): *Bye-bye, Berlin*. Ravensburg: Ravensburger.
- KÖNIG, KARIN ([1999] 2002): *Ich fühl mich so fifty-fifty*. München: dtv.
- KUMMER, DIRK (2019): *Alles nur aus Zuckersand*. Hamburg: Carlsen.
- LEMKE, GRIT (2021): *Wir Kinder von Hoy. Freiheit, Glück und Terror*. Berlin: Suhrkamp.
- MANN, ERIKA (2019): *Zehn jagen Mr. X*. Frankfurt/Main: Rowohlt.
- TETZNER, LISA ([1944] 2004b): *Die Kinder aus Nr. 67*. Band II: *Erwin kommt nach Schweden/Das Schiff ohne Hafen*. Düsseldorf: Sauerländer.
- TETZNER, LISA ([1945] 2005): *Die Kinder aus Nr. 67*. Band IV: *War Paul schuldig/Als ich wiederkam*. Düsseldorf: Sauerländer [1. Auflage u. d. T. Ist Paul schuldig?].
- TETZNER, LISA ([1947] 2004a): *Die Kinder aus Nr. 67*. Band I: *Erwin und Paul 1933/ Das Mädchen aus dem Vorderhaus*. München: dtv.
- TETZNER, LISA ([1949] 1992): *Die Kinder aus Nr. 67*. Band 9: *Der neue Bund*. München: dtv.

Sekundärtexte

- ASSMANN, JAN (2018): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- ASSMANN, ALEIDA (2002): „Vier Formen des Gedächtnisses“. In: Benseler, Frank u. a. (Hrsg.): *Erwägen, Wissen, Ethik* 13/2. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 183–190.
- ERLL, ASTRID (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- EWERS, HANS-HEINO (2005): „Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiografischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder“. In: GLASENAPP, GABRIELE VON/WILKENDING, GISELA (Hg.): *Geschichte und Geschichten*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 97–128.
- DROGI, SUSANNE (2020): *Vom Suchen und Finden des Glücks diesseits und jenseits der Mauer. Formen und Funktionen von Komik in der Kinder- und Jugendliteratur zur DDR und ‚Wende‘*. Baden-Baden: Tectum.
- GANSEL, CARSTEN (2009): „Zwischen ‚Tricks der Erinnerung‘ und Klischeebildung? Kollektives Gedächtnis und Erzählen über die DDR in Texten für Kinder und Jugendliche“. In: Bergem, Wolfgang/Wesel, Reinhard (Hg.): *Deutschland fiktiv. Die deutsche Einheit, Teilung und Vereinigung im Spiegel von Literatur und Film*. Münster: Lit Verlag, S. 55–87.
- JARAUSCH, KONRAD H./SABROW, MARTIN (Hg.): *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nachkriegsgeschichte nach 1945*. Göttingen: V&R 2002.
- KAULEN, HEINRICH (1999): „Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne“. In: *Tausend und ein Buch*, H. 1, S. 4–12.
- KUMSCHLIES, KIRSTEN (2022): „Vaterfiguren und Genderkonstrukte in der Kinder- und Jugendliteratur zu Mauerfall und Wende von 1991 bis heute“. In: WILLMS, WEERTJE (Hg.): *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin: De Gruyter, S. 377–392.
- LINDNER, BERND (2006): „Die Generation der Unberatenen. Zur Generationenfolge in der DDR und ihren strukturellen Konsequenzen für die Nachwendezeit“. In: Schüle, Annegret/Ahbe, Thomas/Gries, Rainer (Hg.): *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 93–112.

- LÖTSCHER, CHRISTINE (2023): „Schreiben als Spurensuche. Erinnerungs- und Schreibprozesse in der Kinderliteratur der Gegenwart“. In: Glasenapp, Gabriele von/Kagelmann, Andre/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*. Berlin: Metzler, S. 265–275.
- MALDONADO-ALEMÁN, MANUEL/GANSEL, CARSTEN (2018): *Literarische Inszenierungen von Geschichte. Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 und 1989*. Wiesbaden: Metzler.
- MIKOTA, JANA/KUMSCHLIES, KIRSTEN (2020): „Ich fühlte mich geborgen in diesem Staat, in dem alle Menschen Brüder waren ...“ Zur Darstellung der DDR in aktuellen Kinder- und Jugendromanen. In: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*, S. 7–21.

„Der eine war jung und der andere war alt.“

Intergenerationelle Freundschaften in aktuellen Kinder- und Jugendromanen

Sie hatte zwei allerbeste Freunde, die beide jeden Tag zu ihr kamen und alles mit ihr teilten, was sie hatten. Der eine war jung und der andere war alt. Und Momo hätte nicht sagen können, welchen von beiden sie lieber hatte. (Ende 2013: 35)

Dieser Auszug aus dem Kinderbuchklassiker *Momo* (1973) zeigt die Selbstverständlichkeit, mit der die kindliche Protagonistin nicht nur Gleichaltrige zu ihren Freunden zählt, sondern diese sich aus allen Altersgruppen rekrutieren. Agieren in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur junge und ältere Figuren gemeinsam bzw. pflegen sie eine intensive Beziehung zueinander, gehören sie im Regelfall einer Familie an. Von Verwandtschaft zu sprechen, scheint hier angesichts der Pluralisierung von Familienformen nicht mehr zeitgemäß, denn wie in der Lebenswelt der Leser*innen, kann eine ältere Person die soziale Rolle der Großeltern übernehmen, ohne mit dem Enkelkind oder seinen Eltern (bluts-)verwandt zu sein, wie es zum Beispiel in der *Rico-und-Oskar-Pentalogie* (Steinhöfel 2008–2020) für die Figuren Rico und Frau Dahling gilt. Letztere ist eigentlich ‚nur‘ eine Hausbewohnerin, nimmt Rico aber oft zu sich, wenn seine Mutter arbeiten ist und fungiert als möglicher Zufluchtsort, sollte er allein in der Wohnung Angst haben. Während die Dieffe 93 (Wohnhaus) als Mikrokosmos zeitgemäßer pluraler Lebensformen dient, unterstützt Frau Dahling Tanja Doretti (Ricos Mutter), die offenbar auf keine anderen Familienmitglieder zurückgreifen kann.

Dieser Beitrag möchte jene Texte in den Blick nehmen, in denen sich Kinderfiguren mit Figuren aus der Großelterngeneration verbünden ohne eine

Familie zu teilen.¹ Dabei kann zum einen daran gedacht werden, dass die entstehenden Beziehungen dann als Enkel*innen-Großeltern-Beziehungen semantisiert werden. Die zweite Möglichkeit ist, dass die Bindungen weniger familienähnlich sind, sondern vielmehr von intergenerationellen Freundschaften² gesprochen werden muss.

Als Beispiel für das erste Muster dient ein ebenfalls als Klassiker zu bezeichnender Text der schwedischen Kinderliteratur: Ulf Starks *Kannst du pfeifen, Johanna?* (org. 1992, dt. 1993 (1994 Preisträger DJLP Kategorie Kinderbuch). Der siebenjährige Berra, eigentlich Bertil, ist neidisch auf seinen besten Freund Ulf, wenn dieser von seinem Opa erzählt, denn er selbst hat keinen Großvater. Erst in dem Gespräch der beiden Kinder scheint bei Berra das Gefühl des Mangels, sowie die Sehnsucht nach einem Großvater zu entstehen. Schelmisch-naiv wird eine Lösung gefunden: Im Altersheim „gib's 'ne Menge alte Männer“ (Stark 1993: 7), weshalb es leichtfallen dürfte, dort einen Opa zu finden. Die Wahl trifft Ulf, wobei das Kriterium nur das Aussehen als alt zu sein scheint. Noch kurz zögernd, stellt sich Bertil dem Herrn dann schnell als sein Enkel vor, was dieser zwar kurz hinterfragt, sich dann aber unmittelbar in die Rolle fügt, denn er hatte sich „gerade ein bißchen einsam gefühlt.“ (ebd.: 10) Berra und der alte Nils tun fortan gemeinsam Dinge, von denen Berra aus den Erzählungen Ulfs meint, dass Großväter und Enkel sie typischerweise tun: gemeinsam Kuchen essen, Taschengeld bekommen und Drachen bauen. Ein Höhepunkt der Narration ist dann der Geburtstag des Alten, der aber eher willkürlich von den Jungs festgelegt wird, denn der alte Mann scheint unsicher hinsichtlich dieses Datums. Schließlich führen sie ihn an besagtem Tag aus: Im Dunkeln klettern die drei auf einen Kirschbaum, um die Früchte zu klauen, denn das ist eine intensive Kindheitserinnerung des Mannes, von der er Berra erzählt hat. Auch wenn die erzählte Zeit im Kinderbuch unkonkret bleibt, haben Berra und der Alte bis zu diesem Abend eine Bindung zueinander entwickelt, was sich zum einen an der emotionalen Bewegtheit zeigt, als Berra sein Geburtstagsgeschenk überreicht und zum anderen ein paar Wochen

.....

- 1 Siehe hierzu auch den Beitrag von Hoppe und Dichtl in diesem Band.
- 2 Neben Momo und Beppo Straßenkehrer kann bei den kinderliterarischen Klassikern auch an Jim Knopf und Lukas den Lokomotivführer gedacht werden.

später an der Trauer des Jungen angesichts des Todes des Mannes. Zunächst war die Zwei-Generationen-Freundschaft aus einer kindlichen Naivität heraus entstanden und einer Art Rollenspiel, dem sich der Alte – sei es aus Einsamkeit, sei es aus mangelndem Reflexionsvermögen – bereitwillig fügte. Dass daraus eine ehrliche Freundschaftsbeziehung mit gegenseitigem Verantwortungsgefühl entsteht, wirkt vorbildhaft für ein Aufeinanderzugehen der Generationen.

Für die folgende Betrachtung aktuellerer Texte sollen diese Fragen orientierend sein: Was ist der Anlass der Verbündung zwischen Jungen und Alten? Was ist der jeweilige familiäre/soziale Ausgangsstatus der Figuren? Was ändert sich für die Figuren durch die Freundschaft? Inwiefern verfestigen oder durchbrechen die Romane stereotype Darstellungen von Lebensalter?

1 Ausreißer*innengeschichten

Das Motiv des Ausreisens ist kein Seltenes, geht es darum von der Verbündung zwischen Kinder- und Großelternfiguren zu erzählen. Es kann beim Ausreißen zwischen dem gedanklichen und dem räumlichen Ausreißen unterschieden werden – bei den hier betrachteten Texten handelt es sich um ein tatsächliches und damit räumliches Ausreißen: „Jemand verlässt einen Ort, um damit einer [unangenehmen, SD] Situation am Ausgangsort zu entkommen.“ (Bernhardt 2021: 6). Tritt das Motiv im kinderliterarischen Symbolsystem auf, ist das Ausreißen in der Regel zeitlich begrenzt, d. h. es findet eine freiwillige Rückkehr statt und das Verweilen im elternfernen Raum durch das Reisemotiv (Ausreißen als Form der Reise) ist mit dem Abenteuer assoziiert.

Für die Analyse der Ausreißer*innengeschichten wird hier relevant, worin der Konflikt besteht, wovor die Ausreisenden fliehen und wann die Verbündung stattfindet: Reißen Jung und Alt gemeinsam aus oder begegnen sie sich auf der Flucht und was verändert sich für die Figuren durch die besondere Reise? Dazu zunächst zwei Beispiele von Enkeln und Großvätern, die jeweils miteinander verwandt sind:

Das letzte Kinderbuch des schwedischen Autors Ulf Stark trägt gar den deutschen Titel *Die Ausreißer* (im Original *Rymlingarna* (= Die Flüchtigen)): Erzählt wird die Geschichte von dem alten Gottfried und seinem Enkel. Der

Alte ist ein unbequemer Bewohner im Altersheim: Er schikaniert das Personal und es gelingt ihm kaum, einen Satz zu sprechen, der keinen Fluch enthält. Zu seinem Sohn – dem Vater des Enkels – besteht ein schwieriges, distanziertes Verhältnis. So sind für diesen die Besuche beim Vater nur eine lästige Pflicht; worüber sie miteinander reden sollen, wissen beide nicht. Der Enkel jedoch liebt seinen Großvater und hat eigentlich den Wunsch, dass dieser statt im Heim bei ihnen zuhause lebt, doch das lehnt sein Vater ab. Als er den Großvater einmal heimlich allein besucht, entwickeln beide die Idee, auszureißen: Ein Wochenende in den Schären, wo der Großvater mit seiner Frau bis zu ihrem Tod gelebt hat. Ähnlich ist es in der Erzählung *Wenn mein Mond deine Sonne wäre* (2015) von Andreas Steinhöfel: Hier ist es der Junge Max, der seinen Opa ebenfalls aus dem Altersheim entführt, um mit ihm einen unbeschwernten Sommernachmittag zu verbringen. Gemein ist den Narrationen, dass die Kinderfiguren ein Unbehagen angesichts der Fremdbestimmtheit ihrer Großväter empfinden und sie mit dem Ausreißen versuchen, ihnen – zumindest für ein paar Stunden – Autonomie zurückzugeben. Unterstellt werden kann, dass Kinder das Gefühl der Fremdbestimmtheit aus ihrem Alltag gut kennen und sich deshalb gut in die Großväter einfühlen können, denn „zwischen der Einschränkung der Selbstbestimmung von Kindern und alten Menschen [werden] häufig Parallelen gezogen [...]“ (Meier 2021: 134). Zugleich ist es für die Kinderfiguren auch eine Art Trotzhaltung gegen das Altwerden der Großväter.³

1.1 „[M]ein Gehirn [spulte] im Schnelllauf mein Leben zurück.“⁴ – eine Roadnovel

Ähnlich verhält es sich im Kinderroman *Wie ich Fräulein Luise entführte und mit ihr eine geheime Reise unternahm* (Bohlmann 2016), wobei hier eben *keine* Verwandtschaft besteht: Protagonistin und Ich-Erzählerin Greta Giesecke ist zehn Jahre alt und was ihren Alltag aus ihrer Perspektive dominiert, ist „gut

.....
3 Einem ganz ähnlichen Muster folgt der Film *Honig im Kopf* (2014): Hier ist es die elfjährige weibliche Protagonistin, die mit ihrem an Alzheimer erkrankten Großvater ausreißt und nach Venedig fährt.

4 Bohlmann 2016: 188.

ohne [...] [ihre Eltern] zurecht“ zu kommen (ebd.: 8). Ihre Eltern arbeiten viel und Greta selbst ist unter der Woche auch „selten zu Hause“ (ebd.), da ihre Eltern für jeden Nachmittag Kurse für sie organisiert haben. Dadurch, dass sich Greta erst durch Zufall, dann durch Lügen den Donnerstag als freien Nachmittag organisieren kann, macht sie Bekanntschaft mit Fräulein Luise, der 79-jährigen Dame, die Greta eigentlich schon immer kennt, denn sie lebt zwei Stockwerke unter ihr. „Fräulein Luise wurde meine Freundin und ich besuchte sie jeden Donnerstag.“ (ebd.: 16) Die Routine der gemeinsamen Nachmittage wird beendet, als Fräulein Luise in ein Pflegeheim zieht und ihre Wohnung aufgelöst werden soll. Greta besucht sie nun dort, doch sie hat den Eindruck, dass das Leben im Heim ihrer doch eigentlich noch agilen Freundin schade:

Die Beklemmung war wieder da. Das Gefühl, dass sie hier nicht richtig war. Oder dass sie hier einfach noch nicht hingehörte. [...] Seit sie in diesem Heim war, wurde sie immer langsamer und ich hatte das Gefühl, sie schrumpfte. [...] Mein Plan war es, für Fräulein Luise ein neues Zuhause zu finden. Es gab so viele Plätze auf der Welt, die schöner waren als dieses Heim. (ebd.: 44–53)

Als Luise Greta von einem Haus in Frankreich und von ihrem Oldtimercabrio erzählt, ist der Plan schnell gefasst: An Gretas Stelle fährt ihre beste Freundin ins Ferienlager und Greta und Luise reißen in Richtung Frankreich aus. Es folgt ein circa dreiwöchiger Roadtrip, dessen Ziel ein kleiner französischer Ort ist, in dem Luise noch ein Haus hat und wo sie in ihrer Jugend ihre große Liebe fand, die in einer Heirat münden sollte, die jedoch durch die Einberufung des jungen Mannes in den Kriegsdienst nie realisiert wurde. Während dieser Reise übernimmt Greta Verantwortung für die alte Dame, gleichzeitig wird diese mit zunehmender Reisedauer wacher, aktiver und „durchläuft [...] gleichsam einen Adoleszenzroman ‚rückwärts‘ [...]“ (Meier 2021: 138). Die Tatsache, dass Luise immer noch im Besitz eines Hauses in dem französischen Ort ist, hat sie zumindest gedanklich ein alternatives Lebenskonzept zu dem ihrigen aufrechterhalten lassen, das sie nun dank Greta realisieren und nachholen kann (vgl. hierzu auch Mauer 2006: 103). An den Gedanken des rückwärtsgewandten Adoleszenzromans anknüpfend ist es so, dass Luise

sich durch die Reise kindlichen Tatendrang und Hoffnung sowie adoleszentes Autonomiestreben zurückerobert und sich dem gesellschaftlich vorgesehenen Weg des „Lebensabends“ in einem Heim widersetzt. Greta, die schon vor der Reise vergleichsweise selbstständig war, durchläuft eine Entwicklung Richtung beginnender Adoleszenz, wozu auch die zwei jugendlichen Jungenfiguren beitragen: Den 16-jährigen Sam nehmen Greta und Luise als Anhalter mit und er wird für Greta in vielerlei Hinsicht ein Vorbild. Als Straßenjunge repräsentiert er Ideale wie Freiheit und Unabhängigkeit, die konträr zu Gretas durchorganisiertem Alltag gesetzt sind. Romantische Gefühle empfindet das Mädchen, das als Einzelkind aufwächst, gegenüber Sam nicht, vielmehr bezeichnet sie ihn als großen Bruder, den sie sich schon immer gewünscht hatte (vgl. Bohlmann 2016: 157). Dafür ist es dann Jean Pierre, Enkel von Luises Liebe Artur Chanton, zu dem das Mädchen möglicherweise eine erste Verliebtheit empfindet (vgl. ebd.: 218). Für beide Figuren kann zusätzlich der Friseurbesuch auf der Reise gedeutet werden: Luise entledigt sich ihres Dutts (nach wie vor ein starkes Symbol für ältere Frauen) und tauscht ihn gegen „einen flotten Kurzhaarschnitt“ (ebd.: 144); Greta lässt sich ihre langen Haare ebenfalls kürzer schneiden, was als Wandlung von einem eher mädchenhaften zu eher jugendlichem Äußeren deutbar ist. Dass am Ende der Geschichte offenbar wird, dass ihre Eltern aufgrund eines Blogs von Sam von der Reise und damit der Lüge ihrer Tochter wussten, jedoch nicht einschritten, zeigt, dass auch sie die Eigenständigkeit Gretas akzeptieren. Luise hingegen kehrt nicht an den Ausgangspunkt der Reise zurück, sondern bleibt in Frankreich. Damit kehrt sie dauerhaft an den Ort ihres Kindheits- und Jugendglücks zurück.

1.2 „Hier / in diesem Haus / bin ich so glücklich / wie nie zuvor.“⁵ – Sarah Crossans Jugendroman *Toffee*

Im Jugendroman *Toffee. Wie Glückliche von außen aussieht* (Crossan 2019, dt. 2023) ist die Bewegung eine andere. Die 15-jährige Protagonistin Allison reißt allein von zuhause aus und findet bei der alten Dame Marla vorübergehend Unterschlupf, der schließlich zur Zwischenstation für einen Neubeginn

.....

5 Crossan 2023: 8.

dient. Im Gegensatz zu Greta Giesecke ist Allisons Ausgangsort ein prekärer: Von klein auf ist sie Zielscheibe der Aggressionen ihres Vaters, der nie über den Tod von Allisons Mutter hinweg gekommen ist. Die Aggressionen äußern sich in Gewaltausbrüchen, in unterschiedlichen Formen der Vernachlässigung und psychischen Demütigungen, die er als gerechte Strafen bezeichnet. Trotz allem verhielt sich Allison, die als Ich-Erzählerin dieses Versromans auftritt, ihr bisheriges Leben loyal gegenüber ihrem Vater und kämpfte um seine Liebe. Anlass auszureißen ist ein neuerlicher Gewaltausbruch ihres Vaters, der das gewohnte Maß übersteigt: Kelly-Anne, die derzeitige Lebenspartnerin Allisons Vaters, in der das Mädchen eine enge Vertraute und Verbündete gefunden hat, reißt aus der Beziehung aus und fragt Allison mit ihr zu kommen. Die lehnt ab, bleibt bei ihrem Vater und wird Zielscheibe seiner Wut, als er erfährt, dass Kelly-Anne ihn verlassen hat. Daher macht sich nun Allison auf den Weg zu Kelly-Anne, doch die Adresse ist nicht mehr aktuell, sodass die Jugendliche kein konkretes Ziel mehr hat und zufällig Unterschlupf in einem Gartenschuppen findet. Das erste Zusammentreffen mit der Besitzerin des zugehörigen Hauses widerspricht Allisons Erwartungen. Die Dame identifiziert sie nicht als Einbrecherin oder Eindringling, sondern als ihre Jugendfreundin Toffee. Diese Verwechslung ist, wie Allison später erfährt, in der Demenz Marlas begründet und gleichzeitig die Legitimation für die Jugendliche zu bleiben, denn – auch wenn Marla mitunter klarere Phasen hat und Allison droht enttarnt zu werden – aufgrund der Verwechslung vertraut Marla ihr und sieht sie nicht als Fremde. Dabei versucht Allison sich der Dame zu offenbaren, doch diese hält an der unfreiwilligen Selbsttäuschung fest, sodass sich Allison fügt, denn es bleiben ihr keine Alternativen des Unterkommens.

