



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das flüchtende Kind im deutschsprachigen Bilderbuch
des 21. Jahrhunderts“

verfasst von / submitted by

Niko Egger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Annegret Pelz

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 2018

Inhalt

1. Einführung.....	1
2. Entwicklung des Bilderbuchs im deutschsprachigen Raum nach 1945.....	8
3. Forschungsstand.....	14
3.1 Gattungstheorie, Analysemodelle und Text-Bild-Relationen.....	14
3.2 Begriffsdefinitionen: Immigrant, Asylant, Flüchtling.....	19
3.3 Flucht-Narrative mit Kinder-Protagonisten in der Forschung.....	21
4. Text-Bild-Narrative, analytischer Teil.....	28
4.1 Kinder verlieren ihre Heimat.....	28
4.1.1 Erlebnisse von Krieg und Vertreibung.....	28
4.1.2 Verlust von Freunden und Verwandten.....	36
4.1.3 Darstellungen verlorener Heimatorte.....	42
4.2 Kinder auf der Flucht.....	52
4.2.1 Flucht als Reisebeschreibung – Wie reisen flüchtende Kinder im Bilderbuch?.....	52
4.2.2 Asyllager und Durchreise.....	63
4.2.3 Folgen von Heimatverlust und Obdachlosigkeit.....	68
4.3 Kinder im neuen Land.....	72
4.3.1 Das Asylland aus Kinderperspektive.....	72
4.3.2 Akzeptanz und Integration (Sprache und Soziale Beziehungen).....	81
4.3.3 Schulbesuch und (Weiter-)Bildung im neuen Land.....	89
5. Problemorientierte Weiterbildung des Bilderbuches.....	91
6. Fazit – Krieg, Vertreibung und Not und das Bilderbuch.....	95
Literaturverzeichnis.....	105
Sekundärliteratur.....	105
Abbildungsverzeichnis.....	110
Abstract.....	113

1. Einführung

Die große Flüchtlingszuwanderung, insbesondere im Jahr 2015, hat sich nicht nur in der Tagespolitik, sondern auch in anderen Medien als Zeitung und Nachrichten niedergeschlagen¹ – unter anderem auch in der Kinderliteratur. Die zu dieser Zeit heranwachsende Generation erlebt täglich ein Europa, dessen Bürger oft Flüchtlinge mit traumatischer Vergangenheit sind. Während der Entstehung dieser Diplomarbeit ist Österreich – ebenso wie Europa – gespalten durch Vorstellungen über Auswirkungen und Lösungen der mit den Fluchtbewegungen einhergehenden Herausforderungen und Veränderungen. Insbesondere die Betrachtungsweise jener Kinder, die zu dieser Zeit aufwachsen, wird beeinflusst durch alle Medien, die sich mit Themen wie Flucht, Vertreibung und Not auseinandersetzen. Diese Heranwachsenden werden eines Tages in einer mehr oder weniger stark gezeichneten (jedenfalls aber veränderten) Gesellschaft die Verantwortung übernehmen; die Art und Weise, wie sie sich dieser Herausforderung stellen, ihre Disposition wird gezeichnet sein von den Eindrücken ihrer Kindheit. Das Bilderbuch ist spezifisch für Kinder formuliert. Welches rezipieren sie bereits in der Volksschule – oft sogar aus eigenem Antrieb? Das Bilderbuch. Es ermöglicht AutorInnen und IllustratorInnen, junge Leserinnen mit Flucht, Not und Vertreibung zu konfrontieren und ihnen einen Ort der Auseinandersetzung und des Verstehens zu bieten.

Recherche-Methode

Durchgeführt wurden wiederholte Recherchen über die Datenbanken der Universität Wien mit verschiedenen Suchparametern insbesondere für die unterstützende Literatur, aber auch für die Primärliteratur. Ebenfalls genutzt wurden die Datenbanken der Österreichischen Nationalbibliothek und der Büchereien Wien, letztere zeigte sich in Bezug auf die Primärliteratur besonders ergiebig. Getätigt wurden Besuche mehrerer Zweigstellen der Büchereien Wien, auch beim Stöbern kann sich Neues finden.

Besonders hilfreich war die Beratung der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (kurz STUBE), die nützliche Primär- und Sekundärliteratur-Empfehlungen machten und richtungswise Vorschläge machten, besonders den verengten Focus aufs

¹ Das Bundesministerium schrieb 2015 von einer „Flüchtlingskrise“: <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2015/08/fuenf-ansaeetze-zur-behandlung-der-fluechtlingskrise/>
Der Standard berichtet „Weltweit so viele Flüchtlinge wie noch nie“: <http://derstandard.at/2000027777432/Bereits-rund-85-000-Asylantraege-2015-in-Oesterreich> Mittlerweile findet sich sogar ein Wikipedia-Artikel zu dem Ereignis.

Bilderbuch. Sie empfahlen auch die Datenbank des Projekt KiLiMM der Universität Bielefeld.