Marlas Haus und Marla selbst werden für die Jugendliche zu einer Insel der Menschlichkeit und der Heilung, die aber stets bedroht erscheint, denn Allison muss befürchten, der Vater könne sie suchen; ihren Lehrer*innen müsse ihr Verschwinden auffallen. Zudem gibt es Peggy, die Haushälterin Marlas und ihren schroffen Sohn Donal, die sie entdecken könnten, doch bis zum Ende des Romans, als sich Allison ihnen offenbart, schenken beide der dementen Marla keinen Glauben und tun es als Verwirrtheit ab, wenn diese erzählt, jemand sei im Haus: „Peggy glaubt Marla kein Wort. / Sie hört nur die Verwirrung, / nicht die Tatsachen.“ (Crossan 2023: 49) Marla verkörpert für Allison eine

Form der Menschlichkeit, die ihr bisher – mit Ausnahme von Kelly-Anne – verwehrt geblieben ist. Sie schaut sie an, sorgt sich um sie, die beiden kuscheln (vgl. ebd.: 212) und tanzen (vgl. ebd.: 141, 193) ausgelassen miteinander. Das Zurückversetztsein Marlas in ihre Jugend ermöglicht Allison eine Sorglosigkeit und Situationen typischen Jungseins, die sie nie (er)leben konnte. Dabei muss sich Allison erst Stück für Stück auf Marla einlassen, denn sie ist aufgrund ihrer Vergangenheit verhärtet und versehrt, was seine sichtbare Veräußerung in der frischen Bügeleisen-Brandwunde in ihrem Gesicht findet. So steht Allison recht kurz nach ihrer Ankunft bei Marla vor deren Badezimmerspiegel und schaut sich ihr Gesicht an. Als Marla sagt „Das sieht schlimm aus. Lass mich dir helfen.“ (ebd.: 38), reagiert sie mit einem unfreundlichen Nein. „Ich kann mit ihrer Besorgtheit nichts anfangen.“ (ebd.) Über die Wochen oder Monate, die sie bei Marla lebt, hinweg, heilt nach und nach die Wunde, was parallelisiert wird mit einer stückweisen Aufarbeitung und einer Identitätsfindung, die zunächst mit einer Verdrängung der eigenen Identität und bereitwilligen Übernahme der Rolle Toffee beginnt und sich dazu hinbewegt, sich selbst wieder beim eigenen Namen zu nennen (vgl. ebd.: 322).

Zugleich ist die Freundschaftsbeziehung zwischen der alten Dame und der Jugendlichen keine stabile, sondern vielmehr durch ein stetes Auf und Ab geprägt, was seinen Grund in der Demenz Marlas hat. So erlebt Allison sie mal sanftmütig und liebevoll, dann wieder laut, gemein und beleidigend; genauso gibt es Momente, in denen Marla stürzt und ungewiss ist, wie die Situation ausgegangen wäre, wäre die Jugendliche nicht im Haus gewesen. Allison gelingt es mit der Situation umzugehen, denn einerseits erkennt sie durch die räumliche Nähe wohl (offensichtlich als Einzige) Marlas Persönlichkeit hinter der Erkrankung, andererseits ist sie durch ihren Vater geübt darin „auf rohen Eiern [zu, SD] gehen. [...] aber es gibt einen Unterschied. / Marla hat mir nichts getan.“ (ebd.: 115) Hinzu kommt, dass Allison erkennt, dass Peggy und Donal Marla zwar regelmäßig besuchen, dabei aber kein echtes Interesse an ihr zeigen. Für Peggy ist es tatsächlich eine dienstliche Pflicht und Marla sicher eine neben anderen Alten, um die sie sich kümmert. Donal ist in den Worten Allison „ein ziemliches Arschloch.“ (ebd.: 326), der auf den Wunsch seiner Mutter einen Weihnachtsbaum haben zu wollen, antwortet, das sei „[r]ausgeworfenes Geld“ (ebd.: 294). Es bleibt eine Leerstelle, worin die Ge-

fühlkälte und sprachliche und körperliche Grobheit Donals begründet ist – war Marla ihm eine schlechte Mutter, dass sein Verhalten gerechtfertigt wird? Was für Allison und die Rezipierenden bleibt, ist der Umstand, dass Marla, ähnlich wie Allison, einsam und emotional vernachlässigt ist, und sie sich beide darin finden und einander geben können, was ihnen sonst fehlt („Gegenwart und Vergangenheit stoßen zusammen.“ (ebd.: 145)). Symbolisch aufgeladen ist dann das Weihnachtsgeschenk, das Allison Marla macht (Tanzschuhe) und das mehrfach besetzt ist: Marla hat in ihrer Jugend gern getanzt; Allison hat früher mit Kelly-Anne getanzt, wenn der Vater nicht zuhause war (vgl. ebd.: 90f.), was sie aber nie wieder taten, nachdem er sie dabei beobachtet hatte. Das erste Mal tanzt Allison danach wieder mit Marla. Die gemeinsame Zeit findet ihr Ende im Umzug Marlas in ein Pflegeheim und Allisons Umzug zu Kelly-Anne. Durch die Geburt ihrer Halbschwester findet Allison mit ihr und Kelly-Anne eine neue Familie unter dem Vorzeichen der Geborgenheit.

Zwischenfazit

Bis hierhin wurden zwei Ausreißerinnengeschichten⁶ vorgestellt, deren Handlungslogik sehr unterschiedlich ist. Greta beginnt die Reise gemeinsam mit der ihr schon sehr vertrauten Luise mit dem Ziel, sie aus einem unterstellt schädlichen Raum zu lösen und in einem Ort ihrer Jugend nach der großen Liebe zu suchen. Dabei agiert sie wohl aber nicht völlig altruistisch, denn es ist für sie selbst die Chance, sich aus ihrem organisierten Alltag zu lösen und im elternfreien Raum neue Entwicklungsmöglichkeiten zu haben. Nicht zu vergleichen ist Gretas Leidensdruck mit dem der jugendlichen Allison, die allein ausreißt und mehrere Wochen Zwischenstation bei der dementen Marla macht. Ihr Ausgangspunkt ist, wie es Mauer für Roadmovies benennt, durch soziale Kälte und Gewalt geprägt (vgl. Mauer 2006: 113). Durch die zahlreichen Reflexionen, die auch durch die Situationen mit Marla angestoßen werden, gelingt es Allison, zu versuchen, ein Leben zu beginnen, in dem sie sich aufrecht und

.....

6 Ein weiterer aktueller Jugendroman, der das Ausreißen von Jung und Alt thematisiert, ist *Crazy Schmidt ... und der krassste Roadtrip meines Lebens* (Feldhaus 2023) Hier sind es zwei männliche Protagonisten.

geliebt fühlen kann. Für den Kinderroman kann unterstellt werden, dass Luise ohne das Mädchen nicht den Mut hätte, diese Reise zu wagen. Wahrscheinlich hätte sie sich in den ihr zubestimmten Raum des Heims als Endstation ihrer Lebensreise gefügt. Mit Greta begehrt sie dagegen auf, rebelliert und ihre Jugendträume dürfen sich noch spät erfüllen. Allison gelingt es mit dem Ausreißen, sich nicht länger den Gewaltausbrüchen des Vaters zu fügen, sondern sich den Kindheitswunsch zu erfüllen, den sie sehr früh nach dem Kennenlernen Kelly-Annes entwickelte: „[...] insgeheim hoffte ich / schon damals, / Dad würde tot umfallen / und nur wir beide würden übrig bleiben / für immer zu zweit.“ (ebd.: 212) Dass sich dieser Wunsch erst einmal nicht so schnell erfüllen lässt und sie zufällig Marla kennenlernt, ermöglicht die Solidarisierung zweier Figuren, die sich gegenseitig das geben können, woran ihnen sonst mangelt(e). Nimmt man trotz aller Differenzen beider Romane Greta, Luise, Marla und Allison zusammen, sind sie alle „Suchende“ (Grob/Klein 2006: 9), ausgestattet mit der „Hoffnung, die innere Zerrissenheit zwischen frühen Träumen und verpassten Chancen doch noch zu überwinden.“ (ebd.: 11)

1.3 „Ist Klinge vielleicht die hässlichste gute Fee der Welt?“ Dita Zipfels Jugendroman *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*

Der Roman für Lesende ab zwölf Jahren erhielt 2020 den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie Jugendbuch. Protagonistin und Ich-Erzählerin ist die fast dreizehnjährige Lucie Schmurrer, die sich auf eine Suchanzeige eines älteren Herrn (Herr Klinge) meldet, der – zumindest vorgibt – jemanden zu suchen, der mit seinem Hund Gassi geht. Und Lucie braucht Geld, denn sie möchte nach Berlin fahren, um dort die ehemalige Lebenspartnerin ihrer Mutter nicht nur zu besuchen, sondern zu ihr zu ziehen (vgl. Zipfel 2019: 42). In gewisser Hinsicht lässt sich auch dieser Roman als Ausreißer*innengeschichte benennen, in der das Ausreißen allerdings lediglich antizipiert und zum Handlungsmotor für die Protagonistin wird. Die Sehnsucht nach Bernie wird dabei vor allem durch die Situation in ihrem Zuhause genährt: Lucie, „kurz

.....

7 Zipfel 2019: 58.

vor erwachsen“ (ebd.: 13) findet den derzeitigen Partner ihrer Mutter – „den Michi“ – unerträglich. Das Schlimmste: Er ist fast ständig zuhause, weshalb sich Lucie und ihr elfjähriger Bruder bald wieder ein Zimmer teilen müssen, um dem stets gut gelaunten Hippie-Öko Michi Platz in der Wohnung zu geben. Zentral für die Charakterisierung der Protagonistin ist außerdem, dass sie nach eigener Aussage keine Freunde hat (vgl. ebd.: 77, 116). Somit plant Lucie für den Beginn der Sommerferien de facto ein Ausreißen, das am Ende des Romans allerdings zur Reise wird, da ihre Familie nun vom Vorhaben der Tochter/Schwester weiß und sie sogar gemeinsam zum Bahnhof bringt.

Lucie, die Geld für die Bahnfahrt verdienen will, klingelt also bei dem Fremden, dessen Aushang sie im Supermarkt gelesen hat. Mit der ersten Begegnung der beiden beginnt die Erzählung. Dabei wird der Alte unmittelbar durch Lucies Erzählen als hochgradig skurrile Figur etabliert, denn es gibt keinen Hund, mit dem sie spazieren gehen könnte, er reagiert unmittelbar ablehnend aufgrund der Tatsache, dass sie ein Mädchen ist und er scheint verkleidet zu sein:

Ein barfüßiger Opa in Outdoor-Uniform. [...] Herr Klinge trägt Weste, Hose und Hemd in verschiedenen Grüntönen und mit zusammengekommen ungefähr fünfzig Taschen, die alle irgendwie gefüllt aussehen. Ein übertriebener Förster im Hochhausblock. Überall Haken, ein Helm und ein ordentlich zusammengewickelt Seil am Gürtel, als wollte er sich jeden Moment aus dem obersten Stock abseilen. (ebd.: 6f.)

Ihr offenbart sich, dass Klings Aushang ein Vorwand war, tatsächlich sucht er jemandem, dem er seine „Rezepte“ diktieren kann und Lucie wird so zur „Ghostwriterin für einen Verrückten“ (ebd.: 25). Er bezeichnet sein Wissen als Geheimwissen, wofür er nach eigener Überzeugung verfolgt wird: Klinge glaubt an die Existenz von Drachen, Feen, Einhörnern und Ghulen und Gemüse besteht aus den Körperteilen eben jener Wesen: Zum Beispiel sind Maiskörner Feenzähne, Tomaten Drachenherzen und Honig Werwolfspucke (vgl. ebd.: 63, 67). Während Lucie bald vermutet, Klinge könne dement sein (vgl. ebd.: 55) wird dies an keiner Stelle im Roman bestätigt oder widerlegt.

Spannend ist jedoch, dass die Figur des alten Mannes zum Sinnbild vieler Verrücktheiten in Lucies Umfeld wird.

Eigentlich könnte die Beziehung zwischen Klinge und Lucie, die als rein wirtschaftliche beginnt, schnell beendet sein, denn bereits nach dem zweiten Treffen setzt der Mann sie vor die Tür, nachdem er das Gefühl hat, sein Wissen sei bei ihr nicht gut aufgehoben (vgl. ebd.: 39f.). Gleichzeitig gelingt es Lucie, das Geld, das sie für ihre Flucht benötigt, von ihm zu erpressen. Sie hat mit den 500 Euro in kurzer Zeit ihr Ziel erreicht und könnte den alten Mann vergessen. Doch bald kommt es zu einem erneuten Aufeinandertreffen, als sie mit Mädchen aus ihrer Klasse im Supermarkt ist und Klinge sich zum Gespött aller macht, weil er versucht allen Leuten das Gemüse aus den Händen zu reißen und kurz darauf des Geschäfts verwiesen werden soll. In dem Moment als Lucie Klinge aus der Situation löst und gemeinsam mit ihm den Markt verlässt, macht sie sich natürlich selbst zum Gespött ihrer Peers: „Kennst du den Tzúcho? Dein Vater oder was?“ (ebd.: 49) Der gemeinsame Weg zu Klinges Wohnhaus sticht in ihrer Beziehung heraus, denn der Mann ist in sich „zusammengefallen“ (ebd.: 50), „[a]lt und krumm“ (ebd.: 51), redet kaum mit Lucie und „sieht traurig aus“ (ebd.: 50). Es ist der einzige Moment, in dem Klinge menschlich, verletzlich und unsicher, ja gebrochen wirkt, der Moment, in dem es vorstellbar ist, dass seine verrückte Weltwahrnehmung eine Bürde oder eine Verdrängungsstrategie sein könnte, doch das bleibt eine Leerstelle. Innertextlich ist Lucie von seinem plötzlichen Mensch- und Altsein irritiert („Aber in den Arm nehmen kann ich ihn auch nicht.“ (ebd.)) und ist erleichtert, als Klinge beim Abschied sagt, sie solle morgen wiederkommen (vgl. ebd.: 51). Sie jagen nun auf dem Friedhof Ghule und die Hilfe zwischen beiden wird reziprok, als Klinge Lucie und Leo hilft ein Geheimnis aufzuklären.

Klinges Welt bzw. seine Wahrnehmung ebendieser bildet einen Gegenentwurf zu der Welt, die sie kennt. Lucie, die sich auf der Schwelle vom Kind zur Erwachsenen befindet, begegnet einem alten Mann, der nicht nur von der Existenz von Fabelwesen überzeugt ist, sondern mehr noch behauptet, in einen schlafenden Drachen eingestiegen zu sein, um ihm sein Herz herauszuschneiden (vgl. ebd.: 81). Dies erscheint spannend, wenn man es mit Spinners Befund kontrastiert, dass Großvaterfiguren meist als „Vertreter einer weiseren Moral“ (Spinner 2017: 245) fungieren, wodurch Moralvorstellungen, die die

Kinderfiguren von ihren Eltern kennen, relativiert werden können (vgl. ebd.). So könnte Klings Weltsicht auch als Korrektiv gedeutet werden: Für Lucie bedeutet die Beziehung wohl unterschiedliches: Sie ist eine Möglichkeit der zeitweisen Flucht aus ihrem Alltag, den sie als hochgradig „nervig“ empfindet und sie kann die dauerhafte Flucht nach Berlin antizipieren. Indem sie mit dem Ghostwriting Geld verdient, erlangt sie Autonomie und Kontrolle über ihr Leben, das sie durch ihre Mutter und den Michi als fremdbestimmt erlebt. Klinge hilft Lucie weiterhin indirekt über sich selbst nachzudenken, indem er ihren Vornamen ablehnt. Als sie am Ende des Romans im Zug auf dem von Klinge für sie reservierten Platz sitzt, findet sie ihren „neuen“ Namen: Lux. Die Selbstfindung als Selbstbehauptung findet sich ferner in Klings Ausrufen an sie: „Schäl dich raus, leg dich frei, form dich aus!“ (Zipfel 2019: 138).

Lucie definiert für sich in Bezug auf Klinge unterschiedliche Funktionen. Eine ist die der Komplizin: Sie beweist sich ihm und er akzeptiert sie auf Augenhöhe. Dabei expliziert sie selten etwas über ihre Beziehung zu Klinge. Nur einmal, als sie sehr positiv ihrem Bruder von ihm erzählt und das zweite Mal, als sie in Gedanken eine Liste macht, welche Personen in ihrem Umfeld für sie Lektionen oder Geschenke sind. Diese Liste ist vom Fließtext abgesetzt und auffällig ist, dass sie als Geschenke nur ihre Familie (Mutter, Bruder und Bernie) und Klinge bezeichnet („Lektionen & ohne Ende doch auch Geschenk“ (ebd.: 155)). Durch Klinge – und da ist das Geld nachrangig – schafft sie es, nach Berlin aufzubrechen und mit dem Jungen Leo einen Freund zu finden.

Doch wie ist es andersherum: Welche Funktion hat Lucie für Klinge? Bei seiner Figur bleibt freilich aufgrund seiner Figurenkonzeption sowie des auto-diegetischen Erzählens einiges vager: Warum braucht er eine Ghostwriterin? Kann er nicht (mehr) schreiben? Woher hat er am Romanende das Wissen über Lucies Zugfahrt? Ist er eine realistische Figur oder gar eine fantastische? Tatsächlich ist der Roman sicher als ein realistischer zu lesen und anzunehmen ist, dass Klinge sich seiner Einsamkeit und auch seiner Verrücktheit zumindest phasenweise bewusst ist, allerdings findet er eben in Lucie jemanden, der ihn auf ihre Weise ernst nimmt und seine Wahrnehmung Stück für Stück lernt zu akzeptieren, zumindest ist sie jemand, der ihm zuhört, der seine „Musik“ – im übertragenen Sinne – hört (vgl. ebd.: 156). Als er am Ende der Narration auf einmal verschwunden ist, findet Lucie im verglimmenden Lagerfeuer in

seiner Wohnung eine Kartoffel, nein, ein Phönixei und bei allem Zweifeln im Sinne ihrer Rationalität hofft sie doch, dass durch dieses Klinge eines Tages zurückkehrt (vgl. ebd.: 178f.).

2 Literaturdidaktische Ausblicke

Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte kann im Literaturunterricht der fünften und sechsten Klasse als Ganzschrift gelesen werden. Wie Dita Zipfel im Rahmen einer Lesung berichtet, beschäftigt Schüler*innen intensiv, wie es Lucie in Berlin ergehen wird. Daher kann eine Antizipationsaufgabe formuliert werden, wie sich Lucie und Bernie miteinander austauschen: Was erzählt Lucie ihr über Klinge? Unterstützend kann hier der visuelle Impuls von Seite 155 des Buches dienen, wo Lucy Klinge als Lektion und Geschenk zugleich bezeichnet:

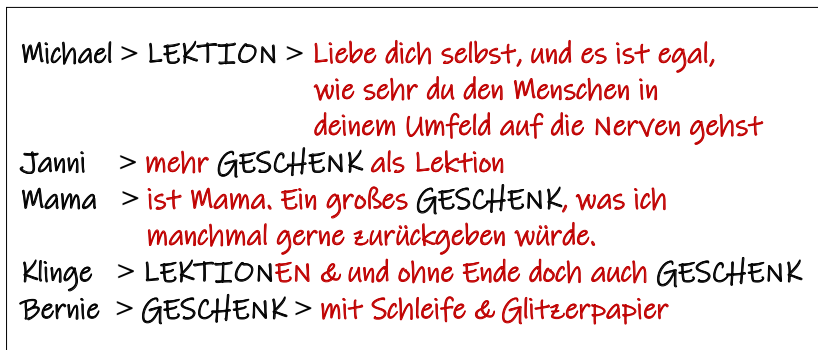


Abb. 1: Nachgestaltung einer Illustration aus *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (Zipfel/Flygenring 2019: 155)

Warum kategorisiert sie ihn auf diese Weise? Die Lernenden können im Sinne der produktiven Interpretation (vgl. Kepser/Abraham 2016: 264) die Perspektive Lucies übernehmen (Spinner 2006: 9f.) indem sie einzeln oder zu zweit eine Schilderung Lucies adressiert an Bernie formulieren, die sie auf größerem, als Sprechblase zurechtgeschnittenen Papier festhalten, die dann alle an den Wänden des Lernraums angebracht und im Modus eines Galerierundgangs lesbar werden. Alternativ ist denkbar, diese Texte über die Diktierfunktion

des Handys aufzunehmen und als medial mündlichen Text im Sinne einer Sprachnachricht zu präsentieren.

Toffee als hybrider Text bietet sich für Lernende ab der siebten Klassenstufe an und evoziert sicher vielfältige Emotionen im Lektüreprozess. Für ein literarisches Gespräch, das die Beziehung zwischen Allison und Marla fokussiert, werden die Lernenden gebeten, sich ein bis zwei Textstellen herauszusuchen, die ihrer Meinung nach etwas über die Beziehung ausdrücken. Im offenen Gespräch können diese Textstellen zur gemeinsamen Sinnsuche anregen, sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Figuren reflektiert werden, denn „[d]ie Vieldeutigkeit lyrischer oder besonders ‚dichter‘ epischer Texte wird artikuliert durch die beteiligten Lernenden [...]“. (Garbe 2014: 83)

3 Fazit

Greta bezeichnet Fräulein Luise explizit als Freundin. Bei Lucie und Klinge ist es eigentlich ein wirtschaftliches Verhältnis, das jedoch basierend auf der Textanalyse plausibel als Freundschaft benannt werden kann. Ebenso gelingt dies für Allison und Marla, wobei die Verbündung zunächst eine problematische ist, da sich die Jugendliche in einer Notsituation befindet und möglicherweise nur von Marla geduldet wird, da sie dement ist und sie für eine andere hält. Freundschaft entsteht in den Romanen durch die gegenseitige Übernahme von Sorge und Verantwortung und einem stückweisen (An-)Erkennen der jeweils anderen. Während Marla offensichtlich dement ist, sind bei Fräulein Luise die Aussagen weniger eindeutig, jedoch ist sie klar mit Attributen abnehmender körperlicher Leistungsfähigkeit markiert. Im Gegensatz dazu steht die männliche Figur Klinge, die körperlich auffällig fit ist und Saltos schlägt. Er bleibt in gewisser Hinsicht immer etwas unklar – auch auf den Bildern ist nie sein Gesicht zu sehen. Wird seine Weltsicht nicht mit altersbedingten kognitiven Einschränkungen assoziiert, könnte er durchaus auch eine „nicht alte“ Figur sein. Erschwert wird diese Lesart allerdings durch den Paratext, der am Ende des Romans ergänzt ist, in dem die Autorin Klinge als „Hundertsechundachtzigjährige[n]“ (Zipfel 2019: o. S.) benennt. Für die drei jungen Protagonistinnen, trägt der/die jeweilige alte Freund*in ein ganzes Stück zur Identitäts-

findung – bei Allison vielleicht eher -stabilisierung – bei. Dass in den einzelnen Beziehungen für die jungen Figuren, aus deren Perspektive erzählt wird, ein Denken von Alternativen möglich wird und auch die Stärken und Kompetenzen der älteren Figur wahrnehmbar werden, ist wohl kein überraschender Befund. Dasselbe gälte wohl auch, wenn die älteren Freund*innen nur 25, 30 oder 40 Jahre alt wären, doch interessanterweise, „bleibt das sogenannte mittlere Alter in kinderliterarischen Texten oftmals inhaltslos“ (Benner/Ullmann 2019: 154). Dieser Befund begründet sich sicher darin, dass kindliche/jugendliche Protagonist*innen sich meist von ihren Elternfiguren distanzieren wollen (vgl. Spinner 2017: 235) bzw. sich an ihnen abarbeiten und so den älteren eine wichtige Funktion zukommt, indem sie emotional neutraler sind. Das heißt, ältere Figuren mit und ohne Verwandtschaftsbeziehung werden für die Kinder im sog. elternfernen Raum relevant, ob dieser nun von den Kindern/Jugendlichen bewusst hergestellt wird oder nicht.⁸ Dass damit Möglichkeiten für neue Freundschaftsbeziehungen entstehen, in denen andere Erfahrungen möglich werden als in Peerbeziehungen, konnten die Analysen zeigen. Für das literarische Lernen bieten sie Potentiale, um Vorurteilen zwischen den Generationen vorzubeugen und in einer älter werdenden Gesellschaft Bilder fruchtbarer intergenerationeller Freundschaften zu imaginieren.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

BOHLMANN, SABINE (2016): *Wie ich Fräulein Luise entführte und mit ihr eine geheime Reise unternahm*. Mit Illustrationen von Miryam Specht. Stuttgart: Planet!