Zusätzlich wurde eine Suche über Websites von Buchhändlern vorgenommen – darunter amazon.de dank seiner Empfehlungen ähnlicher Bücher. Mitunter wurde auch Google genutzt, um verschiedene Websites mit Sammlungen zu dem Thema ausfindig zu machen. Dahingehend erwähnenswerte Funde sind „Geflüchtet. Flucht im Kinderbuch“ – eine Sammlung der Website Kohlibri²; die Liste „Flucht und Migration: Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher“³ der Karl-Marx-Buchhandlung; der Artikel *Ein Zaun gegen den Schusch. Kinderbücher über Flüchtlinge* (Wellershoff 2016, o.S.), *Wenn sich alles fremd anfühlt* (Sarochan 2016, o.S.) und zuletzt die Galerie „Kinderbücher zur Flüchtlingskrise“ (Amin, o.S.)

Vorstellung des Korpus

In Anbetracht der Umstände mag die große Anzahl an zwischen 2015 und 2017 publizierten Bilderbüchern, die sich mit dem Themenkomplex Flucht, Vertreibung auseinandersetzen, kein Zufall sein. Ein Zuwachs ist nicht nur aus der deutschsprachigen Kinderliteratur zu bemerken; auch aus dem Ausland kommen Übersetzungen neuer Bilderbücher hinzu, z.B. *Ramas Flucht* (Ruurs/Badr 2017) und *Die Flucht* (Sanna 2016). In der Kinderbuch-Abteilung vieler öffentlicher Büchereien ist außerdem bspw. *Am Tag, als Saída zu uns kam* (Redondo/Wimmer 2012) auszuborgen.

Als Primärliteratur ausgewählt wurden ausschließlich deutschsprachige Bilderbücher, die im deutschen Sprachraum entstanden sind; Ausnahme bildet das Bilderbuch einer ursprünglich österreichischen Autorin, die nach Australien ausgewandert ist. Bis auf eine Neuauflage sind alle Werke außerdem im 21. Jahrhundert erstveröffentlicht worden (daher der Titel der Arbeit), genauer formuliert erst ab 2012. Die große Zahl an Primärliteratur ergibt sich aus der Kürze der vorliegenden Werke: Die Bilderbücher sind durchschnittlich zwischen 30 und 50 Seiten lang; ein Großteil ist durch eine geringe Textdichte und hohe Bildlastigkeit gekennzeichnet. Für Zitate aus Werken, in denen das zu analysierende Buch keine Paginierung besitzt, beginnt die Seitenzählung mit dem Schmutztitel oder, falls dieser fehlt, mit dem Titelblatt.

² Die Autor- und auch sonst angabenlosen Website findet sich hier:
https://www.kohlibri.de/xtcommerce/index.php/cat/c3980_Gefluechtet.html

³ Zu der Liste der Karl-Marx Buchhandlung:
<https://karl-marx-buchhandlung.de/www/flucht-und-migration-empfehlenswerte-kinder-und-jugendbuecher/>

Die Erstausgabe von Annegert Fuchshubers Bilderbuch *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* stammt tatsächlich von 1995. (Fuchshuber 2015) Erschienen im Annette Betz Verlag wurde es 2015 – wohl aus gegebenem Anlass – neu aufgelegt. Das rothaarige Mädchen aus dem Titel flüchtet aus ihrem brennenden Haus durch unterschiedliche Landschaften, darunter ein Wald und ein Atomkraftwerk.

Michael Rohers *Zugvögel* wurde im Picus-Verlag in Wien veröffentlicht. (Roher 2012) Das Bilderbuch erzählt von der Freundschaft zwischen dem jungen Luka und Paulinchen, die zu einer Gruppe nomadischer Menschen gehört, die sich von anderen durch ihre Flugfähigkeit und ihr federbestücktes Gewand unterscheiden.

Zuhause kann überall sein ist die einzige Übersetzung im Analysekorpus. (Kobald/Blackwood 2015) Autorin Irena Kobald stammt jedoch ursprünglich aus Österreich (arts.gov o.S.). Illustriert wurde es von Freya Blackwood, veröffentlicht 2014 unter dem Originaltitel *My two blankets* im Hardie Grant Egmont Verlag in Australien. Die vorliegende Version ist die deutsche Erstausgabe von 2015, übersetzt von Tatjana Kröll „mit freundlicher Unterstützung der Autorin“ (Kobald/Blackwood 2015, Impressum o.S.). Ein dunkelhäutiges Mädchen erzählt von ihren ersten Erfahrungen in einem europäisch wirkenden Land. Das Mädchen „Wildfang“ beschreibt ihre Ersteindrücke einer unverständlichen Sprache, die sie langsam zu verstehen beginnt.

Tsozo und die fremden Wörter wurde im Orell Füssli Verlag in Zürich erstveröffentlicht. (Kauffmann/Fahrnländer 2016) Dabei handelt es sich um verhältnismäßig textlastiges Buch, das Raumverhältnis von Frank Kauffmanns Text und Übersetzung zu Beate Fahrnländers Bildern beträgt ca. 1:1. Der eingewanderte Bub Tsozo lernt über Freunde am Spielplatz Deutsch als Zweitsprache und erlebt mit ihnen ein Abenteuer. Untypisch, weil nicht erzählend, ist *Willkommen in Deutschland*, erschienen 2016 im Verlagshaus Jacoby & Stuart in Berlin. Die IllustratorInnen des Buches sind Kinder,

[...] die aus den verschiedensten Ländern der Welt nach Deutschland gekommen sind. In Berliner Willkommensklassen haben sie sich der Illustratorin und bildenden Künstlerin Patricia Thoma vorgestellt, mit Worten und Bildern haben sie von sich erzählt, von ihrer Heimat, ihren Familien und Hobbies. (Thoma 2016, Buchrücken/o.S.)

Dieses Bilderbuch ist eine Sammlung von Zeichnungen „von Kindern für Kinder“. (Thoma 2016, Buchrücken/o.S.)

Bestimmt wird alles gut wurde im selben Jahr in der 2. Auflage⁴ im Klett Kinderbuch Verlag veröffentlicht. (Boie/Birck 2016) Verfasst von Kirsten Boie und illustriert von Jan Birck beinhaltet dieses deutschsprachige Bilderbuch auch die arabische Übersetzung von Mahmoud Hassanein. Es ist also für muttersprachlich deutsch- und arabischsprachige Leser gedacht, wobei auf jeder Seite beiden Texten gleich viel Platz zukommt. Außerdem beinhaltet es am Ende ein fünfseitiges Glossar betitelt „Erste Wörter und Sätze zum Deutsch- und Arabischlernen“ auf Deutsch und Arabisch inklusive einer Transkription des Arabischen ins deutsche Alphabet, mit Phrasen wie „Ich heiße ...“, „Danke“ (Boie 44) und „Ich will alleine sein“ (Boie/Birck 2016, 47). Das Text-zu-Bild-Seitenverhältnis beträgt 3:1. Folglich sind diese beiden Bücher eher für Leser der oberen Primarstufe (3./4. Klasse VS) gedacht; es ließe sich genauso dem Kinder- und nicht mehr dem Bilderbuch zuordnen. Das Buch erzählt die Geschichte einer sechsköpfigen syrischen Familie, die aus Homs vor dem Krieg flieht und schlussendlich in einem kleinen deutschen Ort unterkommt.

Flucht, illustriert von Verena Hochleitner und geschrieben von Nikolaus Glattauer wurde vom Tyrolia-Verlag in Innsbruck herausgebracht. (Glattauer/Hochleitner 2016) Die Katze E.T. erzählt von ihren Besitzern – Vater, Mutter und zwei Kinder – die sie mit auf ihre Flucht per Schlauchboot über das Meer mitnehmen; ein Großteil der Erzählung geschieht während dieser gefährlichen Reise.

Nusret und die Kuh erschien im Tulipan-Verlag in München. (Tuckermann et al. 2016) Gezeichnet von Mehrdad Zaeri und Uli Krappen und geschrieben von Anja Tuckermann wird aus der Sicht des jungen Nusret erzählt. Er lebt bei seinen Großeltern in einem Dorf in Kosovo, wurde jedoch in Deutschland geboren. Seine Eltern sind in Deutschland geblieben; Nusret kehrt im Handlungsverlauf zu ihnen zurück, um in die Schule zu gehen. *Wer will den blauen Raben haben?* ist ein Bilderbuch über Flucht, welches das flüchtende Kind durch einen anthropomorphen Raben ersetzt. Der junge Vogel muss seinen vertrauten Regenwald verlassen, da dieser offenbar verbrannt wird. Er reist über das Meer in ein neues Land voller Nadelbäume, Schafe und Nebelkrähen, mit denen er Bekanntschaft schließt. Es wurde 2016 von Edith Schreiber-Wicke geschrieben, von Carola Holland gezeichnet und im Thienemann-Esslinger Verlag in Stuttgart veröffentlicht.

Besonders neu ist *Wasims Weste* von Anja Offermann und Christiane Tilly. (Offermann/Tilly 2017a) Das von Anika Merten illustrierte Bilderbuch wurde 2017 im BALANCE buch+medien Verlag in Köln veröffentlicht. Anschaulich erzählt wird die Flucht des acht-jährigen

⁴ Nach einiger Recherche: Die Erstauflage stammt offenbar aus demselben Jahr, war aber nicht mehr zu erhalten.

Wasim und seiner Familie „aus einem Land, in dem Krieg ist“ (, 1) Eine Karte auf der Innenseite des Buchbandes identifiziert das Land als Syrien. (Offermann/Tilly 2017a, o.S.) Wasim erzählt von den Erfahrungen im Asyl in Deutschland, wo die Familie mit dem Wiederaufbau ihres Lebens beginnt.

Forschungsfrage

Die Analyse dieser und weiterer Texte aus der Kinderliteratur bildet den Kern der Arbeit. Mit ihr soll herausgefunden werden: Wie wird das flüchtende Kind als Figur in diesen Bilderbüchern – speziell für Kinder dargestellt? Daraus ergeben sich weitere, unterstützende Fragen: Finden sich Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Büchern? Welche Funktion hat das Verhältnis Text-Bild in dieser Darstellung und welche sind im Gegenzug nur Text *oder* Bild zu finden? Das Ergebnis dieser Fragestellung soll aufzeigen, wie insbesondere das vertriebene Kind für andere, vorzugsweise deutschsprachige Kinder dargestellt wird und in zweiter Linie, welcher Effekt damit bezweckt wird.

Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit stützt sich in ihrer Untersuchung auf zwei Säulen: Inhaltlich auf die Figur des flüchtenden Kindes. Zur Etablierung eines Verständnisses dieser Figur, mit der sich die Diplomarbeit beschäftigt, wird ihre Darstellung in der bereits bestehenden Fachliteratur untersucht. Dazu finden sich Ansätze bei Monobe und Son in *Using Children's Literature to Explore Children's Lives in the Context of Global Conflicts*. (Monobe/Son 2014) Auch eine formellere Erklärung des Terminus, wie etwa in Moske: *Zum unbegleiteten minderjährigen Flüchtling werden* (2011), soll Erwähnung finden. Theoretisch unterfüttert wird das Thema mit verschiedenen Analysemodellen zum Bilderbuch, insbesondere die Bildbetrachtung und Theorien zum Text-Bild-Verhältnis in dem Medium. Im theoretischen Abschnitt findet sich auch eine kurze Situierung des Terms Bilderbuch innerhalb des Feldes der Kinder- und Jugend-Literatur.

Die formale Analyse bildet den Hauptbestandteil der Arbeit. Dabei handelt es sich um die Untersuchung der Darstellung des Kindes in verschiedenen Stadien seiner Flucht: Im ersten Drittel werden jene Abschnitte des Analysekorpus untersucht, die zumindest teilweise im Herkunftsland der Charaktere situiert sind. Ein Exkurs zum Heimatbegriff soll dazu Orientierung verschaffen. Der Themenkomplex Krieg, Flucht und Vertreibung wird

dahingehend in den Bilderbüchern verortet. Das zweite Drittel betrachtet den Reiseaspekt der Flucht mit seinen Gefahren und Risiken; darin werden vorübergehende Zwischenaufenthalte von Kindern und ihren Familien z.B. in Auffanglagern untersucht. Zuletzt analysiert werden schriftliche und bildnerische Beschreibungen des Ziel- oder Asyllandes der Kinder, herausgearbeitet werden an dieser Stelle auch Kontraste zwischen dem Herkunftsland und dem Asylland. Im letzten Analyseabschnitt wird der Wunsch nach Bildung als Motivator für die Hauptfiguren, bzw. die daraus resultierende Vorbildfunktion für junge Leserinnen und Leser untersucht.

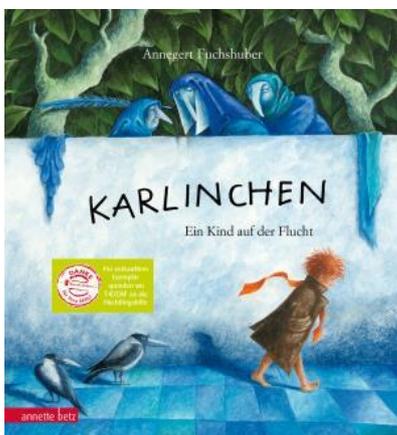


Abb. 1: Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht. Quelle: Fuchshuber 2015, Titelbild.

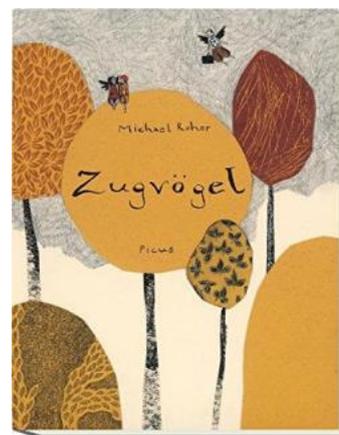


Abb. 2: Zugvögel. Quelle: Rohrer 2012, Titelbild



Abb. 3: Zuhause kann überall sein. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, Titelbild

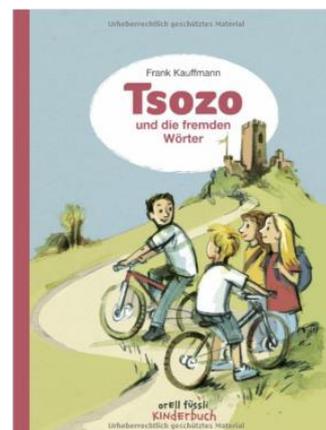


Abb. 4: Tsozo und die fremden Wörter. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, Titelbild