CROSSAN, SARAH (2023): *Toffee. Wie Glückliche von außen aussieht*. München: Hanser.

DUDA, CHRISTIAN (2015): *Elke*. Beltz & Gelberg.

.....

8 Siehe hier als weitere Textbeispiele auch *Fürs Leben zu lang* von Nikola Huppertz, *Elke* von Christian Duda oder *Max und die wilde 7* von Lisa-Marie Dickreiter und Winfried Oelsner. Siehe zu letzterem den Beitrag von Mikota in diesem Band.

- ENDE, MICHAEL ([1973] 2013): *Momo*. Stuttgart: Thienemann.
- ENDE, MICHAEL ([1961] 2004): *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*. Stuttgart: Thienemann.
- FELDHAUS, HANS-JÜRGEN (2023): *Crazy Schmidt ... und der krasseste Roadtrip meines Lebens*. München: dtv.
- HUPPERTZ, NIKOLA (2023): *Fürs Leben zu lang*. München: Tulipan.
- STARK, ULF (1993): *Kannst du pfeifen, Johanna*. Hamburg: Carlsen.
- STARK, ULF (2020): *Die Ausreißer*. Stuttgart: Urachhaus.
- STEINHÖFEL, ANDREAS (2015): *Wenn mein Mond deine Sonne wäre*. Mit Illustrationen von Nele Palmtag. Hamburg: Carlsen.
- ZIPFEL, DITA (2019): *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*. Mit Illustrationen von Rán Flygenring. München: Hanser.

Sekundärtexte

- BENNER, JULIA/ULLMAN, ANIKA (2019): „Doing Age und die Relevanz der Age Studies für die Kinder- und Jugendliteraturforschung“. In: von Glasenapp, Gabriele/O’Sullivan, Emer/Roeder, Caroline/Staiger, Michael/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung 2019*, S. 145–159. <https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjf/index.php/jahrbuch/issue/view/4/2> (letzter Zugriff: 05.01.2024).
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2021): „Einleitung: Ausreißen in der Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *„Ausreißen“ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Analysen und didaktische Perspektiven*, Schriftenreihe „Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik“, hrsg. von Jan Standke, Band 1, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5–27.
- GARBE, CHRISTINE (2014): „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik“. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hg.): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67–97.
- GROB, NORBERT/KLEIN, THOMAS (2006): Das wahre Leben ist woanders. Road Movies als Genres des Aufbruchs. In: ders. (Hg.): *Roadmovies*. Mainz: Ventil, S. 8–20.

- MAUER, ROMAN (2006): Zwischen Familie und Fahrtwind. Alltagsrebelln. In: Grob, Norbert/Klein, Thomas (Hg.): *Roadmovies*. Mainz: Ventil, S. 101–117.
- MEIER, CHRISTEL (2021): Greta & Luise. Wie ich Fräulein Luise entführte und mit ihr eine geheime Reise unternahm. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Ausreißen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1 der Schriftenreihe Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik. Hrsg. von Jan Standke, S. 133–157.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2017): „Großväter und Enkelkinder in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Roeder, Caroline/Ritter, Michael (Hg.): *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. kJ&m extra. München: kopaed, S. 235–246.

Entlang des Lebensfadens kreiseln die Bedeutungen

Stolpertage (2022) von Josefine Sonneson

Ich habe jemanden sterben sehen und ich habe jetzt einen Toten gesehen. Und man kann auch lachen, obwohl man gleichzeitig traurig ist. Man kann so hin und her stolpern, zwischen allem. (Sonneson 2022: 137)

Josefine Sonneson lässt in ihrem Debütroman *Stolpertage* die circa 13-jährige Ich-Erzählerin Jette als eine scharfe Beobachterin ihrer Umgebung sprachgewaltig zu Wort kommen. Sie sucht innerlich nach Halt in einem Leben, das aus verschiedenen Anlässen völlig unvorbereitet ins Wanken geraten ist. Innerhalb kurzer Zeit muss sie sich mit der Trennung ihrer Eltern und einem damit anstehenden Umzug in eine kleinere Wohnung sowie mit zahlreichen Abschieden von ihr nahestehenden Menschen auseinandersetzen: Ihre beste Freundin Walli wohnt seit kurzem in einer anderen Stadt und der Kontakt schläft ein, sodass sie sich schon jetzt „langsam kennenverlernt“ (ebd.: 47) haben. Die große Schwester Emma bereitet sich auf ihr Abitur vor und plant, nach dem Schulabschluss eigene Wege zu gehen. Ihren Vater trifft Jette in der Regel nur noch montags, an den anderen Tagen soll plötzlich Hannes – der neue Partner der Mutter – an seine Stelle treten. Hannes versucht vergeblich väterliche Nähe aufzubauen, doch Jette kann ihn einfach nicht mögen. Obwohl diese Ereignisse bereits genug Anlass für ein „Gehirnkarussell“ (ebd.: 162) bieten, erkrankt gleichzeitig Jettes Großvater zunehmend an Demenz.

Mit viel Gespür fürs Detail berichtet die Protagonistin von alltäglichen Veränderungsprozessen, auf die sie selbst jedoch so wenig Einfluss hat. „Man kennt das ja. Über die Hälfte der Leute aus meiner Klasse kennen das persön-

lich. Es passiert irgendwie.“ (ebd.: 57) Diese Erkenntnis lässt Jette allerdings nicht in Ohnmacht verfallen, sondern bewegt sie zu reflexionsreichen Gedankengängen. Eloquent und mit einem philosophisch anmutenden Sound bringt sie zum Ausdruck, dass ungewollte Lebensumstände nicht unbedingt Stillstand, sondern auch Entwicklung bedeuten können. Insbesondere den einschneidenden Verlust des Großvaters verbalisiert sie pointiert, indem sie sich die intergenerationelle Beziehung vergegenwärtigt. In der intensiven Begegnung mit seinem Tod lässt Jette rückblickend vor allem die gemeinsam geteilten Erfahrungen wiederaufleben und schätzt den Wert zwischenmenschlicher Momentaufnahmen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Heranwachsende – in ihrer persönlichen, qua Alter bedingten, Übergangshase – der Beziehung zu ihrem Großvater zurechnet. Der folgende Beitrag soll ausgehend vom Jugendroman *Stolpertage* herausarbeiten, wie die stärker nach innen gerichtete Tendenz der Selbstfindung mit den häufig unvorhergesehenen Ereignissen des, nicht nur familiären, Umfeldes im Äußeren gestaltet wird (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 23–27) und inwiefern die Beziehung zu der übernächsten Generation den Reifeprozess beeinflussen kann.

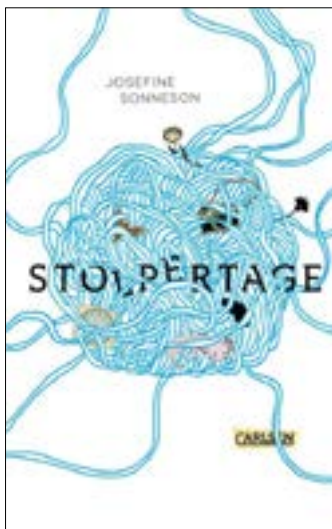


Abb. 1: Cover *Stolpertage* (Sonneson 2022)

1 Zur Mehrdeutigkeit des Stolperns

Der Titel *Stolpertage* ist bezüglich des erkenntnisleitenden Interesses auf verschiedenen Ebenen programmatisch und metaphorisch. Zunächst fällt seine sprachliche Gestaltung auf. Die beiden grundsätzlich vertraut wirkenden Bausteine sorgen auf den ersten Blick für eine direkte Zugänglichkeit. In ihrer unkonventionellen Kombination spielen sie allerdings darauf an, dass das Folgende von komplexen menschlichen Grunderfahrungen erzählt, die nicht geradlinig verlaufen und deshalb schrittweise (v)erarbeitet werden müssen. Denn üblicherweise vollzieht sich der Vorgang des Stolperns innerhalb eines kurzen Moments, der eine zügige, reflexartige Korrektur verlangt: Entweder verliert eine Person rein physisch das Gleichgewicht und ringt in Sekundenbruchteilen damit, nicht zu fallen. Oder der Sinnzusammenhang eines Kontextes kann kognitiv nicht sofort erfasst werden. In dieser Logik definiert auch der Duden das Verb *stolpern* in zwei verschiedenen Bedeutungsfacetten: „beim Gehen, Laufen mit dem Fuß an eine Unebenheit, ein Hindernis stoßen, dadurch den festen Halt verlieren und zu fallen drohen [...]; etwas nicht verstehen [...] an etwas Anstoß nehmen“ (Duden online: o. S.). Wenn sich das Stolpern allerdings über Tage zieht – so wie es der Buchtitel ankündigt – muss die Lage irritierender sein. Das evoziert eine Erwartungshaltung, wie denn ein Weitergehen trotz aller Widrigkeiten bewältigt werden kann. Damit verweist der Titel auf das, was diesen etwas anderen Adoleszenzroman inhaltlich ausmacht: An die Stelle von rasanten Selbstfindungsabenteuern im Außen setzt die Autorin das Innenleben der Ich-Erzählerin bildgewaltig in Szene. Jette muss sich parallel zu den ohnehin schon krisenhaften Entwicklungsaufgaben der Jugend den unvorhergesehenen Wandlungen des familiären und sozialen Umfelds stellen. Die daraus resultierenden Folgen, trotz der gebotenen Dringlichkeit, geduldig auszutarieren, bedeuten, die Balance eben auch über einen längeren Zeitraum nicht zu verlieren. Damit einher geht auch eine *strukturelle* Vorausdeutung auf ein die Erzählung durchziehendes Motiv aus der Mythologie, das sich gestalterisch bereits auf dem Cover (Abb. 1) erahnen lässt. Der individuell beschaffene Lebensfaden kann einerseits das Stolpern begünstigen, andererseits spendet er mit seiner transformierenden Kraft aber auch Mut und Zuversicht, um den potenziellen Sturz schlussendlich abzuwenden.

2 Ein Roman zwischen Taumeln und Stabilität

Es ist die Summe der vielen Erfahrungen, die Jette durch ihren Alltag schwanken lässt. Allerdings spricht sie ihre Gedanken selten aus. Der eigentliche Plot des Romans vollzieht sich hauptsächlich als Selbsterfahrungsbericht mit ganz individuellen Schlussfolgerungen. Dem „*Aber-ist-wirklich-alles-okay-Blick*“ (ebd.: 21, Hervorhebung im Original) ihrer Schwester beispielsweise, der Jette bei der Frage nach ihrer Meinung zum Umzug eigentlich rasend macht, begegnet sie im Äußeren lediglich mit Resignation: „Kann ich doch jetzt sowieso nichts gegen machen.“ (ebd.) Im Inneren reagiert Jette widerborstiger und in rebellischer Form einer transponierten – hier als eine gedachte – Rede (vgl. zur Erzählsituation auch Kap. 3):

Nein, es ist nicht okay, nichts ist okay, alles geht viel zu schnell, ich will nicht ausziehen, ich will nicht, aber es passiert doch eh, und dir macht es gar nichts aus oder wie, du bist eh bald weg, alle gehen einfach weg, genau wie Papa und Opa und Walli, ja, es ist nur ein blödes, altes, zu teuer gewordenes Haus, aber ich habe da drin schon immer gelebt, ich steck da ganz drin in dem Haus, alles von mir steckt da drin – (ebd., Hervorhebung im Original)

Durch die ungewollten Umstände, die die Protagonistin selbst so wenig beeinflussen kann, wirkt sie im wahrsten Sinne des Wortes durcheinander. Das daraus resultierende Chaos identifiziert sie selbstreferentiell: „In mir drinnen ist es unordentlich. So insgesamt.“ (ebd.: 17) Damit korrespondiert die Tatsache, dass der Fokus „auf der präzisen Darstellung des Erlebens [liegt]; emotionale Ausbrüche, die man von einer Jugendlichen erwarten könnte, bleiben aus.“ (Unglaube 2022: 25) Viel Raum für exzessive Selbstverwirklichung und jugendlichen Leichtsinn findet die Heranwachsende allerdings auch nicht. Die sich entwickelnde Freundschaft zu Ida aus der Theatergruppe und der sonst so hochgeschätzte Beginn der Osterferien fallen unlängst mit dem Aussortieren des Familienbesitzes und dem Packen der Umzugskartons zusammen. Beim Anblick einer eigenen Zeichnung aus Kindheitstagen erkennt Jette mehr und mehr die Notwendigkeit, sich von der Vorstellung eines für immer glücklichen

Familienlebens zu verabschieden. Und dieser Prozess braucht Ruhe und kostet Energie.

Während Jette ihren Großvater aus der Perspektive der eigenen Kindheits-erinnerungen als Hüter der Traditionen wahrnimmt, verändert sich dieses Bild mit zunehmendem Bewusstsein über die aktuelle Situation. Das wird erstmals deutlich, als Jettes Vater eines der ohnehin schon seltenen Treffen absagt. Jette wünscht sich in diesem Moment zwar die Nähe des Großvaters als Zufluchtsort, erkennt aber gleichzeitig, dass das einstige Verhältnis zu ihm sich zunehmend verschiebt: „[U]nd dass Opa besuchen auch nicht mehr so ist, wie es früher mal war.“ (ebd.: 40)

Obwohl Jette sensibel realisiert, dass die Beziehung zu ihrem Großvater aufgrund der Krankheit einem Wandel unterlegen ist, begleitet sie ihn selbstverständlich und mit vollem Respekt. Dass der Großvater immer häufiger etwas vergisst, Zeitebenen verwechselt und auf bereits verstorbene Freunde und Angehörige wartet, handhabt Jette in der leiblichen Begegnung zwar dosiert – „Ich kann jetzt nicht zu Opa. [...] ich kann jetzt keine Kreiselgespräche führen.“ (ebd.: 51) –, wertet seine Entwicklung aber nicht negativ, sondern analysiert sie differenziert. Mit dem neu zusammengesetzten Begriff „Kreiselgespräch“ (ebd.: 53) beschreibt sie den Verlust der Gehirntätigkeiten und vermutet, dass im Grunde auch ihr Opa aus den Bahnen geworfen zu sein scheint.

Mit Opa kommt manchmal ein Kreiselgespräch, indem sich alles ständig wiederholt und du dich fragst, wie du jemals wieder da rauskommen sollst. Aber es geht dann irgendwie. Man kann den Kreisel ablenken. Denn irgendwas ist da noch. Es ist noch was übrig von Opa. Ich kann mich erinnern, wie er früher war, und ich weiß, da muss noch was von da sein. (ebd.)

Die Erinnerungen an die gemeinsam verlebte Zeit geben Jette Halt und offenen, dass der Großvater einst erste Ansprechperson sowie Bezugs- und Orientierungspunkt verkörperte. Seine Funktion als Mentor lässt Jette mit seinem geistigen Verfall allerdings nicht ausschleichen. Das Gegenteil ist der Fall: Retrospektiv gewinnt die Rolle des Großvaters an Stärke. Dafür verantwortlich sind die abgespeicherten Erlebnisse, nicht nur der letzten Jahre, die Jette im

Bewusstsein der Demenz Revue passieren lässt. Beispielsweise ist das Ritual, die Schulerfahrungen auszutauschen, im Beziehungsgefüge beider Figuren tief verwurzelt, sodass es auch in Gegenwart der Krankheit präsent ist. Als Jette ihren Großvater allein im Pflegeheim besucht, stellt dieser Anker die unausgesprochene Verbindung zwischen den Figuren her.

Die ganz alten Sachen, wie diese Frage, die vergisst er nicht, die tauchen plötzlich wieder auf [...]. Wie ein Tortellino, das lange genug auf dem Topfboden gelegen hat und dann von allein nach oben an die Wasseroberfläche schwimmt. (ebd.: 92)

Auf diesem Fundament baut Jette auf und präsentiert ihrem Großvater trotz eigentlich unpassender Erkundigung nach dem Schultag – es sind bereits Ferien – wie selbstverständlich ein Handyfoto eines Axolotls. Der mexikanische Schwanzlurch ist ein besonderes Amphibium, das verletzte Körperteile selbstständig ersetzen und sich so quasi regenerieren kann. Jette hat vor den Ferien im Biologieunterricht von den Fähigkeiten eines Axolotls erfahren und ist seither von der „Möglichkeit des Wiederherstellens von den Dingen, die abbrechen“ (Knödler 2023: o. S.), wie es die Autorin selbst in einem Interview bezeichnet, begeistert. Denn so, wie Axolotl keine Metamorphose machen, so will auch Jette im Grunde keine Umgestaltung ihrer bisherigen Lebensumstände. Ihren Großvater in die Faszination über das außergewöhnliche Tier *indirekt* einzuweißen, ist ein Vertrauensbeweis. Denn Jette will das anstehende Abschiednehmen-Müssen am liebsten mit einer ähnlichen Regeneration verhindern, steht ihm aber doch ohnmächtig gegenüber. So verarbeitet die Protagonistin die Erkenntnis, dass sich gravierende Verletzungen nicht immer wie selbstverständlich erholen können (vgl. ebd.), ohne diese Einsicht konkret auszusprechen. Auch wenn mit der Fähigkeit des Axolotls auf den ersten Blick der Kreislauf des Lebens angedeutet wird, versteht Jette, dass sich der Tod des Menschen zumindest durch seine irdische Unwiderruflichkeit eben doch davon unterscheidet. Dennoch hilft das Bild der besonderen Amphibie, wieder Stabilität in Jettes Leben zu bringen, die sich im Verlauf des Romans fortsetzt.

DEM AXOLOTL IST EIN BEIN ABGEFALLEN – was bedeutet das? Nichts. Ihm wächst nämlich einfach eins nach. Alles ist ein Kreislauf. Bricht etwas ab, fängt wieder was Neues an. So ist das. Aber manchmal ist das eben doch nicht so. (Sonneson 2022: 7, Hervorhebung im Original)

Mit dem letzten Satz dieses Prologs, der dem Roman vorangestellt ist, antizipiert Jette, dass das menschliche Dasein anderen Regeln folgt und Verluste hier kaum identisch rekonstruiert werden können. Das Wissen darum kann zwar zu Pessimismus einladen, doch Jette agiert in einer anderen Weise: Sie verfügt nämlich über eine außerordentliche Resilienz, die sich insbesondere darin zeigt, dass sie neben ihren Ängsten und Sorgen – vor allem rund um den sich ankündigenden Tod ihres Großvaters – mindestens genauso häufig die freudvollen und meist kleinen Momente des Augenblicks wahrnimmt und ihnen ganz bewusst einen positiven Wert beimisst. Diese lebensbejahenden Alltagsüberraschungen ereignen sich meist zufällig, fast nebenbei und sorgen doch für den notwendigen Ausgleich, um ihre Stabilität wiederzufinden. Einmal ist es der laute „Empowerment-Discohit *I will survive*“ (Schróder 2022: 24), den die Schwester mit ihrer Freundin in der Küche hört und der Jette fast zum Lostanzen verführt hätte; ein anderes Mal ist es die zufällige Begegnung mit Ida, die die beiden Mädchen von einem spontanen Lachanfall in einen „Hick-Lach-Schluck-Kreislauf“ (Sonneson 2022: 110) steuert. Jette speichert solche Augenblicke des Glücks, expliziert ihre Zuversicht mehrmals und bezeichnet den eigenen Habitus kurz als „Traurigschön, irgendwie“ (ebd.: 27; in ähnlicher Form: 95, 139, 164). Er gilt der Ich-Erzählerin als Lebensmotto, das hilft, die ruckeligen Situationen im Außen auszuhalten und sie als Bestandteil ihres Selbst zu integrieren, um wieder festen Boden zu gewinnen. Damit verarbeitet sie die unvermeidbaren Zustände und erklärt sich und der Welt, dass sie trotz aller vermeintlicher Aussichtslosigkeit auch glücklich sein kann und darf.

Es gibt diese komische Mischung. Zwischen irgendwie zufrieden und traurig sein. Die liegt wie ein dünnes Laken auf mir, so ein Laken, das man im echten Sommer zum Zudecken nimmt. Das liegt da, seit Opa vorhin in seiner Tür gestanden und mir beim Rausgehen nachgewunken hat. Das liegt da, weil ich endlich dort war und weil wir so dasaßen

und weil wir gelacht haben und weil ich dann wieder gegangen bin.
(ebd.: 95)

Mit der optimistischen Gewissheit der inneren Verbundenheit kann die Ich-Erzählerin auch den schleichenden Prozess der Demenz geduldig und nachsichtig akzeptieren. Lediglich, als sich der Zustand des Großvaters drastisch verschlimmert, ist Eile geboten, damit sie sich endgültig verabschieden kann. „**ICH RENNE.** Ich renne mit dem Tod um die Wette. [...] Der Tod läuft gemächlich. [...] Der Tod hat Opas Gesicht.“ (ebd.: 111, Hervorhebung im Original) Im Krankenhaus angekommen erlebt Jette schließlich hautnah das Sterben ihres Großvaters zusammen mit ihrer großen Schwester, ihrer Mutter und ihrem Onkel Bowie, dem Bruder ihrer Mutter. Ein Pfleger erklärt, so gut es geht, den Ablauf des Übertritts und die Protagonistin nimmt alle Nuancen des erlebten Moments auf.

Opa taucht durch die ganze blaue Stunde. Bis draußen ein echtes Dunkel ist. Ich lehne meinen Kopf an die Schulter der Schwester. Dann atmet Opa nicht mehr ein. (ebd.: 120)

Das Sterben und alle sich anschließenden Folgeaufgaben schildert Jette mit einer wortmächtigen und symbolischen Intensität, aus der abzulesen ist, dass der Vorgang des Beschreibens selbst epistemische Wirkung auf die erzählende Figur hat (vgl. Kap. 4). Trotzdem bleibt ihr eine diffuse Beklemmung gegenüber den unerwarteten Empfindungen: „Es ist etwas passiert, das man nicht begreifen kann, aber es ist trotzdem einfach so passiert.“ (ebd.: 122; in ähnlicher Form: 146) Dass die Gegenwart des Todes einen gewissen Raum in Jettes Erleben in Anspruch nimmt, wird durch die differenziert dargestellte Beerdigung und durch weitere Rückblicke an gemeinsame Erlebnisse spürbar (vgl. Kap. 3). Der Roman endet damit, dass Jette 36 entwickelte Fotos anschaut. Sie hat sie selbst mit der analogen Kamera, die sie von ihrem Großvater übernehmen durfte, dem „Klotz“, nach seinem Tod geknipst. Darauf sind Momente abgebildet, die sie im Gegensatz zum unvermeidbaren Loslassen unbedingt festhalten will, „36 Nahaufnahmen“ (ebd.: 131), mit denen sie gegenständlich beweisen kann, was noch übrig ist. Ein Anruf ihrer Schwester lässt Jette die

Realität vergewissern und stellt gleichermaßen eine Verbindung her, die auf ironische Weise die Schärfe aus der ernstesten Situation nimmt.

Aber ich glaub, heute Morgen ist er angekommen! Als ich aufgestanden bin, war so ein Licht am Himmel, das war anders als gestern. Irgendwie weiter. Und höher! Als könnte man weiter hinaufschauen! Und ich glaub, da ist er jetzt. Mein Guthaben ist fast leer. Also ich wollte nur sagen, er ist da, der Sommer ist jetzt da! (ebd.: 174)

3 Erzählkomplexität und Symbolgehalt im Roman

Der Roman wird konsequent aus der Perspektive der 13-jährigen Jette erzählt. Das sorgt dafür, dass die Leser*innen sowohl ihr Handeln im Geschehen als auch ihre tiefgründigen Ansichten ausschließlich aus ihrer subjektiven Sicht auf die Welt erfahren. Die dadurch begründete autodiegetische Erzählstimme kann insofern als emotional aufgeladen bezeichnet werden, weil Jette ihren aktuellen Zustand mit einer ausgeprägten Vehemenz als *holperig* präsentiert. Die so zuweilen lakonisch wirkende Atmosphäre wird vor allem durch die vielschichtige Verwebung der lebenswirklichen Themen, Stoffe und Motive (siehe dazu Seibert 2008) in Kombination mit dem intensiven Erzählstil erzeugt. Zahlreiche Anachronien, sprachliche Bilder und Neologismen sowie eine innovativ ausgelegte Mythenadaption sorgen für ein komplexes narratives Geflecht, das die Beziehungen zwischen den Generationen strukturiert und in der Konfrontation mit dem Tod transzendente Erfahrungen ermöglicht.

Das, was die intergenerationellen Elemente in *Stolperstage* poetologisch zusammenführt, ist im wahrsten Sinne des Wortes der Faden. Dieser ist zwar blau (zumindest auf dem Cover, vgl. Abb. 1), zieht sich aber wie der sprichwörtliche rote Faden¹ auf der materiellen Oberfläche des Buches typografisch durch die

.....

1 Der redensartige „rote Faden“ geht ursprünglich auf die Diebstahlsicherung von Seilen in der britischen Marine zurück. Goethe übertrug die Seilmarkierung zuerst wörtlich, und dann sinnbildlich in seine „Wahlverwandschaften“ (vgl. Essig/Meyer 2022), um die in Liebesbände verstrickten Emotionen der Figuren zu verdeutlichen: „Manches Eigene von innigerem Bezug wird an dem roten Faden wohl zu erkennen sein.“ (Goethe [1809] 2021: 196)

einzelnen Kapitel. Diese werden im Druckbild anstelle einer Nummerierung durch eine geschwungene Linie voneinander getrennt. Parallel zu Jettes persönlichem Entwicklungsprozess im Romanverlauf scheint sich damit das auf dem Buchumschlag abgebildete Knäuel sukzessive aufzudröseln. Die zunächst als Tiefpunkt wahrgenommenen Erschütterungen stellen sich schlussendlich als Befreiung aus den Stolperfallen heraus. Nicht nur durch diese Visualisierung tritt damit ein latent verarbeitetes Motiv² in Erscheinung. Der aus der griechischen und römischen Mythologie stammende Lebensfaden wird auch in die narrative Handlungslogik (siehe dazu Spinner 2006: 10) wiederholt eingeflochten. Diese Finesse ermöglicht Assoziationen zum sogenannten Ariadnefaden oder den Lebensfäden der Schicksalsgöttinnen der Moiren bzw. Parzen. Laut Mythos haben sie Lebensfäden gewebt und diese den Menschen zugemessen, um ihnen sowohl die Länge des irdischen Daseins als auch dessen Qualität schicksalhaft vorauszusagen (vgl. Betz 1988: 197ff.). Sonneson lässt ihre Protagonistin mit dem Wortfeld des Lebensfadens subtil und in facettenreichen Modifikationen experimentieren. Insbesondere dann, wenn Jette Respekt gegenüber dem Unvermeidbaren verspürt, wird das eigentlich Unsagbare mit sprachlichen Substituten ausgefüllt, die genau die Differenzkategorien der jeweiligen Generationszugehörigkeit markieren (vgl. Nünning 2013: 27):

Ich glaube, wir halten ein bisschen die Luft an und bewegen uns nicht und warten und schauen, ob er vielleicht doch noch mal atmet. Aber er macht es nicht mehr. [...] Die Luft hängt voll mit Erkläräden und Linien und Bedeutungskreiseln, sie umwickeln uns und drehen Schleifen um uns herum, man kann keinen Limbo tanzen und ihnen ausweichen, sie sind überall. (Sonneson 2022: 120)

Mittels der Akkumulation „Erkläräden und Linien und Bedeutungskreiseln“ spürt die Ich-Erzählerin den Moment unmittelbar nach dem letzten Atemzug ihres Großvaters sprachlich nach und adaptiert den Mythos des Lebensfadens. Die Reihung der Begriffe gleicht einer Steigerung: Von dem unbeschreibli-

.....

2 Die mythopoetischen Adaptionen (vgl. Ewers 2012: 24) in *Stolperstage* treten im Vergleich zu denen in den Genres der Fantasy und Phantastik (vgl. Stierstorfer 2017) eher versteckt auf.

chen Moment des Sterbens, über die Annahme des Übertritts ins Jenseits hin zur Anerkennung eines erfüllten Lebens, das alle Anwesenden in ihrer jetzigen Konsistenz prägt. Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass Mythen vom Ursprung berichten und Sinnhaftigkeit begründen. Deshalb, so Ritter, „sind mythische Texte hochgradig relevant für die Identitätsbildung von Menschen, sei es in religiöser, kultureller oder ethnischer Hinsicht.“ (Ritter 2018: 2). Jettes Bedürfnis nach Sinndeutung spiegelt sich in der mehrfachen Wiederaufnahme des beschriebenen Wortfeldes in verschiedenen Kontexten und Nuancen wider (vgl. Sonneson 2022: 14, 33, 46, 76, 77). Mal ist es die Erinnerung an einen geschwänzten Schultag, an dem Jette bei ihrem Großvater Asyl suchte, mal ist es die Bewusstmachung, dass all diese Rückblicke in einem Lebensabschnitt stattfanden, „bevor Opas Kopf zwischen Zeitschlaufen hängen geblieben ist“ (ebd.: 120). An einer weiteren Stelle bezieht sich die Integration des Wortfeldes auf die Ohnmacht gegenüber der Macht des Todes:

WENN JEMAND STIRBT, DANN MUSST DU STILL WERDEN. Du sollst weinen oder durcheinander sein oder jedenfalls nicht ausgelassen und lustig. Das sagt zwar niemand so, aber es hängt in der Luft. (ebd.: 147f., Hervorhebung im Original)

Dies verdeutlicht, dass sich das Stolpern nicht nur auf die Phase des Heranwachsens bezieht, sondern auch das höhere Alter eine Gefahr, das Gleichgewicht zu verlieren, mit sich bringt. Jette zeigt eine Affinität zum Festhalten der „unsichtbaren Erklärfäden“ (ebd.: 131), weil sie mit dem „Klotz“ des Großvaters wichtige Momente nach seinem Tod am liebsten dokumentieren möchte. Rational erkennt Jette die Unmöglichkeit, das sich Verflüchtigende, das Fluide aufhalten zu können. Sie beschreibt die Sehnsucht danach aufgeklärt als menschliche Eigenschaft, von der auch sie sich nicht befreien kann:

Ich weiß, dass man viele Dinge nicht festhalten kann. Ich glaube, viele Leute wissen das. Es gibt Dinge, die will man gerne festhalten und die kann man nicht festhalten. Aber trotzdem versuchen es alle. (ebd.)

4 Von blauen Stunden und (toten) Motten

Neben dem Faden spielt die blaue Farbe eine prominente Rolle, und zwar nicht ausschließlich durch die Illustration auf dem Buchumschlag und der Färbung des sich darunter befindenden festen Einbandes. Es sind die fast ausschließlich in Analespen erzählten Augenblicke gemeinsamer Zeit, die Jette nach dem Vorschlag ihres Großvaters als blaue Stunden manifestiert:

Wir saßen einfach nur so im Garten herum. Wir haben Schnittlauch gekaut. Ich habe ausgeatmet. Und alles war irgendwie gut. Opa hat das Gesicht in die Sonne gehalten. Ich habe manchmal zu ihm geschickt. Er hat geblinzelt. ‚Sind das unsere blauen Stunden, Jette?‘ ‚Ja, habe ich gesagt. ‚Aber mit Sonnenlicht.‘ Und Opa hat gegrinst und genickt, die Augen geschlossen und ‚Gut‘ gesagt und das *Gut* hat sich ausgebreitet und die Lücke hat sich beruhigt und verschwand. (ebd.: 119f.)

Auch wenn die Redewendung der *blauen Stunde* eher der Umgangssprache zuzuordnen ist, darf ihr Konnotationsraum nicht unterschätzt werden. Alltagsbezogen lässt er sich zunächst auf die Zeitspanne der abendlichen Dämmerung beziehen, in der das blaue Spektrum des Lichts am Himmel dominiert. Gleichzeitig liegt eine gewisse Nähe zu Novalis' Symbol der *Blauen Blume* in seinem fragmentarischen Roman *Heinrich von Ofterdingen* (1802) und der damit verbundenen „Sehnsucht der Romantiker nach dem entgrenzenden Erlebnis kosm. und geistl. All-Einheit“ (Schweikle/Schweikle 1990: 58) auf der Hand. In dem interdisziplinär angelegten Sammelband „Das blaue Buch. Lesarten einer Farbe“ (Lochmann/Overath 1988) werden deshalb sowohl Kandinskys „Neigung zur Vertiefung“ (ebd.: 7) als auch Gefühle der Melancholie anhand von literarischen Werken zusammengeführt (vgl. ebd.: 208ff.). In *Stolpertage* gewinnt die blaue Stunde eine gewisse Spannung, weil mit ihr einerseits die Vergangenheit vergegenwärtigt, andererseits der Moment des Übertritts beschrieben wird (s.o.). Dass das Blau aber schlussendlich ein Verbindungsglied zwischen Jette und ihrem Großvater und somit zwischen den Generationen verkörpert, zeigt sich darin, dass Jette mit dem von ihm überlassenen *Klotz* – nach seiner Beerdigung – die Farbe des Himmels fokussierter einfangen kann:

Manchmal ist der Himmel zu groß, dann hilft es, ein Fernrohr mit den Händen zu formen, es vor ein Auge zu legen und hindurch schauen. Auf so ein Stück Himmel in Blau kann man sich besser konzentrieren, man kann es besser anschauen als den ganzen Himmel auf einmal. Jetzt habe ich dafür den Klotz. (Sonneson 2022: 132)

Was Jette außerdem zu Romanbeginn physisch einfängt, ist eine Motte. Sie fliegt ins Feuerzeuglicht, das Jette eher aus Langeweile vor dem Spiegel im Dunkeln ihres Zimmers an- und ausschnipst. Es gibt ein knackendes Geräusch und die Motte fällt leblos auf den Boden, ohne dass Jette ihren Tod verhindern kann. Aus Mitgefühl für das Insekt, entschuldigt sie sich und legt sich daneben. Dabei sinniert sie über Vergangenheit und Vergänglichkeit:

Und dann bemerke ich, dass ich gar keine Angst habe im Dunkeln, dass die Zeit, als ich noch Angst hatte im Dunkeln, schon länger vorbei ist. Ich habe nur den Moment verpasst, in dem das passiert ist. [...] Bricht was ab, fängt was Neues an. (ebd.: 9)

Nicht nur weil Jette hier erkennt, dass sie eine Phase der Kindheit abgeschlossen hat, ist die Erfahrung mit der Motte quasi eine Vorwegnahme der Sterbegleitung ihres Großvaters. Beides kann sie nicht abwenden. Da sie zu diesem Zeitpunkt die Konsequenzen der Lebenswege aber noch nicht erkennt, deponiert sie die Motte in der Plastikschaale eines Überraschungseis und trägt es einige Zeit mit sich herum. Der Abschied fällt auch hier schwer und Jette kann sich erst in einem offiziellen Ritual von dem Insekt trennen, das sich anbietet, als ihre Schwester ihre Lateinsachen im Garten vergräbt. Dass die Leser*innen den Konnex zwischen dem Tod der Motte und dem des Großvaters erst rückblickend erschließen, ist ein weiteres strukturelles Merkmal, das sich mit der Endlichkeit des Daseins auseinandersetzt.

5 Fazit: Erwachsenwerden im Generationsgeflecht

Die „krisenhafte Situation“ (Gansel 2016: 2) der Adoleszenz ist mit all ihren Umbrüchen, Transformationen und Irritationen ein prominenter Gegenstand im Jugendroman, der in der Fachliteratur ausführlich unter dem Gattungsbe-griff „Adoleszenzroman“ typologisiert und diskutiert ist (vgl. z. B. Kaulen 1999; Gansel 2008; Stemmann 2019). Viele der dort herausgearbeiteten Merkmale lassen sich auch in *Stolpertime* finden. Zentral stehen z. B. Jettes intrinsisch motivierte Suche nach Identität sowie die durch äußere Umstände angekur-belte Persönlichkeitsentwicklung. Kontrastiv zu den mittlerweile als kanonisch anerkannten Kategorien der Adoleszenzliteratur treten in *Stolpertime* allerdings ein starkes Verantwortungsgefühl *gegenüber* und die Verbündung *mit* der über-nächsten Generation in den Vordergrund. Diese Tendenz lässt sich aktuell auch in vergleichbaren Romanen mit weiblichen autodiegetischen Erzählstimmen finden und könnte einen neuen Trend nachzeichnen. So baut die 13-jährige Lucie Schmurrer in Dita Zipfels *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*³ (2019) als Ghostwriterin eine Beziehung zu dem etwas verrückten Senior Klinge auf. Auch die gleichaltrige Magali Weill freundet sich in Nikola Huppertz' *Fürs Leben zu lang* (2023) mit dem 98 Jahre alten Herrn Krekeler aus ihrem Haus an. Zwar sind die Mentoren in diesen beiden Werken nicht mit der jeweiligen Protagonistin verwandt, die Themen Vergänglichkeit und Tod bringen sie aber genauso intensiv wie in *Stolpertime* in den Diskurs. Kaum Beachtung finden in diesen Werken, ebenfalls für den Adoleszenzroman typische, Aspekte wie Schulfreundlichkeit, eine übertriebene „Schnodderigkeit“ (Ewers 1992: 298), eine „radikale Negativität“ (Gansel 2002: 737), die selbstinitiierte Ablösung vom Elternhaus oder hedonistische Spielarten. Stattdessen wirken die vertrauten Verhältnisse zwischen jungem Mädchen und großväterlichem Berater eher im Stillen als Katalysator für die von außen gesetzten Neuanfänge.

Jette thematisiert diesbezüglich sowohl die Sonnen- als auch die sich durch die Krankheit entwickelnden Schattenseiten des Alters und würdigt die Bezie-hung zu ihrem Großvater intensiver als die zu ihren Erziehungsberechtigten. Denn nicht Jette, sondern die Eltern setzen den Ausgangspunkt des unge-

.....

3 Siehe dazu den Beitrag von Drogi in diesem Band.

wollten Umzugs in eine neue Umgebung und setzen somit eine Transition in einen neuen Lebensabschnitt durch. Jette gerät damit ins *Stolpern*, und bemerkt zeitgleich, dass ihr Großvater ebenso ins *Kreiseln* kommt. Die von der Ich-Erzählerin in der Not wahrgenommene Korrespondenz stellt Nähe her: Beide scheinen die Bodenhaftung zu verlieren. Das evoziert bei Jette einerseits, sich gemeinsame Erlebnisse in einem neuen Licht zu vergegenwärtigen und alle heiteren sowie kraftspendenden Momente zu reaktivieren. Andererseits bereitet sie sorgfältig ihre Emanzipation aus dem gefühlten Chaos vor, indem sie erkennt, dass sie sich von der Vergangenheit nicht verabschieden muss, um ihrer Zukunft zu begegnen. Damit stabilisiert sie nicht nur sich selbst, sondern richtet vor allem ihr persönliches Bild des Großvaters wieder auf. Anstatt den Tod zu tabuisieren oder gar zu verachten, begegnet sie ihm vielmehr mit Rücksicht und Toleranz. Bei ihrem letzten Treffen zu zweit schätzt sie den Humor ihres Großvaters. Weil kein passendes Besteck für den servierten Jogurt zu finden ist, bringt Jette ihm eine Gabel.

„Ja haben sie denn die Löffel alle schon abgegeben?“, sagt er und hat ein Grinsen im Gesicht, das aussieht wie von einem kleinen Jungen.
(Sonneson 2022: 91)

Seine schelmische Grundhaltung in dem Bewusstsein des nahen Todes setzt Jette schlussendlich in ihrer optimistischen Einstellung zum Leben fort. So gesehen, kann Jettes reflektierter Blick auf ihre eigene Situation als eine Art anthropomorphisierte Variante des Axolotls gesehen werden: „Bricht was ab, fängt was Neues an.“ (ebd.: 7)

6 Ausblick: Rezeption und didaktische Potenziale

Nicht verwunderlich ist die beachtliche Anerkennung, mit der Sonnesons Debüt aktuell gewürdigt wird: Der Titel ist im Oktober 2022 in der Rubrik „Die besten 7“ des Deutschlandfunks (vgl. Deutschlandfunk 2022) gelistet, im Rahmen der Leipziger Buchmesse wurde die Autorin für ihr Werk mit dem Kranichsteiner Literaturstipendium 2023 (vgl. Kranichsteiner Kinder-

und Jugendliteratur-Stipendien 2023) ausgezeichnet und dazu war sie für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Rubrik „Neue Talente“ nominiert (vgl. Arbeitskreis Jugendliteratur 2023). Auch in den Feuilletons erhält das Buch Aufmerksamkeit. Schröder schreibt beispielsweise, dass man sich nach der Lektüre die „spiralförmig verlaufenden Gedankengänge, die im Alltag beginnen und im Philosophieren enden“, am liebsten „ausschneiden und gerahmt an die Wand hängen“ (Schröder 2022: o.S.) möchte. Vor dem Hintergrund literaturdidaktischer Vermittlung kann diese Überlegung fruchtbar gemacht werden. Studierende des Lehramts haben nach dem Lesen des Buches solche Textstellen in Form eines Booksnaps (vgl. Akademie für Leseförderung o. D.) gestaltet, von denen sie beeindruckt waren oder die sie als eine von ihnen wahrgenommene Schlüsselstelle identifiziert haben. Dazu haben sie ausgewählte Zitate digital markiert und mit individuellen Anmerkungen, Symbolen oder Bildern kommentiert und beurteilt. Die anvisierte Zielgruppe war dabei ein fiktives Instagram-Publikum, dessen Umgebung mit Tools, wie beispielsweise www.zeoob.com, rechtlich unbeschwert simuliert werden kann. Im Vordergrund steht dabei also die Förderung der Verstehensmöglichkeiten, die so mittels Nutzungsverfahren sozialer Medien passend eingebunden werden kann. Anschließend wurden alle Passagen in einem literarischen Gespräch präsentiert und dienten als Ausgangspunkt für weitere Anschlussaktivitäten. Interessant bei solchen Erfahrungen ist die Tatsache, dass die Reihenfolge der Beiträge den Nachvollzug nicht beeinträchtigen, sondern viel mehr den „besonderen Sound, der hängenbleibt“ (Eßbach 2022: o.S.) zum Klingen bringen und für einen Nachhall sorgen.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON ([1809] 2021): *Die Wahlverwandtschaften*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.

HUPPERTZ, NIKOLA (2023): *Fürs Leben zu lang*. München: Tulipan.

- NOVALIS ([1802] 2022): *Heinrich von Ofterdingen. Ein Roman*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- SONNESON, JOSEFINE (2022): *Stolpertime*. Hamburg: Carlsen.
- ZIPFEL, DITA (2019): *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*. München: Carl Hanser.