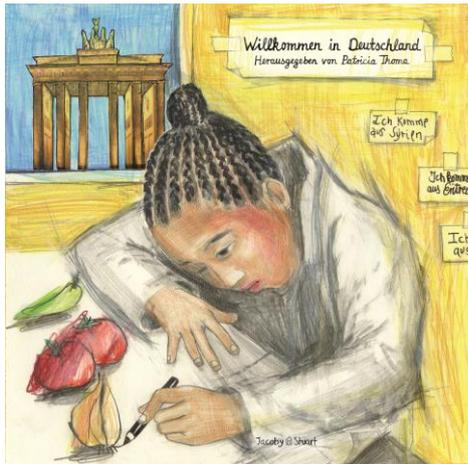


Abb. 5: Willkommen in Deutschland. Quelle: Thoma (Hrsg.) 2016, Titelbild

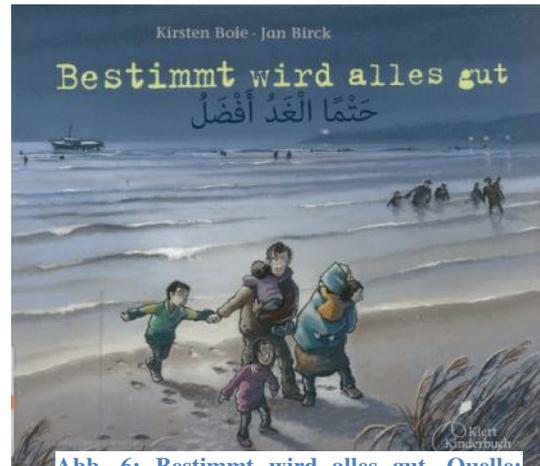


Abb. 6: Bestimmt wird alles gut. Quelle: Boie/Birck 2016, Titelbild

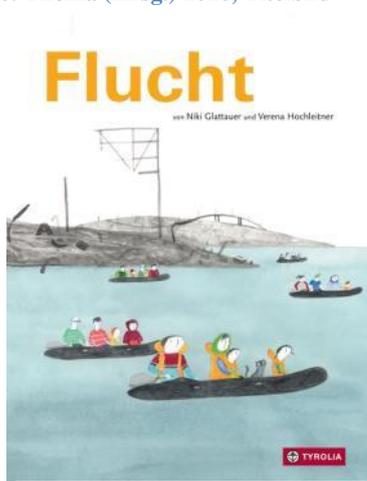


Abb. 7: Flucht. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, Titelbild

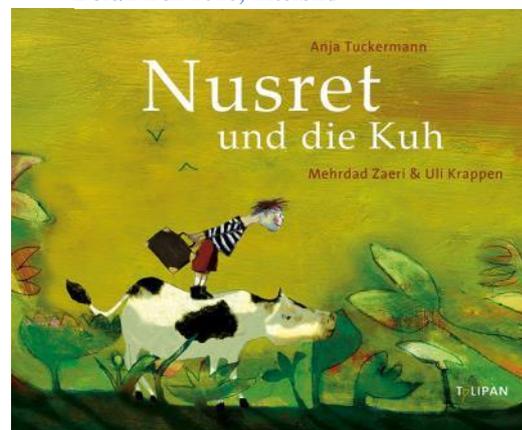


Abb. 8: Nusret und die Kuh. Quelle: Tuckermann et al. 2016, Titelbild



Abb. 9: Wer will den blauen Raben haben? Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, Titelbild

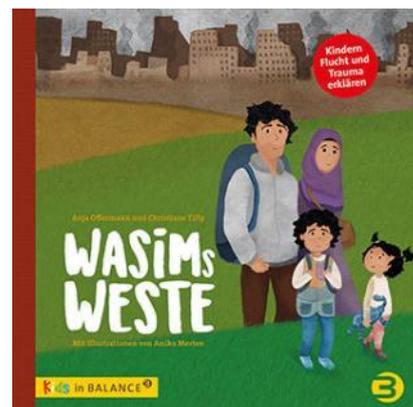


Abb. 10: Wasims Weste. Kindern Flucht und Trauma erklären. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, Titelbild

2. Entwicklung des Bilderbuchs im deutschsprachigen Raum nach 1945

Lucia Binder schreibt in den späten Achtzigern: „Die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich verlief ähnlich wie jene in Deutschland und anderen Ländern.“ (Binder 1987, 4) Gewisse sozialpolitische Ereignisse und gestalterische Strömungen spiegeln in Österreich wie in Deutschland wider. Gleichwohl durchlebten Österreich und Deutschland unterschiedliche Entwicklungen, der Werdegang des Bilderbuchs in beiden Ländern erlaubt, über staatlich begrenzte Ereignisse hinweg auf umfassendere zu blicken. Das Ende des 2. Weltkriegs als Beginn dieser Betrachtung bildet für beide Länder einen geeigneten Start, weil es sich dabei um einen historischen Wendepunkt in der Kinderliteratur allgemein handelt. „Für die Kinder- und Jugendliteratur der Trümmer- und Nachkriegszeit [...] ist ein und derselbe große Trend Richtung ‚Neuanfang‘ zu erkennen: den Schutt und die Ruinen beiseite zu räumen ebenso wie die Erinnerung an Krieg, Mitschuld, Vernichtung [...].“ (Cevela 1999, 7)

Laut Trummer lässt sich die Entwicklung des Bilderbuchs in Österreich nach dem 2. Weltkrieg jedoch nicht von der Zeit um die Jahrhundertwende abgrenzen, er bescheinigt der Bilderbuchillustration der Wiener Moderne einen Höhepunkt in einer „Verschmelzung verschiedener ästhetischer Sinnmodalitäten [...]: Text und Bild, Rahmung, Dekor, Schrift und Ornament sollten sich zu einer Einheit fügen [...].“ (Trummer 1997, 172) Während der Zwischenkriegszeit ist dann eine stilistische Stagnation bzw. Rückentwicklung zu bemerken, beispielsweise wird der Rahmen als illustratives Element wieder zu einer reinen Bildgrenze, die Bildinhalte trennen sich von den Textelementen. Der Jugendstil wandelt sich zum Biedermeier, mit Illustratoren als Tierspezialisten und deren gutmütigen, banalen Naturdarstellungen. (Trummer 1997, 172)