Sekundärtexte

- BETZ, OTTO (1988): „Der Lebensfaden. Ein symbolisches Motiv im Mythos und Märchen“. In: Gerlitz, Peter (Hg.): *Symbolon. Jahrbuch für Symbolforschung*. Bd. 9, Köln: Kommission bei E. J. Brill, S. 107–120.
- EWERS, HANS-HEINO (1992): „Der Adoleszenzroman als jugendliterarisches Erzählmuster“. In: *Deutschunterricht*, H. 6, S. 291–298.
- EWERS, HANS-HEINO (2012): „Was ist von Fantasy zu halten? Anmerkungen zu einer umstrittenen Gattung“. In: Dettmar, Ute/Oetken, Mareile/Schwagmeier, Uwe (Hg.): *SchWellengänge. Zur Poetik, Topik und Optik des Fantastischen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 19–40.
- GANSEL, CARSTEN (2002): „Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne“. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 359–389.
- GANSEL, CARSTEN ([1990] 2008): „Der Adoleszenzroman“. In: Wild, Reiner (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 359–379.
- GANSEL, CARSTEN (2016): „Adoleszenz. Zu theoretischen Aspekten und aktuellen Entwicklungen“. In: *Der Deutschunterricht*, H. 2, S. 2–12.
- KAULEN, HEINRICH (1999): „Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Postmoderne“. In: *Deutschunterricht*, H. 52, S. 325–336.
- LOCHMANN, ANGELIKA/OVERATH, ANGELIKA (1988): *Das blaue Buch. Lesarten einer Farbe*. Nördlingen: Greno Verlagsgesellschaft m. b. H.
- QUENZEL, GUDRUN/HURRELMANN, KLAUS ([1985] 2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- RITTER, MICHAEL (2018): Editorial: „Wer wir sind und woher wir kommen ... Mythen in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: *kjle&m*, H. 4, S. 2.

- SCHRÖDER, CHRISTIAN (2022): „Montag bedeutet, du hast keine Wahl. In Josefine Sonnesons Coming-of-Age-Roman ‚Stolpertage‘ lässt eine Jugendliche ihr altes Leben hinter sich“. In: *Der Tagesspiegel* (03.11.2022), S. 24. Abrufbar unter <https://www.tagesspiegel.de/kultur/roman-stolpertage-montag-bedeutet-du-hast-keine-wahl-8829742.html> (letzter Zugriff: 30.08.2023).
- SCHWEIKLE, GÜNTHER/SCHWEIKLE, IRMGARD (Hg.) ([1984] 1990): *Metzlers Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. 2.*, überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 58.
- SEIBERT, ERNST (2008): *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch*. H. 200, S. 6–16.
- STEMMANN, ANNA (2019): *Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive*. Berlin: J. B. Metzler.
- STIERSTORFER, MICHAEL (2017): *Antike Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Unsterbliche Götter- und Heldengeschichten?* Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- UNGLAUBE, TOMAS (2022): „Debüt gelungen“. In: *Eselsohr*, H. 9, S. 25.

Internetquellen

- Akademie für Leseförderung (o. D.): *Booksnaps. Lesemotivation ab dem Kindergarten*. In: <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps/booksnaps> (letzter Zugriff: 27.11.2023).
- Arbeitskreis Jugendliteratur (2023): *Jurybegründung Deutscher Jugendliteraturpreis*. In: https://www.jugendliteratur.org/buch/stolpertage-4327-9783551584625/?page_id=1 (letzter Zugriff: 27.11.2023).
- Deutschlandfunk (2022): <https://www.deutschlandfunk.de/die-besten-7-im-oktober-100.html> (letzter Zugriff: 27.11.2023).
- Duden (o. D.): Lexem „stolpern“. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/stolpern> (letzter Zugriff: 27.11.2023).
- ESSIG, ROLF-BERNHARD/MEYER, FRANK (19.12.2022): *Ursprung von Redensarten. Woher der rote Faden kommt*. In: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/redensarten-100.html> (letzter Zugriff: 29.11.2023).

Kranichsteiner Kinder- und Jugendliteratur-Stipendien 2023. In: <https://deutscher-literaturfonds.de/preise/kranichsteiner-kinder-und-jugendliteratur-stipendien/2023/> (letzter Zugriff: 27.11.2023).

EßBACH, KATJA (2022): Jugendroman „Stolpertage“: Starkes Debüt von Josefine Sonneson. In: <https://www.ndr.de/kultur/buch/tipps/Jugendroman-Stolpertage-Starkes-Debuet-von-Josefine-Sonneson,stolpertage100.html> (letzter Zugriff: 27.11.2023).

<https://zeoob.com> (letzter Zugriff: 28.11.2023).

Podcast

KNÖDLER, CHRISTINE (2023): *freigeistern! Der Podcast für Kinder- und Jugendliteratur*. Folge 63: Chaosgeister. Christine Knödler im Gespräch mit Josefine Sonneson. Abrufbar unter: <https://freigeistern.com> (letzter Zugriff: 27.11.2023).

Münze stört die Ordnung oder: Drei sind eine*r zu viel

Michael Siebens *Ponderosa* (2016)

„Wenn jemand Schuld hat außer mir, dann Münze.“ (Sieben 2016: 207) Bei Münze handelt es sich um einen älteren, psychisch verwirrten Mann, dessen Verschwinden und anschließendes Auftauchen zum Fanal für das jugendliche Dreiergespann Kris, Juri und Josie wird und der dabei auf die Entwicklung ihrer Freundschaft einwirkt, ohne dass dies von ihm beabsichtigt wäre. Kris, der Ich-Erzähler in Michaels Siebens 2016 erschienenem Roman *Ponderosa*, gibt mit seiner hier eingangs zitierten Äußerung Münze eine Mitschuld daran, dass Juri nachts geschockt darüber, seinen besten Freund Kris mit einer Pistole in der Hand aus dem Wald kommen zu sehen, auf einem Autobahnzubringer stehenbleibt und von einem Auto erfasst wird. Juri erleidet mehrere Knochenbrüche und muss für einige Wochen im Krankenhaus bleiben. Die Erzählhandlung des Romans endet mit Kris' Besuch im Krankenhaus. Aus dem Gespräch der beiden 15-jährigen Jugendlichen geht hervor, dass ihre Freundschaft fortbestehen kann, wenn auch unter anderen Vorzeichen. Juri selbst verzeiht Kris: „Im Gegensatz zu [...] den anderen glaubt mir Juri, dass ich nicht auf ihn schießen wollte. Hat er von Anfang an, seit wir das erste Mal gesprochen haben, nachdem er aufgewacht ist. [...] Er weiß, dass ich kein Psycho bin. Er weiß, dass ich niemanden umbringen wollte.“ (ebd.: 210)

Vorangegangen war die Unfallnacht, in der Kris entdeckt, dass Juri und Josie etwas miteinander haben, obschon Juri ihm versicherte, dass er nichts von Josie wolle, und diese wiederum auch mehrfach Kris Signale sendete, sie sei an ihm interessiert, was ihn in seinen aufkeimenden Gefühlen für Josie

noch bestärkte.¹ In der betreffenden Nacht erwischt Kris Juri und Josie in der Ponderosa-Hütte beim Sex. Als Kris Josie als „Nutte“ (ebd.: 195) bezeichnet, kommt es zu einer Rangelei und Schlägerei zwischen Juri und Kris. Die Hütte gerät dabei in Brand. Münze kommt hinzu, zerrt Juri von Kris los und bedroht Juri mit einer Pistole. Juri und Josie kommen seiner Aufforderung abzuweichen nach; Kris bleibt zunächst zurück. Als Münze in die in Flammen stehende Hütte geht – vermutlich um etwas gegen den Brand zu unternehmen –, schnappt sich Kris die Pistole, um den vermeintlich bevorstehenden Selbstmord Münzes zu verhindern, und rennt den beiden anderen durch den Wald hinterher. Seine Absicht, die Feuerwehr zu alarmieren, kann er Kris und Josie nicht rechtzeitig mitteilen, bevor diese den Autobahnzubringer überqueren bzw. versuchen zu überqueren. Als Juri Kris mit der Pistole in der Hand erblickt, bleibt er auf der Straße stehen und wird vom Auto erfasst.

Der Unfall besiegelt das Ende der Dreier-Freundschaft zwischen Kris, Juri und Josie. Ihr Verhältnis innerhalb der Dreierclique entwickelt sich während der Romanhandlung. Der autodiegetische und intern fokalisierte Erzähler Kris beginnt Gefühle für Josie zu entwickeln, die jedoch eigentlich schon heimlich mit Juri eine Beziehung eingegangen ist. Das Ende der Romanhandlung führt die späte Entdeckung Kris', dass Josie und Juri ein Paar sind, mit dem parallel verlaufenden Strang um Münze, den verschwundenen Nachbarn Josies, zusammen. In der Folge etablieren sich Figurenbeziehungen jenseits eines Dreiecks: Juri und Kris aktualisieren ihre Freundschaft. Josie und Juri bleiben ein Paar. Josie macht Kris für Juris Unfall verantwortlich und will nichts mehr mit ihm zu tun haben. Schließlich beginnt Kris offenbar sich intensiver mit Antonia („Tonne“) anzufreunden.

.....

1 Warum er die vielen Anzeichen wie den J-Anhänger, den Juri seit den Osterferien trägt, nicht bemerkte bzw. als solches deutete, reflektiert er selbst, allerdings viel zu spät: „Mir gehen immer wieder die Momente durch den Kopf, als ich hätte checken müssen, dass da was ist zwischen den beiden“ (Sieben 2016: 211). Die anderen Schüler*innen hatten dies zum Zeitpunkt der Party, die Göbel an dem Abend der Unfallnacht veranstaltet, schon längst bemerkt. Kris wird erst durch folgende Worte Tonnes der Beziehung von Juri zu Josie gewahr: „Weiß doch jeder, dass zwischen denen was läuft“ (ebd.: 189). Wenige Momente später bestätigt dies Göbel: „Haste nicht mitgekriegt? Der hat sich mit Josie verdrückt. Die sind irgendwo draußen, weißt schon ...“ (ebd.: 190).

Kris räumt Münze eine gehörige Portion Mitschuld am Unfall ein. Die Frage nach der Verantwortlichkeit stellt sich jedoch nicht nur für den Unfall als solches², sondern auch für die Romanhandlung als Ganzes. Auslösendes Moment der für Kris äußerlich sichtbaren Verschiebungen ist Josie, als sie die Frage aufbringt, was mit Münze passiert sein könnte, als dieser nach einem von ihr überhörten Streit in der Nachbarwohnung in offensichtlich betrunkenem Zustand heimkehrte und danach wiederum des Nachts die Tür der Münze-Wohnung zuschlug (vgl. ebd.: 24–26).

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, tritt Münze als „Handlungsmotor[]“ (Haller o. J., o. S.) auf. Es soll gezeigt werden, worin genau diese handlungstreibende und letztlich auch die Entwicklung des Figurengeflechts der Dreierfreundschaft beeinflussende bzw. illustrierende Funktion Münzes besteht. Welche Rolle spielt dabei die Ponderosa-Hütte? Wie lässt sich das Verhältnis der drei Jugendlichen, v. a. Kris', zu Münze beschreiben? Wer oder was ist verantwortlich dafür, dass die Freundschaft in ihrer Dreierkonstellation zerbricht? Der Beitrag will in textnaher Analyse und Interpretation die erzählkompositorische Rolle Münzes als Figur der Störung (vgl. dazu allgemein Gansel 2012, Gansel 2013 und Gansel 2020) herausarbeiten.

1 Figurenanalyse

1.1 Wolfgang Münzenthall

Münze – so wird Wolfgang Münzenthall genannt (vgl. Sieben 2016: 111) – ist ein Künstler, der Preise „für Fotos, [...] Collagen, Skulpturen und Installationen“ (ebd.) erhielt und an Ausstellungen im Ausland beteiligt war. Kris beschreibt ihn folgendermaßen: „Einer, nach dem sich die Leute auf der Straße umdrehen, weil er aussieht wie ein Freak. Meistens trägt er einen alten Cordanzug, manchmal auch Jeans und Lederjacke, dazu knallbunte Hemden, Sneakers und Sonnenbrille. Er ist groß, ziemlich dünn und müsste so Mitte fünfzig sein, schätze ich.“ (ebd.: 34) Kris gibt nach einer Internetrecherche Münzes

.....

2 Die Ermittlungen werden eingestellt (vgl. ebd.: 210).

Geburtsdatum mit dem 20. Juni 1958 an (vgl. ebd.: 111). Zieht man in Betracht, dass die Handlung des Romans im Wesentlichen im April und Mai 2015 spielt (vgl. ebd.: 169), so ist Münze zum Zeitpunkt der Handlung 56 Jahre alt.

Kris und Tonne finden heraus, dass zehn Jahre zuvor – 2005 – im Spanienurlaub die damals 17-jährige Tochter Münzes, Janie, verschwand, als sie nicht vom Strand, wo sie sich mit Freunden treffen wollte, zurückkehrte. Suchaktionen blieben erfolglos; eine Leiche wurde nie gefunden. Auch Hinweise, denen Jahre später nachgegangen wurde, lieferten keine neuen Informationen zum Verbleib Janies. Münze konnte und kann sich mit dem Tod der Tochter nicht abfinden und ist der Überzeugung, dass sie noch am Leben ist: „Ich weiß, dass sie noch lebt.“ (ebd.: 198) In Folge ihres Verschwindens scheiterte seine Ehe und Münze zog ins so genannte Knochenhaus, ein Hochhaus am Siedlungsrand, und wurde somit Josies Nachbar. Seine Frau Moni wollte die Tochter genau zehn Jahre nach ihrem Verschwinden für tot erklären lassen und benötigte eine Unterschrift ihres Ex-Mannes, der sich allerdings weigerte und seine Ex-Frau laut deren Aussage attackierte. Diesen Streit hat Josie in der dem Verschwinden Münzes vorausgehenden Nacht vernommen, ohne alles genau zu verstehen:

Samstagabend habe ich ihn noch streiten gehört. Das muss so gegen zehn gewesen sein. [...] *Das werd [sic!] ich niemals machen*, schreit Münze, und: *Du bist völlig verrückt geworden, hau ab aus meiner Wohnung*. Oder so ähnlich. Dann eine andere Stimme, aber ganz leise und nicht zu verstehen. Die Tür knallt, Schritte auf dem Flur. Münze flucht. Kurze Zeit später geht er dann selbst raus. (ebd.: 25; Hervorhebung im Original)

Nachdem sie ihn zwei Tage lang nicht sah, berichtet Josie den beiden Jungen gegenüber, dass sie sich über Münzes Verschwinden wundert. Wie sich letztlich herausstellt, entwickelte Münze Wahnvorstellungen und versteckt sich, um einer möglichen Verhaftung und/oder Einweisung zu entgehen. Münze hatte seine Ex-Frau bereits kurz nach der Scheidung geohrfeigt. Er beschuldigt sie wiederum, wahnsinnig zu sein und sich bewusst Verletzungen zuzufügen, um sie ihm in die Schuhe zu schieben. Nach der Unfallnacht versucht Münze

weiterhin unterzutauchen, wird aber in der Nähe von Freiburg gefasst und befindet sich zum Ende der erzählten Zeit in Untersuchungshaft.

Münze macht auf Kris unter anderem aufgrund seines Geruchs einen wahrlosten Eindruck, der auch in der chaotischen und teils verdreckten Wohnung Münzes gespiegelt wird (vgl. ebd.: 83f., auch 154, zur Wohnung: 39–43, 165–168). Münzes Hand zittert und er spricht Josie mit „Janie“ an (vgl. ebd.: 196f.). Er redet oft wirr (vgl. ebd.: 84). Münzenthal hat offenbar psychische Probleme. Kris bemerkt bei Münze mehrmals einen „nervösen Tick“ (ebd.: 35) in den Augen, den Kris als Zeichen von Stress oder Gehetztsein deutet (vgl. ebd.; vgl. auch 83, 85, 87, 154). Tonne äußert angesichts der Informationen ihrer Tante, einer Galeristin und langjährigen Bekannten Münzes, dass er seit der Trennung von seiner Ehefrau „durchgedreht“ und „irre“ sei (ebd.: 184). Für Kris ist Münze zunächst ein „durchgeknallter Nachbar“ (ebd.: 24) und „komischer Typ“ (ebd.: 34), der „einen Knall“ (ebd.: 35) habe und als „Alki“ (ebd.) angesehen werde.

1.2 Die drei Freunde und ihre Ponderosa

Seit zwei Jahren sind Juri, Kris und Josie eine Dreierclique. Juri lernte die frisch in die Gegend gezogene Josie in einem Sommerlager kennen. Juri und Kris sind wiederum seit der Grundschule Freunde. Alle sind 15 Jahre alt und gehen in die neunte Klasse. Außer in Französisch erbringt der sportliche Juri in allen Fächern gute Leistungen. Sein Vater besitzt ein Autohaus und ist Immobilienhändler. Kris, dessen Vater Anwalt ist, ist weniger sportlich, aber videospieلافin und dem Lesen nicht abgeneigt. Josephine, genannt Josie, besitzt ein künstlerisches Talent und zeichnet gerne. Ihr Vater verstarb an den Folgen seiner Alkoholsucht. Ihre nun alleinerziehende Mutter arbeitet bei einer Spedition, ist herrisch, trinkt regelmäßig und hat wechselnde Affären mit Männern. So unterschiedlich sie als Persönlichkeiten sind, so verschieden sind auch ihre äußeren Wohnbedingungen: Juris Familie wohnt im Villenviertel, Kris mit seinen Eltern und dem älteren Bruder im alten Siedlungsteil, Josie im Knochenhaus genannten Hochhaus, in dem offenkundig v. a. sozioökonomisch weniger gut gestellte Menschen leben (vgl. ebd.: 62). Trotz oder vielleicht gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit sind sie miteinander befreundet. Auch Kris kann

sich abschließend keinen Reim darauf machen, warum Juri mit ihm befreundet sein wollte, zieht die Unterschiedlichkeit aber als Erklärungsmuster heran:

Und dann kam er plötzlich vorbei und wollte mit mir Tischtennis spielen. Ausgerechnet mit mir, der Triefnase, einem vom Rest. Dabei waren in unserer Klasse genug Leute, die besser Tischtennis konnten als ich. Keine Ahnung, was er sich dabei gedacht hat. Damals habe ich mich nicht getraut ihn zu fragen, und heute kann er sich nicht mehr erinnern, sagt er. Meine Theorie ist, dass ihm die Fußballtypen irgendwann auf den Sack gegangen sind. Dass Juri auf Dauer nicht klarkommt mit Leuten, die genauso ticken wie er [...]. Fest steht, dass wir seit dem Tag, als Juri bei uns geklingelt hat, Freunde sind. (ebd.: 46)

In jedem Fall sind die drei als Team unzertrennlich. Sie visualisieren und besiegeln ihre Freundschaft auch durch Rituale: „Letztes Jahr hat sich jeder von uns mit Kugelschreiber drei Punkte auf die Hand gemalt, auf das Stück Haut zwischen Daumen und Zeigefinger. Das war unser Kennzeichen, drei Punkte, Juri, Josie und ich.“ (ebd.: 81) Stillschweigen besteht gegenüber denen, die nicht Teil der Clique sind: „Natürlich wollten Göbel und die anderen wissen, was das zu bedeuten hatte. Aber wir haben nichts gesagt. Nur mit den Schultern gezuckt.“ (ebd.)

Juri, Kris und Josie besitzen einen gemeinsamen, nur ihnen als ihr Treffpunkt bekannten Ort, die Ponderosa. Die Hütte liegt verlassen im Wald zwischen der Siedlung und der Autobahnbrücke. Sie ist von der Größe eines Schrebergartenhäuschens, hat ein Flachdach und wurde von den dreien mit allerhand gefundenen oder zusammengelesenen Objekten bestückt, wobei die Matratze dazu genutzt wird, es sich im Gras am Aussichtspunkt oberhalb der Hütte gemütlich zu machen (vgl. ebd.: 17, 19f., 36). Juri und Kris kannten die Hütte offenbar schon, bevor Josie das erste Mal dort war. Das ‚wir‘ in der Formulierung „als wir sie entdeckt haben“ (ebd.: 51) muss daher auf die beiden Jungen bezogen werden und korreliert mit dem ‚wir‘ in der Szene in Kris’ Traum, als Juri und Kris ohne Josie am Aussichtspunkt sind (vgl. ebd.: 203). Die Hütte entdeckten also offenbar Kris und Juri. Die Namensgebung erfolgt kurz nachdem Josie die Zweierfreundschaft in eine Dreiergruppe erweiterte,

„[g]leich als wir [i.e. Juri und Kris] sie das erste Mal mitgenommen hatten“ (ebd.: 19). Josie benennt die Hütte nach dem Häuschen im Schrebergarten, den ihre Familie vor dem Tod ihres Vaters besaß (vgl. ebd.), wobei sie zu diesem Zeitpunkt noch davon spricht, dass ihr Vater ans Krebs verstorben ist und nicht wie in Wahrheit an den Folgen seiner Alkoholsucht (vgl. ebd.: 63 und 124).

Die Hütte wird zu ihrem Refugium, in dem sie sich ungestört von anderen treffen können: „Ich habe gedacht, wir kriegen übelst Ärger, wenn das der Besitzer merkt. Aber bis heute ist niemand aufgetaucht. Es kommen sowieso selten Leute vorbei. Ab und zu ein Mountainbiker, der den Hang runterbrettert, oder ein verirrter Spaziergänger, das war's. Sonst ist hier echt nicht viel los.“ (ebd.: 51) Die Clique ist auch darum bemüht, dass niemand außer sie selbst von der Existenz der Hütte weiß: „Aus unserer Klasse weiß niemand von der Ponderosa.“ (ebd.: 69) In diesem Sinne wurde Friese, als er einmal Kris auf dem Weg zur Ponderosa zufällig traf und ihm nachlief, von Juri „auf dem Aussichtspunkt mit dem Super-Soaker empfangen“ (ebd.) und mit Wasser, dem Urin beigemischt war, verjagt (vgl. ebd.: 69f.).

2 Die Ordnung wird gestört

Umso mehr entsteht ein seltsames Gefühl, als sie feststellen müssen, dass jemand, und dann auch ausgerechnet Münze, von der Ponderosa weiß und, wie sich später herausstellt, sie beobachtete. Nach dem Fund des künstlerisch verfremdeten Fotos, das Münze anfertigte, äußern sich Kris und Josie folgendermaßen:

Komische Vorstellung, dass überhaupt jemand außer uns die Ponderosa kennt, sage ich. Josie rafft sich die Haare zusammen und lässt sie wieder auf ihre Schultern fallen. – Ja, sagt sie. – Es fühlt sich an, als ob nur wir davon wüssten, oder? (ebd.: 53)

Die Ponderosa-Hütte und die sie umgebenden Teile des Waldes wie der Aussichtspunkt sind ein schützenswerter Raum, von dem Eindringlinge wie Friese

ferngehalten werden sollen. Dass Münze die Hütte und die Clique beobachtet, die Hütte künstlerisch verarbeitet und dann tatsächlich mehr als einmal die Hütte betritt, stellt eine Grenzüberschreitung dar. Münze wird zum Eindringling, der eine unsichtbare, aber von den dreien eindeutig wahrgenommene Grenze übertritt. Er bemächtigt sich des sakrosankten Freundschaftsortes, als er die Hütte als Versteck nutzt (vgl. ebd.: 82ff.). Kris lässt dies zu und ermutigt Münze sogar darin, indem er Münze durch die Lebensmittel-Bereitstellung und seine Reaktion auf Münzes SMS immer näher an die Ponderosa heranzieht statt ihn als Störfaktor (vgl. allg. Gansel 2012: 10f.) zu entfernen. Es wird deutlich, dass Münze auch die drei belauschte: „Ich habe gehört, was ihr in der Hütte besprochen habt.“ (Sieben 2016: 197) Die Grenzüberschreitung kann nicht ohne Folge bleiben: Die „Transgression von Grenzen als Störung der räumlich-semantischen Ordnung [ist] das Movens narrativer Prozesse, die zur Zerstörung diegetischer Räume [...] führen“ (Spanke/Werner 2012: 89). In Siebens Roman ist es die Zerstörung der Ponderosa, und es erscheint als kein Zufall, dass die Hütte abbrennt, als sowohl die drei Freunde als auch Münze sich dort befinden. Münze ist zwar nicht für das Feuer verantwortlich zu machen. Er versucht sogar das Feuer zu löschen und fordert Kris auf, die Feuerwehr zu alarmieren (vgl. Sieben 2016: 199). Bedeutsamer erscheint jedoch, dass nicht die drei Freunde selbst die von ihrem geradezu utopischen Charakter geprägte Ponderosa-Hütte zu retten versuchen. Stattdessen verjagt Münze Juri und Josie durch die Bedrohung mit der Waffe und bringt Kris dazu, den Wald ebenfalls zu verlassen um Hilfe zu holen.

Münze ist als Figur der Störung zu deuten (vgl. allg. Gansel 2020: 36f.). Figuren der Störungen „erzeugen durch konkrete Handlungen und Bewegungen im Raum bei den anderen Figuren Irritationen, weil sie [...] Grenzen aufbrechen und überschreiten“ (Gansel 2020: 37). Als Beispiele nennt Gansel u. a. „Psychopathen“ (ebd.), was im weitesten Sinne zu Münze passt. Die Störung, die er auslöst und die das Auseinanderfallen der Freundschaft vorwegnimmt und spiegelt, besteht darin, dass Münze „Raumgrenzen“ (Gansel 2012: 11) überschreitet und damit – ohne es zu wollen – „Auslöser von konflikthaftern Prozessen“ (ebd.) oder zumindest deren Spiegel wird. Gansel unterscheidet dabei verschiedene Intensitäten der Störung: Die „Aufstörung“ erregt Aufmerksamkeit, erlaube jedoch eine Wiederherstellung der Ordnung,

einen Ausgleich; die „Verstörung“ wirke tiefgreifend irritierend, sei jedoch „reparierbar/regenerativ“; bei der „Zerstörung“ erfolge eine unumkehrbare, „nachhaltige[] Umwälzung“ (vgl. Gansel 2023: 35; Zitate ebd.). Auf Michaels Siebens Roman ließe sich dies folgendermaßen übertragen: Als Münzes Bild von der Ponderosa auftaucht, stellt das für die Clique eine Aufstörung dar; der Ort ihrer Freundschaft ist entgegen ihrer Annahme anderen Menschen nicht völlig unbekannt. Noch stellt dies aber keinen Einbruch in diesen Raum dar. Das ändert sich mit Münzes Erscheinen in der Ponderosa, die sich – zunächst in Bezug auf Kris – als Verstörung verstehen lässt. Statt jedoch Münze fernzuhalten und sozusagen die Störung zu reparieren, ermutigt Kris Münze zum erneuten Überschreiten der Raumgrenze. Kris „entstört“ (Gansel 2022: 174; Hervorhebung im Original) nicht. Letztlich kommt es in der Unfallnacht mit dem Brand zur Zerstörung.

3 Der Verfall der Freundschaft

Die Suche nach Münze und sein mehrfaches Auftauchen verlaufen parallel zum zunehmenden Verfall der Dreierfreundschaft. Krisenhafte Momente lassen sich als Aufstörungen innerhalb der Freundschaft erkennen, z. B. als Juri Kris trotz Dementi wohl in Französisch beim Vokabelabfragen hätte auflaufen lassen (vgl. Sieben 2016: 75), als Juri Kris daraufhin ignoriert und nicht wie verabredet in der Ponderosa erscheint (vgl. ebd.: 82ff. und 91) sowie als er Kris wegen dessen Benutzung des Namens ‚Ponderosa‘ für die Hütte anmault:

Kris, jetzt hör mir mal zu: Keiner sagt mehr *Ponderosa*. Ich nicht und Josie auch nicht. Bestimmt seit einem halben Jahr nicht mehr. Oder noch länger. Der Name ist echt durch. Wir sind doch keine zwölf mehr, oder? Wir haben gedacht, du merkst es auch irgendwann. Aber nein, du kommst immer wieder damit, Ponderosa hier, Ponderosa da, so langsam nervt das ein bisschen. (ebd.: 95; Hervorhebung im Original)

Hier scheint in einem „wir“ und „du“ eine Annäherung zwischen Juri und Josie, eine Verschiebung innerhalb des Dreiecks auf, über die auch Kris re-

flektiert: „*Wir haben gedacht, du merkst es auch irgendwann.*“ (ebd.: 96; Hervorhebung im Original) Auch dass Josie ihn einmal nicht in die Wohnung lässt (wohl, weil Juri zu Besuch ist), kann als Ausdruck einer zunehmend gestörten Beziehung gedeutet werden: „Lässt die mich jetzt einfach hier stehen?“ (ebd.: 89)

Kris ist allerdings sehr auf Münze und auf seine Gefühle für Josie fokussiert und bemerkt auch angesichts von Josies Avancen nicht, dass Josie und Juri etwas miteinander haben, obwohl es dafür Anzeichen gibt. So lässt sich Juris hastiger Aufbruch aus der Ponderosa nach Hause mit der (vorgeschobenen) Begründung, er müsse noch Französisch lernen, als Reaktion darauf verstehen, dass Kris Josie kitzelt und die beiden miteinander rangeln: „Juri lässt den Ball fallen und schießt ihn gegen die Wand. Ein Stück Putz bröckelt zu Boden.“ (ebd.: 54) Hier blitzt Eifersucht und/oder Unsicherheit angesichts der Geheimhaltung der eigenen Gefühle zu Josie auf. Dass der Putz bröckelt, lässt sich sogar schon als vage Vorausdeutung der Zerstörung der Ponderosa, aber auch als Zeichen dafür deuten, dass die Fassade, die Juri und Josie zumindest Kris gegenüber wahren (auch wenn alle anderen es im Laufe der Zeit bemerken, vgl. ebd.: 189f.), nicht perfekt funktioniert. Auch, dass Juri bei Josie ist, obwohl Kris glaubte, nur Josie zu treffen, ist ein klares Signal, das Kris allerdings nicht versteht (vgl. ebd.: 160). Juris Überraschung auf Kris' Frage, ob er, Juri, etwas mit Josie anfangen würde, wenn sie etwas von ihm wollte, wird von Kris nicht in dem eigentlichen Sinne wahrgenommen (vgl. ebd.: 142). Die Aussprache auf dem Spielplatz führt erstaunlich schnell zu einer (wohl nur oberflächlichen) Aussöhnung und wird von Kris nicht weiter als außergewöhnlich wahrgenommen: „Sind wir okay?, fragte er. – Sind wir, antworte ich.“ (ebd.: 139) Zumindest vorübergehend wird die Aufstörung entstört.

Auf die Freundschaft bezogen könnte man formulieren, dass aus Kris' Perspektive Juris Anhänger (vgl. Fußnote 1), Josies eigenwilliges Verhalten zwischen Avancen und Ignorieren sowie Juris zunehmend irritierendes Verhalten wie in der Französischstunde oder auch in Bezug auf den Namen ‚Ponderosa‘ aufstörend wirken. Die Entdeckung, dass die beiden anderen etwas miteinander haben, stellt aus Kris' Perspektive eine Verstörung dar, die im Unfall, der die Freundschaft in ihrer bisherigen Form zerstört, mündet. In diesem Sinne

fungieren Münzes „Störungen als Indikator *für* und Motor *von* Entwicklungen“ (Gansel 2013: 37; Hervorhebung im Original) in der Dreierclique.

4 Zurück zur Freundschaft ante Josie?

Dass sie sich „Bermuda-Dreieck“ (Sieben 2016: 81; vgl. auch 113, 180) nennen, lässt sich mit Bedrohung, Geheimnishaftigkeit, Fragilität assoziieren und schon als Vorausdeutung auf das Ende der Dreierfreundschaft lesen. Nach dem Unfall ist Juri bereit, die Freundschaft mit Kris aufrechtzuerhalten, auch wenn er nun mit Josie, die nichts mehr mit Kris zu tun haben möchte, in einer Beziehung ist. Kris wiederum nähert sich Tonne an. Hier scheint die Option einer Freundschaft, vielleicht sogar Beziehung auf. (vgl. ebd.: 208–217) Aus Kris' Perspektive kann dies sogar eine gewünschte Entwicklung sein, wenn man den „in den ersten Nächten *danach*“ (ebd.: 203; Hervorhebung im Original), also nach dem Unfall, wiederkehrenden Traum als Ausgangspunkt der Deutung nimmt, in dem es nur die beiden Jungen gibt:

Juri und ich sind bei der Ponderosa, oben auf dem Aufsichtspunkt. Es ist Sommer, die Sonne scheint, wir liegen auf der Matratze und essen Chips und Fruchtgummis. [...] Wir schauen in den wolkenlosen Himmel und diskutieren über alles Mögliche: [...] Wer hat den besseren Hintern, Nele oder Vanessa? [...] An wen denkst du, wenn du dir einen runterholst? (ebd.)

Josie fehlt sowohl physisch als auch in der Aufzählung der Mädchennamen. Der Traum wird von Kris indirekt als ein schöner Traum, als das Gegenteil eines Alptraums, klassifiziert (vgl. ebd.).

In dem Traum gibt es „auf seiner [Juris] Hand drei dicke blaue Punkte“ (ebd.). Dies lässt sich so interpretieren, dass Juri als einziger das Band zu dem/der jeweils Anderen aufrechterhält, wenn auch zu Josie auf andere als auf freundschaftlicher Basis. Josie taucht wie gesagt in dem Traum nicht auf und seine eigene Hand sieht bzw. erwähnt Kris' Alter Ego im Traum nicht. Zuvor war Kris derjenige gewesen, der die drei Punkte täglich nachzeichnete: „Den

ganzen Sommer sind wir damit rumgelaufen, ich habe mir die Punkte jeden Morgen frisch aufgemalt“ (ebd.: 81).

Juri wird von Kris als „bester Freund“ (ebd.: 213) gekennzeichnet. Josie wiederum wird von ihm offenbar als – im Rückblick – störender Faktor interpretiert bzw. als solcher klassifiziert. Bei dem ersten Frühlingsausflug an den Aussichtspunkt liegt Josie „in der Mitte zwischen Juri und mir“ (ebd.: 17). Josie ist nicht nur zwischen ihren beiden besten Freunden hin- und hergerissen. In Bezug auf Kris’ nachträgliche Wahrnehmung eröffnet diese Formulierung bereits die Deutung, dass Josie als drittes, später hinzugestoßenes ‚Mitglied‘ zwischen den beiden jungen Männern steht und deren Band bedroht.³

Aus Kris’ Perspektive verschiebt sich die trianguläre Konstellation der Clique emotional zugunsten Josies in Richtung einer dyadischen Präferenz, was eine Entfernung von Juri mit sich bringt. Kris’ nach dem Unfall wiederkehrender Traum (s. o.) eröffnet aber eine Deutung, die Josie aus Kris’ Perspektive als „konstitutiv-‚störendes‘ Drittes einer homosozialen [...] Beziehung“ (Breger 2010: 35 unter Verweis auf Eve K. Sedgwick: *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*: New York: Columbia University Press 1985) identifiziert. Sie gefährdet also die Freundschaft zwischen Kris und seinem besten Freund Juri. Josie, die die Freundeskonstellation der beiden Jungen zur Dreier-Clique erweiterte, kommt in Kris’ Traum nicht vor. Auch fällt auf: „Die Autobahn gibt es in meinem Traum nicht. Du hörst nur den Wald, das Rauschen der Baumkronen im Wind, das Summen der Fliegen. Ab und zu trällert ein Vogel oder klopft ein Specht, das war’s.“ (Sieben 2016: 203) Das Autobahnrauschen findet zu Beginn der erzählten Zeit der Handlung regelmäßig Erwähnung, dann aber immer seltener (vgl. ebd.: 10, 12f., 17, 24, 28, 59, 63, 66, 82, 107f., 156f., 193). Dies lässt sich auf das allmähliche Auseinanderbrechen des Dreiecksgeflechts der Clique interpretieren, sofern man das Vorhandensein der Autobahn und des Autobahnrauschens als Verweis auf Josie liest. Es fällt auf, dass das Autobahnrauschen dann nicht oder „kaum zu hören“ (ebd.:

.....
3 Auffallend ist auch, dass Kris „Juri, Josie und ich“ (Sieben 2016: 81) in dieser Reihenfolge benennt: Nicht nur könnte man annehmen, dass er sich der Höflichkeit halber zuletzt nennt, sondern auch, dass es kein Zufall ist, dass Josie mittig erscheint.

59) ist, als er mit Josie allein die Hütte verlässt bzw. als Münze Josie als Kris' „kleine Freundin“ betitelt, die Geräusche kurz darauf aber wieder zu hören sind (vgl. ebd.: 59 und 155–157). Sehnt sich Kris nach der Freundschaft mit Juri in ihrem Zustand ‚vor Josie‘ zurück? In diesem Sinne kann auch für die mehr als freundschaftlichen Gefühle zu Josie kein Platz sein. Als Reaktion auf die Unfall-Nacht führt Josie einen Bruch zu Kris herbei: Kris behält die Freundschaft zu Juri – und er kann Gefühle für andere Mädchen/junge Frauen jenseits Josie entwickeln.

4.1 Tonne

Obschon sie sich zu Beginn der erzählten Zeit sehr um Münze sorgt (vgl. ebd.: 30), hat Josie mit fortschreitender Handlung nur bedingt Interesse an der Aufklärung des ‚Falles‘ Münze. Juri interessiert sich zunehmend nicht mehr dafür: „Wahnsinnig spannend scheint Juri meine Geschichte nicht zu finden.“ (ebd.: 140) So kommt es, dass sich Kris in seinen Recherchen zunehmend auf Antonia (Tonne) konzentriert, als er das Gefühl hat, von den beiden anderen hingengelassen zu werden (vgl. ebd.: 113).

Nachdem Juri Kris unfreundlich darauf aufmerksam machte, dass sowohl er als auch Josie nicht mehr *Ponderosa* sagen würden, begegnet Kris Tonne. Sie kommen ins Gespräch, unterhalten sich u. a. über Bücher und Tonne gibt Kris ihre Telefonnummer. Kris und Tonne, deren Tante Münze kennt und nach und nach auch als Informationsquelle über denselben fungiert, telefonieren folglich mehrmals, treffen sich im ‚Bunker‘, einem kirchlichen Jugendtreff, und nähern sich so immer weiter an. Dies setzt sich nach der Unfall-Nacht fort, als Tonne – neben seiner Familie – zu denen gehört, die Kris nicht verurteilen und abstempeln.

4.2 Kris und Münze

Ursprünglich konnte Kris Münze wegen seines seltsam wirkenden Aussehens und seiner schroffen Art nicht leiden (vgl. ebd.: 34). Auch während der Suche bleibt er ihm nicht geheuer: „Mann, der hat ja wirklich einen an der Klatsche.“ (ebd.: 84) So stellt Kris auch Überlegungen darüber an, dass er „verrückt“ und

„ein psychopathischer Serienkiller“ (ebd.: 94) sein könnte. Und trotzdem ist Kris der einzige aus der Freundesgruppe, der sich der geradezu detektivischen Aufgabe, mehr über Münze zu erfahren, tatsächlich widmet.⁴

Anfangs scheint seine Motivation noch zu sein, gegenüber Juri und Josie Eindruck zu schinden:

Und was ist jetzt mit Münze? Es bleibt wohl an mir hängen, was zu unternehmen. [...] Will ich denn überhaupt, dass mich Münze nichts mehr angeht? Wäre es nicht cool, wenn ich mehr über ihn herausfinden könnte? Wenn ich Juri und Josie die komplette Story präsentieren könnte, warum er untergetaucht ist, ob das was mit dem Streit zu tun hatte, und so weiter. Die würden Augen machen. Von wegen kindisch. Von wegen schwer von Begriff. (ebd.: 104f.)

Seine Bemerkungen erwecken den Eindruck, dass er eher unfreiwillig in die Rolle desjenigen geraten ist bzw. gedrängt wurde, sich darum zu kümmern, Münzes Verbleib herauszufinden. Auch als Juri über den Balkon bei Münze einsteigt, fühlt sich Kris zunächst als Getriebener, der nur ohne Gesichtsverlust aus der Nummer herauskommt, wenn er hinterhersteigt: „Und wie stehe ich jetzt da? [...] – Ich gehe auch rüber, sage ich zu Josie. [...] Jetzt kann ich natürlich keinen Rückzieher mehr machen“ (ebd.: 37).

Im späteren Verlauf wundert sich auch Josie über seine Veränderung: „Sonst bist du immer so ... zurückhaltend. Vor zwei Wochen, zum Beispiel, hast du dich nicht in Münzes Wohnung getraut. Und heute spazierst du da rein, als ob es das Selbstverständlichste auf der Welt wäre.“ (ebd.: 169) Kris wird zunehmend selbstständiger. Er besorgt Lebensmittel für Münze und stellt sie ihm für den Fall, dass er vorbeikommt, in die Ponderosa (vgl. ebd.: 133f.). Er fühlt sich für ihn verantwortlich: „Ich hoffe für Münze, dass er eine Taschenlampe dabei hat. Zu Hause habe ich noch eine alte, die hätte ich ihm

.....
4 Dass vieles davon sehr einfach herauszufinden gewesen wäre, erkennt er erst nach dem Unfall, als er erfährt, dass sein Vater die Exfrau Münzes, Moni Münzenthal, als Anwalt in dem Fall vertritt (vgl. Sieben 2016: 208): „Schon krass, dass die Antworten auf unsere Fragen die ganze Zeit in einem Aktenordner auf dem Schreibtisch meines Vaters gesteckt haben.“ (ebd.)

eigentlich in die Tüte packen können, aber so weit habe ich vorhin irgendwie nicht gedacht.“ (ebd.: 144)

Es lässt sich daher vielmehr von Interaktionen zwischen den beiden Figuren als von einem tatsächlichen Verhältnis der beiden zueinander sprechen, obschon Münze die Attacke der Rother-Brüder auf Kris nicht ganz egal zu sein scheint (vgl. ebd.: 154) und er Juri von Kris wegriß, als sie sich in der Unfall-Nacht prügeln (vgl. ebd.: 196). So scheint doch so etwas wie gegenseitige Hilfe auf. Kris jedenfalls bezeichnet Münze als „armes Schwein“ (ebd.: 213) und hat Mitleid mit ihm, selbst nach der Unfallnacht und auch wenn Münze bei ihren Begegnungen ihm gehörig Angst einjagte (vgl. ebd.: 82ff. und 154): „Münze tut mir halt leid.“ (ebd.: 213; vgl. 213f.)

5 Fazit

Münze ist eine treibende Kraft der Handlung, auch, oder gerade auch weil er im Hintergrund bleibt. Dass er die Ponderosa und die Freundesgruppe beobachtete, das künstlerisch verfremdete Foto der Hütte anfertigte und dann auch mehrmals an bzw. in der Hütte erscheint, lässt sich als fortschreitende Störung interpretieren, die den Zerfall der Freundschaft illustriert. Er ist nicht der, der die Freundschaft der drei zu einem Ende bringt. Aber die Suche nach ihm wirkt sich in der Weise aus, dass Kris' zunehmend eigenständige und dann mit Tonne intensivierete Recherche ihn von Juri und Josie entfernt. Er ahnt nicht, dass die beiden bereits begonnen haben, sich aus dem bisherigen Dreierbündnis herauszulösen, indem sie miteinander etwas anfangen und dies Kris zusätzlich verschweigen. Das Abbrennen der Hütte ist indirekt der Situation, die Münzes Auftauchen in der Unfallnacht verursacht, geschuldet. Wie der Ort der Freundschaft ist auch das Dreierbündnis in seiner circa zwei Jahre lang bestehenden Form dahin. Kris beschreibt die Hütte so:

Ein trauriger Anblick. Vom Aussichtspunkt aus sind nur noch vier rußschwarze Steinwände zu sehen. Das Dach ist eingestürzt, drinnen ist alles verkohlt und zu nichts mehr zu gebrauchen. [...] *Rambo was here*, das kannst du immer noch an der Außenwand lesen. Und jetzt

sieht die Hütte auch so aus, als ob Rambo da gewesen wäre. (ebd.: 215f.; Hervorhebung im Original)

Die Ponderosa als „Schutt und Asche“ (ebd.: 215) wird zum Sinnbild des Endes einer Dreierfreundschaft.

Literaturverzeichnis

Primärtext

SIEBEN, MICHAEL (2016): *Ponderosa*. Hamburg: Carlsen.