Nach dem Zweiten Weltkrieg bleiben diese Entwicklungen erhalten, was Trummer auf eine „erste Unsicherheit der unmittelbaren Nachkriegszeit“ zurückführt, die sich antimodern verhält und demzufolge nur geringe Veränderungen zulässt. Klassische Geschichte, Sagen, Märchen und Jahreszeitenbilder werden in dieser Epoche aufgrund ihrer Unverfänglichkeit und apolitischen Haltung gewählt, weil sie, so hoffte man, „uninstrumentalisierbar seien“. (Trummer 1997, 174) Gleichzeitig bemerkt Trummer die Entstehung einer parallel verlaufenden neuen Strömung: humorvolle Erzählungen im Stil von Werbungen, Zeitungssillustrationen in Bilderbüchern für Kleinkinder und eine Rückkehr der Bilderbuchdarstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Sie sind beispielhaft für eine „erste Form unbeschwerter Zukunftsorientierung“. (Trummer 1997, 174) In den 50ern lässt sich eine

allmähliche Entfernung von „historischer Mahnung“ und „märchenhafter Beschwichtigung“ bemerken, die sich in den 60ern intensiviert. Darstellungen zeichnen sich aus durch eine „extreme Flächigkeit und die Verwendung synthetisch wirkender Farben“, eine „Hinwendung zum Grotesken, Komischen und Skurrilen“ und eine „Aufwertung der Leselust, des Amusements und des Bildwitzes“. (Trummer 1997, 174)

Allgemein stark verbreitet bis in die 50er war auf der anderen Seite eine Idealdarstellung des „braven Kindes“, sauber und artig, im Bilderbuch. Diese Vorstellung geht bis ins 19. Jahrhundert zurück, als Beispiel nennt Linsmann die damals in der Mitte des Jahrhunderts besonders verbreitete Struwwelliese, eine weibliche Struwwelpetriade von 1870. Zwar hält diese Vorstellung bis in die 60er des 20. Jahrhunderts an, bricht damals aber merklich auf. Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen* (1963) wird „erstmal ganz bewusst der Blick auf die inneren Empfindungen und die Psyche des Kindes gerichtet und auch seinen destruktiven Empfindungen Raum gegeben“ (Linsmann 2015, 166)

Mit der Bilderbuchautorin Helga Aichinger entsteht im Österreich der 60er eine Form der Illustration, die sich, als Gegenreaktion auf die beschleunigte Wahrnehmung und Mobilität der Zeit, rein auf Bilder beschränkt und Text gänzlich auslässt. Durch diese ausschließlich visuelle Erzählweise soll das Bild einerseits – und der ästhetische Genuss seiner Betrachtung andererseits – aufgewertet werden. (Trummer 1997, 178) Am Ende der 60er findet *Wo die wilden Kerle wohnen* seinen Weg nach Österreich, mit seiner deutschen Übersetzung 1967. Trummer erklärt die Innovation des Buches:

Maurice Sendaks bahnbrechendes Bilderbuch aus dem Jahr 1967 zeigt keine schwarze Pädagogik mehr, das Ausleben von Phantasie wirkt zwischenmenschlich reinigend und macht konfliktfähig. [...] Keine Erziehungs-, sondern vielmehr eine Beziehungsgeschichte, in der es keiner Sieger und Verlierer, keiner Rechthaber bedarf. (Cevela 1999, 15)

Wichtig ist *Wo die wilden Kerle wohnen* deshalb, weil es sich von den „Abschreckungs- und Warngeschichten“ der sogenannten schwarzen Pädagogik der 50er und 60er Jahre, distanziert. (Cevela 1999, 15) Genauer beschrieben wird ihr negativer Einfluss auf das Bilderbuch im Deutschland der 50er:

Bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein spiegelte das Bilderbuch weniger die kindliche Perspektive als vielmehr wünschenswerte Verhaltensweisen, die die Erwachsenen Kindern zuschrieben. Auch Themen, die Bildsprache und die Erzählform orientierten sich noch an den traditionellen Normen der Vorkriegszeit. (Thiele 2011, 55)

Erst nach den 50ern fänden sich „Kinderfiguren [...], die Einblicke in die kindliche Psyche boten“, auch Thiele führt *Wo die wilden Kerle wohnen* als Paradebeispiel an. (Thiele 2011,

55) Diese Tendenz zur kindgerechten Erzählung breitet sich im Laufe des Jahrzehnts immer weiter aus.