Sekundärtexte

BREGER, CLAUDIA (2010): „Gender Studies“. In: Eßlinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias/Schweitzer, Doris/Zons, Alexander (Hg.): *Die Figur des Dritten – Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 35–48.

GANSEL, GARSTEN (2012): „Störungen im Raum – Raum der Störungen. Vorbemerkungen“. In: Gansel, Carsten/Zimniak, Pawel (Hg.): *Störungen im Raum – Raum der Störungen*. Heidelberg: Winter, S. 9–13.

GANSEL, CARSTEN (2013): „Zu Aspekten einer Bestimmung der Kategorie ‚Störung‘ – Möglichkeiten der Anwendung für Analysen des Handlungs- und Symbolsystems Literatur“. In: Gansel, Carsten/Ächter, Norman (Hg.): *Das ‚Prinzip Störung‘ in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 31–56.

GANSEL, CARSTEN (2020): „Zur ‚Kategorie Störung‘ – Theorie und Praxis“. In: Gansel, Garsten (Hg.): *Trauma-Erfahrungen und Störungen des ‚Selbst‘. Mediale und literarische Konfigurationen lebensweltlicher Krisen*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 29–47.

GANSEL, CARSTEN (2022): „Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung.“ In: Gansel, Carsten/Kaufmann, Anna/Hernik, Monika/Kamińska-Ossowska, Ewelina (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur heute. Theoretische Überlegungen und stofflich-thematische Zugänge zu aktuellen kinder- und jugendliterarischen Texten. Benno Pubanz zum 85. Geburtstag*. Göttingen: V&R unipress, S. 173–188.

- HALLER, KARIN (o. J.): Michael Sieben: Ponderosa. In: <https://www.jugendliteratur.at/buchtipps/ex-libris/ponderosa-exlibris> (letzter Abruf: 26.08.2023).
- SPANKE, KAI/WERNER, LUKAS (2012): „Die gebrechliche Einrichtung der Welt. Raumstörungen und Textbrüche in Heinrich von Kleists Erzählungen“. In: Gansel, Carsten/Zimniak, Pawel (Hg.): *Störungen im Raum – Raum der Störungen*. Heidelberg: Winter, S. 71–94.

Filmische Darstellung intergenerationeller Beziehungen im Nationalsozialismus

Die Literaturverfilmungen *Die Bücherdiebin* (2013),
Als Hitler das rosa Kaninchen stahl (2019) und
Der Junge im gestreiften Pyjama (2008)

1 Altersdarstellungen im Film

Der Darstellung von Kindheit, Jugend und Alter sind im Film keine Grenzen gesetzt und gerade dieses Medium ist eine Konstante innerhalb der meisten Lebenswelten. Die Konsumation von Filmen durch Fernsehen und Kino ist in den meisten Lebensläufen Teil der Freizeitgestaltung, dazu kommt, dass das bewegte Bild inzwischen durch zahlreiche Streaming-Plattformen weder zeitliche noch räumliche Begrenzung erfährt. Dies führt dazu, dass die filmische Inszenierung von alten und jungen Menschen „im besonderen Maße vorstellungsprägend [...]“ (Darian 2011: 58) ist. Auf der einen Seite gehen Filmwissenschaftler*innen davon aus, dass vor allem der amerikanische Film alte Menschen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen des Öfteren negativ konnotiere und sich bei der Darstellung auf deren Bedeutungslosigkeit, Inaktivität oder Verschrobenheit konzentriere (vgl. Shary/McVittie 2016: 4). Im Gegenzug sei die Jugend „in den Massenmedien im Vorteil“ und „gelte als fotogen und ansehnlich, während das Alter verschwiegen und kaschiert werden müsse“ (Küpper 2010: 9). Inzwischen rücken andere Sichtweisen in den Fokus medialer Altersforschung, gerade die Darstellung von Senior*innen wandelt sich. Die filmische Inszenierung sollte nicht mehr nur das Narrativ des verletzlichen und von anderen abhängigen alten Menschen bedienen, sondern ebenso auf erfolgreiche und stets aktive Best-Ager*innen hindeuten (vgl. Dolan

2017: 4). Der filmische Weg soll von marginalisierten Darstellungen, die die heutigen Gesellschaften nicht mehr adäquat abbilden, fortführen. Das Altern und die medialen Konstruktionen des Alterns haben sich verändert, „nicht nur die biologischen Prozesse, sondern auch die (psycho-)sozialen, kulturellen und ökonomischen Aspekte“ sind von Bedeutung (Herwig/von Hülsen-Esch/Stuhlfauth-Trabert/Trabert 2016: 13). Im Kino und im Fernsehen – sei es innerhalb fiktiver Geschichten, Dokumentationen oder in Werbespots – sind die Inszenierungen des Alters nicht mehr „starr, vielmehr werden hergebrachte Rollenmuster auf die Probe gestellt und neue Spielräume für Handlungen erkundet“ (Küpper 2010: 9). Jugendliche und Kinder sind nicht mehr nur vor Energie strotzende Abenteuer*innen und/oder pubertierender Nachwuchs,¹ sondern ebenso verletzlich und nicht vor Krankheit geschützt.² Alte Menschen sind nicht mehr nur Inbegriff von Vergänglichkeit,³ liebevolle und unterstützende Großeltern⁴ oder schrullige Nachbar*innen,⁵ sondern auch knallharte Actionstars⁶ – wobei auffällt, dass letzteres besonders für männliche Figuren gilt. Zwar gibt es Ausnahmen wie die Darbietung von Helen Mirren in *Red 1* und *2* (2010/2013) oder Jamie Lee Curtis in *Halloween Ends* (2022), jedoch sind die weiblichen Actionstars überwiegend jung. Ungeachtet dessen nehmen die Geschichten älterer Protagonistinnen immer mehr medialen Raum ein.⁷ Der Film macht „Alter auf den unterschiedlichsten visuellen wie akustischen Ebenen erfahrbar“ (Herwig/von Hülsen-Esch/Stuhlfauth-Trabert/Trabert 2016: 16), bedient sich zwar nach wie vor Klischees, erweitert aber auch stetig sein Spektrum und seine Inhalte. Was in der filmischen Welt immer von Bedeutung war, ist und sein wird, ist die Beziehung zwischen alten und jungen Charakteren, sei es in Filmen für Kinder und Jugendliche, für Erwachsene oder in generationsübergreifenden Werken. Das Potential von audiovisuel-

.....

- 1 z. B. *Die drei ??? – Erbe des Drachen* (2023) oder *Peter Pan & Wendy* (2023).
- 2 z. B. *The Fault in our Stars* (2014) oder *My Sister's Keeper* (2009).
- 3 z. B. *Amour* (2012) oder *The Father* (2020).
- 4 z. B. *Der Junge muss an die frische Luft* (2018) oder *Maikäfer flieg* (2016).
- 5 z. B. *A Man called Otto* (2022) oder *The Lady in the Van* (2015).
- 6 z. B. *Expend4bles* (2023) oder *Indiana Jones and the Dial of Destiny* (2023).
- 7 z. B. die Serie *Grace and Frankie* (2015–2022) oder *The Book Club – Next Chapter* (2023).

len Erzählungen ist unlimitiert. Die filmische Palette der bei Rezipient*innen ausgelösten Emotionen und kognitiven Prozesse ist groß. Audiovisuelle Erzählungen erweitern den individuellen Horizont der Erfahrung (vgl. Binder/Engel 2008: 42). Die transportierten Botschaften und Empfindungen sind dabei nicht durchweg unterhaltender Natur, Geschehnisse werden zudem nicht immer auf fantastischem Wege dargestellt. Filme haben auch einen Bildungsauftrag, gerade für junge Zuschauer*innen konzipierte Werke vermitteln moralische Werte, wobei die Inszenierung von alten Menschen meist unumgänglich ist, da diese als Mentor*innen und Träger*innen von Wissen fungieren. Aber sie können auch als schlechtes Beispiel dienen und darauf hinweisen, dass reaktionäre Vorstellungen und Normen von jungen Menschen aufgebrochen werden müssen, um Fortschritt zu erlangen.

Besonders beliebt ist das filmische Medium auch dann, wenn es darum geht, historische Narrative zu verhandeln, zu bewahren und zu vermitteln, weshalb es nicht verwundert, dass die Zeit des Nationalsozialismus Kindern und Jugendlichen nicht nur in Form von Schullektüren, sondern auch in bewegten Bildern nähergebracht wird. „Filme wirken auf unsere Vorstellungen von der Vergangenheit und unser Erinnerungsvermögen ein“ (Bruns/Dardan/Dietrich 2012: 17) und hinterlassen oftmals „im Vergleich zur Literatur einen wesentlich stärkeren Realitätseindruck“ (Binder/Engel 2008: 45). Dabei werden sowohl Berichte von Zeitzeug*innen als auch fiktive Geschichten verhandelt – Kinder und Jugendliche bilden meist die Protagonist*innen, erleben die Vorherrschaft des nationalsozialistischen Regimes und die Erstarkung bzw. Normalisierung menschenverachtender Werte. Optische und sprachliche Umbrüche markieren den politischen Wandel, den die Protagonist*innen sowohl in Hinblick auf ihre räumliche Umgebung als auch auf ihre Beziehungen zu Familie, Freund*innen und Fremden erfahren müssen. Die Kinder und Jugendlichen werden innerhalb ihrer filmischen Welt mit Propaganda konfrontiert. Die Indoktrinierung soll durch verschiedene Mechanismen auf verschiedenen Beziehungsebenen erfolgen, fällt aber nicht immer auf fruchtbaren Boden. Während der propagierte Hass Beziehungen zerstört, festigte er sie auch, wenn die Bedrohung der eigenen Unversehrtheit oder die geliebter Personen einzelne Handlungsträger*innen näher zusammenrücken lässt. Dabei ist vor allem die ältere Generation in Hinblick auf ihren Einfluss auf die junge Generation zu betrachten.

Die Untersuchung von drei Literaturverfilmungen soll klären, wie inter-generationelle Beziehungen inszeniert werden und wie diese Darstellungen mit den Zuschauer*innen kommunizieren, wobei auch die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte eine Rolle spielen: *Die Bücherdiebin* (OT: *The Book Thief*) legt den Fokus auf die Veränderungen der Gesellschaft und den unterschiedlichen Umgang einzelner Handlungsträger*innen mit dem Naziregime. *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* (OT: *When Hitler Stole Pink Rabbit*) erzählt von Flucht und Exil, *Der Junge im gestreiften Pyjama* (OT: *The Boy in the Striped Pyjamas*) behandelt den Holocaust.

2 Filmanalysen

Die Bücherdiebin

Die Verfilmung von Markus Zusaks 2006 erschienenen Roman kam 2013 in die Kinos. Die Geschichte basiert nicht auf wahren Begebenheiten, sondern nutzt fiktive Personen und Orte, um auf den Schrecken des Nationalsozialismus hinzuweisen. Die neunjährige Liesel Meminger wird von ihrer Mutter, die als Kommunistin vor den Nazis fliehen muss, zu Pflegeeltern – dem Ehepaar Hubermann – gebracht. Ihr Pflegevater Hans könnte auch als ihr Pflegegroßvater⁸ durchgehen; er ist großzügig, lustig und einfühlsam. Seine jüngere Frau Rosa ist streng und aufbrausend, verfügt aber über einen weichen Kern. Hans nimmt Liesel die Angst vor der neuen Umgebung und wird – ebenso wie ihr Mitschüler Rudi – zu einer Konstante in einer Zeit, in der hasserfüllte Ideologien immer tiefer in die Gesellschaft eindringen. Die Kinder singen in der Schule in den Uniformen des Jungvolks der Hitlerjugend bzw. des Bundes Deutscher Mädel völkisches Liedgut.

Schon im Jahr des Machtantritts trieben die NS-Akteure den Ausbau der Hitlerjugend (HJ) zügig voran. Bereits Ende 1933 waren 28% der 14- bis 18-jährigen in ihr organisiert, Ende 1934 bereits 42,9% [...] und

.....

8 Schauspieler Geoffrey Rush war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 62 Jahre alt.

1936 – nach ihrer gesetzlichen Erklärung zur alleinigen Staatsjugendorganisation – schon 49%. [...] Im Bund Deutscher Mädel (BDM), der ab 1936 die 10- bis 14-jährigen weiblichen Kinder im Jungmädelsbund und die 14- bis 8-jährigen weiblichen Jugendlichen im Bund deutscher Mädel erfasste, griffen die nationalsozialistischen Offerten zwischen Verlockung und Zwang. (Kenkmann 2020: 13–15)⁹

Zunächst ist Liesel im Mittelpunkt des Bildes, der Blick der Kamera nimmt dann immer mehr Abstand, bis die Schulkinder in Bild und Klang nur mehr einer anonymen Masse gleichkommen, deren Indoktrination das Ziel der älteren Generation – der anwesenden Lehrerinnen – ist. Die akustische Ebene bleibt erhalten, während die Kamera die Szenerie verlässt und im Kontrast zu dem unschuldig anmutenden Kindergesang Geschehnisse der Novemberpogrome visualisiert. Jüd*innen, alt wie jung, männlich wie weiblich, werden aus ihren Häusern und Geschäften gezerzt und körperlich schwer misshandelt, die Männer der SA machen in ihrem gewaltvollen Handeln keinen Unterschied. In der sich daran anschließenden Sequenz wird Hans dabei gezeigt, wie er im Zuge der Arisierung die Schrift eines Buchhaltungsbetriebs entfernt, während er von Liesel und Rudi dabei beobachtet wird. Hans steht auf einer Leiter und ist den Kindern optisch übergeordnet, die ihn so aus der Untersicht betrachten. Diese filmische Perspektive ist in der Regel Ausdruck für Überlegenheit und/oder Bedrohlichkeit. In diesem Fall deutet sie an, dass Hans der sein sollte, zu dem die Kinder aufblicken, jemand der eine Vorbildfunktion hat. Für die Betrachter*innen hat er dies in diesem Moment nicht, sondern erscheint als Profiteur und Unterstützer des antisemitischen Treibens, vor allem dann, wenn er sein Handeln mit ironischen Kommentaren beschreibt. Hans ist an dieser Stelle zwar auch Täter bzw. Mitläufer, schützt die Kinder aber durch seine lapidaren Aussagen vor der grausamen Realität und zeigt sich später als widerständig gegen das Regime, wenn er und Rosa den Juden Max in ihrem Keller verstecken. Die Hubermanns und Liesel – im späteren Verlauf auch Rudi – werden zu Geheimnisträger*innen und Verschworenen, die ihr eigenes Leben riskieren, um das eines anderen zu retten. Die Vorbildfunktion von Hans

.....

9 Eigentlich ist Liesel mit ihren neun Jahren knapp zu jung für den Jungmädelsbund.

wird für die Zuschauer*innen so wieder hergestellt, was sich wiederholt, wenn er sich auf offener Straße für einen Ladenbesitzer einsetzt, den SS-Männer abführen, nachdem er seine jüdische Herkunft nicht weiter verstecken konnte. Hans wird durch einen der Männer verletzt und auch die folgende Einberufung an die Front könnte aus seinem Handeln resultieren. Sein höheres Alter wird innerhalb der Narration nun zum ersten Mal thematisiert. Unter den jungen Soldaten wird er nicht nur zum Gespött, sondern ist sich auch recht schnell klar, dass er den Herausforderungen des Krieges körperlich nicht gewachsen ist. Sein Alter ist nun kein Hinweis mehr auf Erfahrung und Wissen, sondern Hindernis und Grund für Geringschätzung. Auch vor Rudi und seiner Jugend macht der Krieg nicht Halt, er wird für eine Eliteausbildung ausgewählt, kann sich dieser jedoch entziehen. Generell greifen die Ideologien der Nationalsozialisten weder bei Liesel noch bei Rudi. In Hinblick auf den historischen Hintergrund ist dies ebenfalls festzustellen, denn die „vom NS-Regime angestrebte weltanschauliche Vereinheitlichung der Jugendlichen konnte trotz aller Anstrengungen und Repressionen“ nicht vollständig umgesetzt werden. Obwohl die Propagandabilder immer wieder Massen von hysterisch-begeisterten jungen Menschen zeigten, konnte Hitlers Prophezeiung „und sie werden nicht mehr frei sein ihr ganzes Leben“ abgewendet werden (vgl. Bailer-Galanda 2010: 48f.). Für Liesel und Rudi hat ihre unvoreingenommene Weltsicht starken Einfluss auf ihr Leben und das ihrer Familien: So wird Rudi, als er sich mit Kohle anmalt, um wie der Weltrekord-Läufer Jesse Owens¹⁰ zu sein, von einem alten Mann vom Sportplatz entfernt und unter Androhung von Konsequenzen an seinen Vater übergeben. Später meldet ein Mitschüler Liesel und ihre Familie bei der Gestapo, nachdem er vermutet, dass sie etwas verbergen. Oftmals agieren die Generationen im Medium Film nur gegeneinander:

Konflikte zwischen den verschiedenen Generationen zeichnen sich durch die Frage nach den Autoritäten aus: Wer hat die Sanktionsge-

.....

10 Jesse Owens war ein amerikanischer schwarzer Sportler, der bei den Olympischen Spielen 1936 in Berlin vier Goldmedaillen gewann und damit Hitlers Mythos von einer überlegenen „Herrenrasse“ öffentlich erschütterte (Brooks/Jones 2022: ix). Der Film verweist somit, auch wenn die Protagonist*innen und der Ort Molching fiktiv sind, immer wieder auf reale historische Gegebenheiten.

walt, versucht man diese als Kind zu durchbrechen? Eine fundamentale Ambivalenz zwischen den agierenden Altersgruppen lässt Probleme aufkommen, die zu grundsätzlichen Auseinandersetzungen führen können. Die Kinder suchen eine Orientierung und wo ihnen diese verweigert wird, geraten sie in Konfrontation mit den Erwachsenen (Hoffmann 2009: 175).

Die Figuren in *Die Bücherdiebin* sind zum einem in Rassismus, Antisemitismus und Denunziantentum miteinander vereint oder richten sich – zumindest im Geheimen – gemeinsam gegen diese Faktoren, die Verbindungen sind dabei nicht altersabhängig: Verbündete oder Feind*innen sind in jeder Generation zu finden, auch das Geschlecht spielt keine Rolle. „Rassistische Vorstellungen ebenso wie soziale Normen des nationalsozialistischen Herrschaftssystems führten zu einer tiefen Spaltung innerhalb der Bevölkerung“ (Bailer-Galanda 2010: 47) und genau diese Spaltung zeigt der Film durch die Inszenierung der Beziehung alter und junger Menschen auf.

Als Hitler das rosa Kaninchen stahl

Judith Kerr veröffentlichte 1971 ihren Roman *When Hitler Stole Pink Rabbit*, der 1973 im deutschsprachigen Raum unter dem Titel *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* erschien. Die Erzählung mit autobiografischen Elementen ist eine konstant eingesetzte Lektüre an Schulen, um den Nationalsozialismus und Exil zu thematisieren (vgl. Ulbricht 2020: 92). Die Verfilmung von Caroline Link kam 2019¹¹ in die Kinos. Im Mittelpunkt der Handlung steht die neunjährige Anna, die Deutschland mit ihrer Familie noch vor der Machtübernahme Hitlers den Rücken kehrt, da sie durch ihre jüdische Herkunft und die öffentlichen regimekritischen Aussagen des Vaters höchst gefährdet sind. Ihr Weg führt sie über die Schweiz, nach Paris bis hin nach London. In Hinblick auf die Beziehung junger und alter Menschen liegt der filmische Schwerpunkt auf Anna, ihrem zwölfjährigem Bruder Max und der Haushälterin Frau Heimpel –

.....

11 Die erste Verfilmung wurde von Ilse Hofmann realisiert, die Erstausstrahlung der Fernsehproduktion erfolgte am 25.12.1978 in der ARD.

genannt Heimpi. Sie ist eine Nebenfigur, die „der Kontrastierung und Beschreibung der Hauptfigur[en]“ (Mikos 2003: 156) dient. Für die Kinder kommt sie einem Großmutterersatz gleich, füllt die Lücke, die durch die arbeitsbedingte Abwesenheit der Eltern entsteht und unterstützt Letztere mit der Übernahme der Haushaltsarbeiten. Es handelt sich zwar um ein Arbeitsverhältnis, trotzdem ist Heimpi fixer Bestandteil der Familie. Sie nimmt nicht viel der Erzählzeit ein, hat aber sowohl für die Kinder innerhalb der filmischen Welt als auch für die Zuschauer*innen einen emotionalen Wert. Sie hat Humor, ist fürsorglich und gemütlich, sie interessiert sich für die Geschwister. Wie ihr Name schon andeutet – wenngleich dies keine dramaturgische Entscheidung ist, sondern es sich um den echten Namen der Haushälterin Judith Kerrs handelte – steht sie für das Heimelige, für ein sicheres Zuhause voll Geborgenheit. Heimpi jedoch bleibt in Deutschland zurück und geht nicht mit in die Schweiz. Sowohl ihr als auch den Kindern fällt die Trennung schwer, denn alle Beteiligten lassen einen Teil ihres Lebens bzw. ihrer Kindheit zurück. Heimpi steht stellvertretend für den schwerwiegenden Verlust, den Exilant*innen und auch allein Zurückbleibende erlitten, für einen Lebensabschnitt, der unwiederbringlich verloren gegangen ist. Wenn sie Anna im Traum erscheint oder sie zu ihrem Geburtstag in der Schweiz anruft, ist sie rettende Kraft und guter Geist, der sich im Lauf der Jahre in einer liebgewonnenen Erinnerung manifestieren wird. Ein Zurück gibt es nicht mehr, das weiß auch Heimpi, die in der Telefonzelle, die die fremdgewordene Heimat symbolisiert, klein, verloren, eingesperrt und isoliert wirkt. Der Film bedient sich eines „stereotype[n] Alters-Bild[es]“ und fordert eine „mitleidige [und] einführende Lesart“ (Darian 2011: 59) ein. Heimpi verkörpert eine immer „wiederkehrende Chiffre [...]“ (Bruns/Dardan/Dietrich 2012: 17) und funktioniert deshalb problemlos in der filmischen Kommunikation mit den Zuschauer*innen. Die meisten Menschen haben oder hatten in ihrem Leben jemanden, der sie – wenn auch nur in groben Zügen – an Heimpi erinnert, sodass der Verlust von Anna und Max nachvollziehbar ist. Derlei „im Gedächtnis gespeicherten Prototype [...] bilden eine wichtige Grundlage für das Verstehen und Erleben von Figuren [und sind verknüpft mit dem] emotionale[n] Gedächtnis“ (Eder 2014: 90). Filmische „Altersbilder [...] sind nicht daran gebunden, Reales wiederzugeben“, (Küpper 2010: 10) aber um die Betrachter*innen auf emotionaler Ebene zu berühren, sind

Überschneidung mit der eigenen Lebensrealität grundsätzlich nötig, mögen sie noch so marginal sein.

Der Junge im gestreiften Pyjama

John Boynes Roman erschien 2006, die Verfilmung von Regisseur Mark Herman folgte 2008. Die Handlung thematisiert die Shoah: Der Vater des neunjährigen Bruno wird vom SS-Obersturmbannführer zum Kommandanten eines Konzentrationslagers befördert, was einen Umzug der Familie in die Nähe dieses Ortes mit sich bringt. Die Großeltern von Bruno und dessen zwölfjährigen Schwester Gretel sind in dem Umgang mit dem Beruf und der Gesinnung ihres Sohnes gespalten, der Großvater erscheint als willenloser Mitläufer, während die Großmutter dem nationalsozialistischen Treiben nicht viel abgewinnen kann und ihren Sohn damit aufzieht, dass er sich immer noch mit einer Uniform verkleiden müsse. Ihr Enkel Bruno kann die Situation nicht einordnen, spürt aber das Konfliktpotential vor allem dann, wenn im neu bezogenen Domizil nur der Großvater auftaucht, während die Großmutter nicht kommen will und zu Hause bleibt. Die moralische Instanz des Films ist damit den Großteil der Handlung abwesend bzw. unsichtbar. Die Großmutter zieht sich selbst aus der Gesellschaft zurück und unternimmt keinen Versuch ihre Enkel*innen vor der Indoktrination zu bewahren. Die Einzige, die sich kritisch gegenüber dem Regime äußert, ist Brunos Mutter, als sie erfährt, dass sie neben einem KZ wohnen, trotzdem nimmt sie weder sich noch die Kinder aus dieser Umgebung heraus. Die junge Generation ist ebenso gespalten, wie die Eltern- und Großelterngeneration, denn Brunos Schwester Gretel ist eine glühende Nationalsozialistin, was auch daran liegen mag, dass sie in den Oberleutnant Koller verliebt ist. Der Hauslehrer, der zur alten Generation gehört, will die Liebe zum Nationalsozialismus auch bei Bruno entfachen und versucht, ihm einzubläuen, dass er sich nicht für Abenteurer und Entdecker, sondern für die deutsche Geschichte interessieren solle. Während viele der Erwachsenen und Jugendlichen aktive Täter*innen und Mitläufer*innen sind, bleibt Bruno vorurteilsfrei und freundet sich zum einen mit dem älteren Juden Pavel an, der abseits des Lagers stundenweise Arbeiten im Haus der Familie verrichten muss. Pavel war früher Arzt und hilft Bruno bei einer kleinen Verletzung – er macht dem Kind für das

Verhalten des Vaters und dessen Gefolgs Männern keine Vorwürfe und steht zudem im Kontrast zum Lehrer, wenn er Brunos Wünschen Gehör schenkt und ihn darin bestärkt Forscher zu werden. Trotzdem lassen die Umstände keine tiefe Beziehung zu, denn sobald andere Menschen anwesend sind, kann keine Interaktion entstehen, da Pavel Repressionen fürchten muss. Für Bruno ist die Beziehung Zeitvertreib, für Pavel vielleicht Zeichen für einen verbliebenen Rest Menschlichkeit. Letzten Endes wird er im KZ ermordet, was erkennbar ist, als sein Platz in der Küche von einem anderen Zwangsarbeiter belegt ist. Dieser sieht Pavel im Bildhintergrund sehr ähnlich, als die Kamera aber ihren Fokus auf ihn richtet, ist klar, dass es nicht Pavel ist – für den Vater und seine Gleichgesinnten haben Jüd*innen keinen Wert, sie sind jederzeit austauschbar.

Neben Pavel verbringt Bruno viel Zeit mit dem gleichaltrigen Schmuel, den er heimlich immer wieder am Zaun des KZs trifft und mit Essen versorgt. Den von Schmuel und Pavel getragenen, titelgebenden „gestreiften Pyjama“ hält Bruno für die Kleider von Bauern, während dieses Kleidungsstück zumindest für das historisch-geschulte Auge der Zuschauer*innen sofort ein Code dafür ist, dass alter Mann und Kind Gefangene sind.¹² Auch wenn Pavel und Schmuel in der Handlung nicht in einer Beziehung zueinanderstehen, so haben sie diese jedoch im filmischen Kontext: Der antisemitische Vernichtungswille der Nationalsozialisten machte keinerlei Unterschied zwischen den Generationen.

Etwa ein Viertel aller ermordeten Jüdinnen und Juden Europas waren Kinder. Da Kinder keine Arbeitskräfte waren, die die Deutschen ausbeuten konnten, waren sie vorrangige Opfer des Holocausts. Durchschnittlich überlebten in Europa etwa 33% der erwachsenen jüdischen Menschen, je nach Land doch nur 6 bis 11 % der jüdischen Kinder. [...] Gewalt und Tod, körperliche und seelischen [sic] Strapazen prägten das Leben jüdischer Kinder in der Zeit der Verfolgung (Kenkmann 2020: 18).

.....

12 Um Geschichtsbewusstsein zu fördern, müssen historische Codes von Zuschauer*innen erlernt werden. Um Filme mit dieser Thematik in ihrer „vollen Bedeutung verstehen zu können, [...] bedarf [es] eines Trainings, der Einübung in die Lektüre filmischer Bilder“ (Binder/Engel 2008: 45).

Schmuel ist grundsätzlich auf sich allein gestellt, es findet kein Austausch mit anderen Insassen statt. Es bleibt dieser Figur nichts anderes übrig als im Konzentrationslager, das auf der Bildebene „fast ausschließlich auf den Zaun reduziert“ (Buser 2010: 217) ist, auszuharren und auf ihr Schicksal zu warten. Wenn die beiden Kinder sich am Stacheldrahtzaun treffen, sind ältere Generationen auf beiden Seiten grundsätzlich abwesend, was es „den Kindern [ermöglicht], ihre eigene Welt zu kreieren“ (Hoffmann 2009: 177) – eine Welt, in der kurzzeitig alles in Ordnung zu sein scheint. Dieser Zustand währt aber nicht lange: Wenn Bruno sich in das Lager schleicht und selbst einen „Pyjama“ überstreift, wird er mit Schmuel ein Teil einer anonymen Masse, die in den Gaskammern ermordet wird. Trotz des dramatischen Filmendes und dem Versuch durch Interaktion zwischen verschiedenen Generationen, Opfern und Täter*innen eindringlich ein Stück Geschichte zu erzählen, bleiben sowohl die Beziehungen der handelnden Figuren als auch die Gräueltaten des Holocaust nur oberflächliche Aspekte. Dies liegt zum einen daran, dass man generell kaum Hintergrundinformationen über die Charaktere erhält und daran, dass der Film „nichts über die Erniedrigung oder Demütigung von Häftlingen in einem KZ [verrät]. Auch findet sich dort nicht viel bemühte Emotionalität, vielmehr bleibt die Erzählung ‚kalt‘“ (Buser 2010: 217f.). Trotzdem ist folgende Erkenntnis in der Rezeption des Films unumgänglich:

Die wehrlosesten Opfer jeder Diktatur sind die Kinder. Sie werden getroffen in ihrer großen Verletzlichkeit, im Glauben und Hoffen auf das Gute in der Welt, die sie umgibt, in der Freude über die Menschen, die ihnen zugewandt sind, in der Offenheit für das Leben, das vor ihnen liegt. Sie sind ausschließlich Opfer, können nur Opfer sein (Halbmayr 2010: 135).

3 Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust ist nach wie vor von immenser Bedeutung und „gehört [...] zum Normbestand des deutschen Bildungswesens“ (Saathoff 2012: 9). In Filmen, die sowohl für

Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene konzipiert sind, bedarf es keiner drastischen Bilder, um ein Geschichtsbewusstsein zu fördern, die Anregung kognitiver und emotionaler Aktivitäten ist auch ohne visuelle Schockmomente möglich und effektiv. Die Inszenierung von Figuren unterschiedlichen Alters, gerade auch die Nutzung vertrauter Stereotypen, führt dazu, dass alle Rezipient*innen jemanden finden, mit dem/der sie mitfühlen und sympathisieren können. Die filmischen Konstruktionen intergenerationeller Verbindungen in der Zeit des Nationalsozialismus nehmen in den drei behandelten Filmbeispielen Opfer, Mitläufer*innen und/oder aktive Täter*innen in den Fokus, wobei auf allen Seiten jeweils junge und alte Menschen vertreten sind. Hans, Heimpi und Pavel haben gemein, dass sie den Kindern, mit denen sie in einer Beziehung stehen, zuhören, sie ernst nehmen und sie ermutigen. Selbst Pavel, dessen Leben durch Brunos Täterfamilie bedroht ist, interagiert ohne Hass mit dem Jungen und bestärkt ihn. Brunos Großeltern stehen für die gesellschaftliche Spaltung, da sie beide völlig konträre Positionen vertreten, sie lehnt die Nationalsozialisten und damit ihren eigenen Sohn ab, er steht vollständig hinter diesem und dessen Arbeit. Bei Bruno und seiner Schwester ist es umgekehrt, wobei beide divergerten Standpunkte auch auf die unterschiedlichen noch kindlichen Verhaltensweisen zurückzuführen sind und nicht auf gefestigten politischen Positionen beruhen. Heimpi, die den Typus der fürsorglichen, herzigen und gemütlichen Oma verkörpert, entspricht der klischeehaften Darstellung alter Menschen, wohingegen Hans mehr als aktiver, junggebliebener Best-Ager-Großvater zu sehen ist. Pavel und Heimpi sind Nebenfiguren, die die Protagonisten näher beschreiben: Pavel weist daraufhin, dass Bruno sich von den Ideologien, die rund um ihn herum propagiert werden, nicht beeinflussen lässt. Heimpi steht für den Verlust von Heimat und Kindheit, den Anna und Max durch ihre Flucht erleiden. Hans, dessen Inszenierung daraufhin weist, dass die Grenzen zwischen Mitläufer und Widerständler fließend sein können bzw. sein müssen, ist für Liesel eine feste Konstante – er ist Freund und Ersatzvater. „Die Konstruktionen des Alters werden in verschiedenen Sinnbereichen eingesetzt und unterliegen entsprechenden unterschiedlichen Voraussetzungen“ (Küpper 2010: 90) – alle Figuren der drei Literaturverfilmungen haben unterschiedliche Funktionen für die Narration und auch für die Rezeption. Ihre filmischen Lebenswelten unterscheiden sich grundsätzlich

voneinander und ihre Beziehungen haben verschiedene Schwerpunkte und Intensitäten. Nichtsdestotrotz wirken sie alle „auf unsere Vorstellungen von der Vergangenheit und unser Erinnerungsvermögen ein, indem sie ikonografische Bilder erschaffen, die wir unweigerlich den historischen Geschehnissen zuweisen“ (Bruns/Dardan/Dietrich 2012: 17). Audiovisuelle Medien sind seit Jahren fester Bestandteil der Erinnerungskultur.

Denn gerade die filmische Dokumentation, mehr noch die filmische Inszenierung – künstlerische Auseinandersetzungen überhaupt – eröffnen ganz andere Dimensionen und entfalten ganz andere Wirkungen auf das Publikum als üblicherweise ein wissenschaftlicher Text. [...] Künftig wird das kollektive Gedächtnis stärker durch Medien bestimmt [...] (Saathoff 2012: 11f.).

Die Inszenierungsweise der intergenerationellen Beziehungen unterstützt die filmische Geschichtsschreibung, wenngleich zu beachten ist, dass die Vergangenheit durch die filmischen Bilder inszeniert und dabei „historisch komplexe Wirklichkeiten“ modifiziert werden (vgl. Bruns/Dardan/Dietrich 2012, 19). Ohne die unterschiedlichen Projektionsflächen, die die Charaktere bilden, wäre es nicht möglich, dass Zuschauer*innen Sympathien für sie entwickeln. Sie müssen als Person wahrgenommen und verstanden werden. Ihre Handlungsweisen und Emotionen müssen nachvollzogen werden können und letztlich muss auch eine „moralische Evaluation“ geschehen, um mit ihnen mitfühlen zu können. (Mikos 2003: 169f.) Ohne dieses Mitfühlen würden die Filme das Ziel einer sinnstiftenden, generationsübergreifenden und nachhaltigen Rezeption verfehlen.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. D/CH 2019. Regie: Caroline Link. Blu-Ray Warner Bros. 2020.

- Die Bücherdiebin* (OT: *The Book Thief*). D/US 2013. Regie: Brian Percival. DVD Twentieth Century Fox 2014.
- Der Junge im gestreiften Pyjama* (OT: *The Boy in the Striped Pyjamas*). GB/US 2008. Regie: Mark Herman. DVD Paramount 2021.

Sekundärtexte

- BAILER-GALANDA, BRIGITTE (2010): „Jugend im Nationalsozialismus“. In: Bundesjugendvertretung (Hg.): *Geraubte Kindheit. Kinder und Jugendliche im Nationalsozialismus*. Wien: edition mauthausen, S. 47–56.
- BINDER, EVA/ENGEL, CHRISTINE (2008): „Film und Literatur: Von Liebeleien, Konflikten und langfristigen Beziehungen“. In: Neuhaus, Stefan (Hg.): *Literatur im Film. Beispiele einer Medienbeziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 31–48.
- BROOKS, F. ERIK/JONES, KEVIN M. (2022): *Jesse Owens. A Life in American History*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- BRUNS, CLAUDIA/DARDAN, ASLAN/DIETRICH, ANETTE (2012): „Zur filmischen Erinnerung an den Holocaust. Eine Einführung“. In: Bruns, Claudia/Dardan, Aslan/Dietrich, Anette (Hg.): *Welchen der Steine du hebst. Filmische Erinnerung an den Holocaust*. Berlin: Bertz + Fischer, S. 17–46.
- BUSER, VERENA (2010): „Der Junge im gestreiften Pyjama“. In: Benz, Wolfgang (Hg.): *Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metropolis, S. 211–221.
- DARIAN, VERONIKA (2011): „Des Alters neue Kleider? Alter im Blick von Theater, Tanz und Film“. In: Kollwe, Carolin/Schenkel, Elmar (Hg.): *Alter: unbekannt. Über die Vielfalt des Älterwerdens. Internationale Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 57–79.
- DOLAN, JOSEPHINE (2017): *Contemporary Cinema and ‚Old Age‘. Gender and the Silencing of Stardom*. London: Palgrave Macmillan.
- EDER, JENS ([2008] 2014): *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*. Marburg: Schüren.
- HALBMAYR, BRIGITTE (2010): „Kinder und Jugendliche im Konzentrationslager – Verfolgungsumstände, Überlebenschancen und Schicksale“. In: Bundesjugendvertretung (Hg.): *Geraubte Kindheit. Kinder und Jugendliche im Nationalsozialismus*. Wien: edition mauthausen, S. 125–136.
- HERWIG, HENRIETTE/VON HÜLSEN-ESCH, ANDREA/STUHLFAUTH-TRABERT, MARA/TRABERT, FLORIAN (2016): „Film- und Bühnenkunst aus der Sicht kulturwissen-

- schaftlicher Alter(n)sforschung“. In: Herwig, Henriette/von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): *Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*. Bielefeld: transcript, S. 9–24.
- HOFFMANN, KATRIN (2009): „Generationskonflikte im deutschsprachigen Kinderfilm“. In: Schäfer, Horst/Wegener, Claudia (Hg.): *Kindheit und Film. Geschichte, Themen und Perspektiven des Kinderfilms in Deutschland*. Konstanz: UVK, S. 175–184.
- KENKMANN, ALFONS (2020): „Zwischen Inklusion und Exklusion. Handlungsoptionen und Zukünfte von Kindern in der NS-Zeit“. In: Wagner, Jens-Christian/Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft der KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): *Zwischen Verfolgung und „Volksgemeinschaft“*. *Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus*. Göttingen: Wallstein (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung; 1), S. 13–21.
- KÜPPER, THOMAS (2010): *Filmreif. Das Alter in Kino und Fernsehen*. Berlin: Bertz + Fischer.
- MIKOS, LOTHAR (2003): *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UTB.
- SAATHOFF, GÜNTER (2012): „Erinnerung und Enttabuisierung: Der Holocaust im Film. Vorwort“. In: Bruns, Claudia/Dardan, Asal/Dietrich, Anette (Hg.): *Welchen der Steine du hebst. Filmische Erinnerung an den Holocaust*. Berlin: Bertz + Fischer, S. 9–12.
- SHARY, TIMOTHY/McVITTIE, NANCY (2016): *Fade to Gray. Aging in American Cinema*. Austin: University of Texas Press.
- ULBRICHT, CHRISTINA (2020): *Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang*. Wiesbaden: Springer VS (Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung).

Autor*innenverzeichnis

Simone Depner ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrerin im Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hildesheim tätig. Neben literaturdidaktischen Forschungsschwerpunkten und der Analyse von aktueller Kinder- und Jugendliteratur koordiniert sie die Praxisphase für angehende Lehrpersonen.

Dr. Eva-Maria Dichtl ist akademische Mitarbeiterin im Bereich der Grundschuldidaktik Deutsch sowie der Kindheitspädagogik Sprache an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Literatur und Medien für Kinder, insbesondere Bild-Text-Medien und deren Theorie, Empirie und Didaktik, Erwerbs- und Aneignungsprozesse literalen und medialen Lernens in der Grundschule und im Elementarbereich.

Dr. Susanne Drogi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Grundschuldidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Familienbilder in aktueller KJL, Literarisches Lernen und Literarisches Lernen im Medienverbund.

Prof. Dr. Juliane Dube ist Professorin für Germanistische Literatur- und Mediendidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind ästhetisches und literarisches Lernen mit (problemorientierter) (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien in der Grund- und Sekundarschule sowie die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz und -motivation.

Dr. Astrid Henning-Mohr ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Literarische Mehrsprachigkeit, historische Kinder- und Jugendliteratur und Materialität im Medienverbund Willi Wibergs.

Kristina Höch, M.A. ist Filmwissenschaftlerin und Archivarin. Sie studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaft sowie Theater-, Film- und Medien-theorie mit Fokus Filmanalyse an der Universität Wien. Seit 2016 ist sie Mitarbeiterin des Filmarchiv Austria und verantwortlich für Bibliothek, Filmothek und Textarchiv. Sie publizierte und forscht u. a. zu Gustaf Gründgens sowie zu der Inszenierung und Ästhetisierung medialer Gewalt.

Dr. Henriette Hoppe ist Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd im Bereich Sekundarstufe. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien im Deutschunterricht, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur, Literatur im Medienverbund.

Lisa Ingermann, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für die Primarstufe an der Universität Rostock. Forschungsschwerpunkte: Literarästhetisches Lernen mit Text-Bild-Verbänden, Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur sowie Wechselwirkungen zwischen Literaturunterricht und Sprachreflexion.

Dr. Larissa Carolin Jagdschian ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Germanistik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Sie wurde mit einer Arbeit zum Gedächtnis der Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel der Darstellungen der Flucht vor dem NS-Regime und aus der DDR an der Universität Bielefeld promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Gedächtnistheorien, Flucht und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur.

Dr. Carolin John-Wenndorf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Literarisches Lernen, Texttheorie, Literatur- und Medienanalyse.

Vera Jürgens M. Ed. promoviert an der Universität Osnabrück zur erzählenden Schulliteratur der Gegenwart und ihrer Darstellung von Macht. Sie hatte verschiedene Lehraufträge im Bereich der Literaturdidaktik inne und befindet sich zurzeit im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen.

Dr. Jana Mikota ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst an der Universität Siegen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind historische und aktuelle Kinderliteratur (Mädchenliteratur, KJL der DDR), Theorie des Kinderromans, Kinderlyrik und ihre Didaktik.

Dr. Nadine Naugk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Grundschuldidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Mündliches Erzählen, Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, Bilderbuch(-didaktik).

Maike Rettmann, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für die Primarstufe an der Universität Rostock sowie Schreibberaterin an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Forschungsschwerpunkte: Theorie(n) der Metapher, Herta Müller, Anne Duden sowie literatur- und filmwissenschaftliche Alter(n)s-forschung.

Dr. Alexandra Ritter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Grundschuldidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik mit besonderem Schwerpunkt Bilderbuch.

Brigitta Schröder ist Krankenschwester und Diakonisse der Schwesternschaft Neumünster Zollikerberg (Schweiz). Seit vielen Jahren beschäftigt sie sich als Supervisorin der DGsv (Deutsche Gesellschaft für Supervision), Referentin und Autorin von verschiedenen Büchern mit dem Thema Demenz. Für ihr vielseitiges Engagement erhielt sie 2015 das Bundesverdienstkreuz am Bande.

Andy Sudermann ist freiberuflicher Dozent, u. a. Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Landau. Publikations- und Interessensschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik.

Dr. Sascha Zielinski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Textschreiben in heterogenen Lerngruppen, Kreatives Schreiben, literarische Schreibanregungen.

LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 1 Sebastian Bernhardt/Thomas Hardtke (Hg.):
Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven.
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0818-9
- Bd. 2 Sebastian Bernhardt (Hg.): Frank Maria Reifenbergs Werke
im literaturdidaktischen Fokus. 380 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0908-7
- Bd. 3 Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): Frühkindliches Spiel
und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik
und der Literaturdidaktik. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0903-2
- Bd. 4 Stefan Emmersberger/Lea Grimm (Hg.): Kurzfilme im
Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Perspektiven. 206 Seiten. ISBN 978-3-7329-0797-7
- Bd. 5 Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.):
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus.
260 Seiten. ISBN 978-3-7329-0915-5
- Bd. 6 Natalie Beck: Rassismussensibler Literaturunterricht
in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven.
136 Seiten. ISBN 978-3-7329-1007-6
- Bd. 7 Ines Heiser: Handlungs- und produktionsorientierter
Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung.
Eine kritische Revision. 518 Seiten. ISBN 978-3-7329-0955-1
- Bd. 8 Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt
in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0925-4