Eine Reform der Kinder- und Jugendliteratur an sich findet Cevela in den 70ern: Als Folge „einer epochalen Veränderung der Kindheitsauffassung“ und der daraus resultierenden Forderung einer sozialen Gleichberechtigung des Kindes, verändert sich auch der Inhalt der Bilderbücher (vgl. Cevela 2005, 15). Im Jahr 1972 entsteht dann Mira Lobes und Susi Weigels *Das kleine Ich-bin-ich*, das in vielerlei Hinsicht Neuland betritt, insbesondere die Integration des Spiel- (bzw. eigentlich Bastel-)spaßes beim selbständigen Herstellen eines eigenen Ich-bin-ich:

Die Ichfindung, das Hauptmotiv des Buches, wird nicht nur durch die formale Besonderheit, sondern auch durch den Bezug zur praktischen Spielkultur der Kinder herausgearbeitet. Die Figur des Buches soll nachgebastelt und die Fiktion des Bilderbuches in die jene des Spieles übersetzt werden. Mit diesem Realitätswechsel war der Zusammenhang von Sprache und Bild im Bilderbuch paradigmatisch in Richtung einer tatsächlichen Spieleerfahrung ausgedehnt und ein neuer Weg in die Lesekultur beschritten. (Trummer 1997, 179)

Die Thematisierung des kindlichen Subjekts mit der junge LeserInnen und ZuhörerInnen angesprochen werden sollen, sowie die Integration spielerisch-kreativer Interaktion in die Leseerfahrung zielen auf „Mündigkeit und eigenbestimmte Selbsterfahrung der Kinder, die erstmals in diesem Jahrhundert ohne soziale Repressionen und pädagogische Dogmen aufwachsen sollen.“ (Trummer 1997, 179)

Im Deutschland der 70er finden unterschiedliche mediale und künstlerische Strömungen ihren Weg in die Bilderbuchillustration – darunter am bekanntesten wahrscheinlich die amerikanische Popart – beeinflusste z.B. das 1970 von Jürgen Spohn gezeichnete Bilderbuch *Der Spielbaum*. Thiele verzeichnet im Deutschland dieser Periode Bilderbuch-Anlehnungen an Comics und Werbungen, sowie eine „Emanzipation des Kindes“, wie sie auch im damaligen Österreich zu finden ist. Zusätzlich entwickeln sich Bilderbücher, die als Antithesen zu bisherigen Normen und Werte richten, so etwa Friedrich Karl Waechters *Anti-Struwwelpeter*, oder verschiedene Parodien, bspw. von Märchen der Brüder Grimm. (vgl. Thiele 2011, 56f) Bemerkenswert ist in der BRD der 80er eine vermehrte Hinwendung zu schwerwiegenden Themen wie Sterben, Einsamkeit, Gewalt und Armut. (vgl. Thiele 2011, 57) Eine vergleichbare Entwicklung findet man auch in Österreich:

In der literarischen Spiegelung werden neue Themen wie Aids und sexueller Missbrauch angesprochen, aber auch kindliche Nöte im Zusammenhang mit Scheidung der Eltern, Krankheit und Tod im Alltag von Familie rücken ins Zentrum der Betrachtung. (Cevela 1999, 30f)

Neben der Auseinandersetzung mit tabuisierter sexueller Themen habe sich laut Cevela das

österreichische Kindheitsbild in drei Punkten verändert: (1) die Modernisierungsdynamik⁵, (2) der Einfluss der audiovisuellen Medien, sowie (3) eine sich wandelnde Familienstruktur mit mehr Einzelkindern, alleinerziehenden Elternteilen und daraus resultierende soziale Dynamiken. (vgl. Cevela 1999, 30) Cevela verortet eine nun aufkommende Thematisierung von „Scheidung der Eltern, Krankheit und Tod im Alltag von Familie“ und damit einhergehend ein verstärktes Bewusstsein für die Bedürfnisse von Kindern. (Cevela 1999, 31) Binder versucht bereits während der 80er eine (grobe) Sammlung von Wesensmerkmalen der – damaligen – österreichischen Kinderliteratur, zu der sie auch Bilderbücher zählt: Wenn im Bilderbuch Kritik vorgebracht wird, ist sie konstruktiv; Probleme werden mit Lösungsvorschlägen präsentiert; Sprache tritt dabei vor „spannend und anschaulich erzählte[n] Geschichten mit Liebe zum Detail und Lokalkolorit sowie Spielfreude und Humor“ zurück. (Binder 1987, 22)

Zu dieser Zeit rücken bisher marginalisierte Bereiche der österreichischen Bilderbuch-Illustration in den Vordergrund: „Das Umgehen mit dem Buch selbst, etwa das Umschlagen, Weiterlesen, Zuklappen, Aufschlagen usf. wird gestalterisch humorvoll thematisiert.“ (Trummer 1997, 180) Mit erwachtem Interesse betrachtet werden Rahmen, Verzierungen und Bildränder, etwa in Bildtafeln, angeordnet um die eigentlichen Bilder herum. Einige Bilderbücher werden außerdem dichter in ihrer Darstellungsweise, „das farbige horror vacui“ (Trummer 1997, 180) – Farbenfreude und Bilddichte intensivieren sich. Auch zu verzeichnen ist bei manchen IllustratorInnen eine Rückwendung zu den Illustrationen des 19. Jahrhunderts, was sich wohl aus einem Verständnis des erwähnten ästhetischen Höhepunktes dieser Epoche speist. (vgl. Trummer 1997, 180)

Als ein zentrales Thema für das gesamte 20. Jahrhundert identifiziert Linsmann „das spielende Kind“, wobei bezeichnend die spätere Hälfte Verhalten wie Regelverstoß nicht automatisch moralisiert und verdammt, sondern im Gegenteil sympathisiert, z.B. in Antje Damms *Räuberkinder* (2009). (Linsmann 2015, 172f) Im letzten Jahrzehnt kommt es im deutschen Sprachraum allgemein zu einer radikalen Auffächerung der Bilderbuch-Varianten mit bisher unbekanntem Ansätzen, einen Querschnitt aus der Auswahl für Kleinkinder bietet Rabus:

Bereits für 1-3-Jährige hat eine weit blickende Verlagsszene beispielweise Bilderbücher der besonderen Art geschaffen: Beißen, lutschen, baden – all das halten sie aus, und dafür sind sie auch gemacht: kleine

⁵ Cevela definiert diesen Ausdruck nicht näher, schreibt aber in seinem Zusammenhang davon, dass hiervon die „Rahmenbedingungen äußerer Wirklichkeiten [...] wie die inneren Maßstäbe [...] verändert werden.“ (Cevela 1999, 30) Ich nehme an sie meint damit Technologisierung, Globalisierung, usf.

Plastikbücher zum Mitnehmen in die Badewanne oder strapazierfähige, reißfeste Pappbilderbücher. (Rabus 1999, 40)

An den sich bereits bei der Materialbenutzung bietenden Möglichkeiten ist zu erkennen, wie vielseitig Bilderbücher nunmehr gestaltet werden. Mit zunehmendem Alter der LeserInnen wird diese „Vielzahl von Themen, Gattungen, Funktionen, Illustrationsstilen und Erzähltechniken“ sogar noch größer. (Rabus 1999, 40) Das macht eine allgemeine Klassifikation oder Kategorisierung, wie sie früher möglich war, nach Rabus Meinung extrem aufwändig; sinnvoller sei eine Betrachtung von Tendenzen. Diese Tendenzen versteht Rabus als großräumig eingeschränkt bzw. konservativ. (vgl. Rabus 1999, 40) Bilderbücher zeichnen sich zum Großteil weiterhin aus durch

[...] stereotype Bild- und Sprachformeln, [...] geringer Textumfang, eine der Altersgruppe angemessene Wortwahl, reichlich [...] wörtliche Rede, [...] klar konturierte Figuren, leicht nachvollziehbare Handlungsstränge und Textzusammenhänge, eine klare Trennung von Phantasie und Realität, gängige Themen und ermutigende Textaussagen. (Rabus 1999, 41)

Rabus wünscht sich hingegen mehr problemorientierte, mitunter weniger „farbenfrohe[] heile[] Bilderbuchwelten“ und insbesondere weniger Stereotypisierungen. Diese negative Tendenz zu einer Nutzung von Bilderbüchern als Schonraum für Kinder sieht Rabus aber als Fehlentscheidung. (vgl. Rabus 1999, 42) Zur Gestaltung bemerkt Rabus vermehrt Bild- und Textzitate aus anderen Künsten und Medien, die teilweise mehr wie Collagen anmuten – bspw. bei Yvan Pommaux *Lilly* (1996), worin ein Katzendetektiv in einem gestalterisch stark von Comics inspirierten Bilderbuch ein modernes Schneewittchen sucht. (Rabus 1999, 50)

Zum Stil der österreichischen Bilderbücher in den 90ern: Bisher dem Realismusprinzip unterworfen, werden manche einerseits abstrakter und formbetonter – so beschränken sich einige Illustratoren z.B. gänzlich auf geometrische Figuren und Farben; andererseits werden nun Stilmittel von Filmen, Werbungen und Comics deutlicher, etwa in Carola Hollands *Ich will zum Film*. (vgl. Trummer 1997, 182) Für Deutschland bemerkt Thiele einen Zusammenfluss von Stilen und Genres, sowie eine „Veränderte Wahrnehmung des Materials“ (Thiele 2011, 57) Kurz erwähnt werden unterschiedliche Strömungen und Ost- und Westdeutschland: Thiele stellt dabei Klaus Ensikats „betont grafische[n] Illustrationsstil in der Tradition osteuropäischer Grafik“ gegenüber „Wolf Erlbruchs collagierte[n] Bildwelten, die an Konzepte der Postmoderne westlicher Prägung anknüpfen.“ (Thiele 2011, 58)

Für die ersten zwei Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts gibt es derzeit keine umfassende Bestandsaufnahme, wahrscheinlich, weil es noch nicht weit fortgeschritten ist, um allgemeingültige Betrachtungen anzustellen. Stattdessen lassen sich die meisten Entwicklungen aus den 80ern und 90ern – wie gesteigerter Einfluss von anderen Medien auf

das Bilderbuch – ins neue Jahrtausend fortsetzen. Einen weiteren sich bis ins 21. Jahrhundert erstreckenden Trend sieht Linsmann im Kind „als ein vorbehaltlos zu beschützendes, zu liebendes und zu förderndes Wesen, das seine Bedürfnisse frei und ungehemmt ausleben kann und das immer im Mittelpunkt des elterlichen Interesses steht.“ (Linsmann 2015, 176) Dieser Vorstellung bescheinigt die Autorin jedoch ein gewisses utopisches Potenzial. Das Kind wird immer mehr zu einem unabhängigen Individuum, seine Darstellung entfernt sich weiter vom Idealbild.

3. Forschungsstand

In den folgenden Unterkapiteln werden drei unterschiedliche Aspekte der Arbeit vorgestellt. Der erste Abschnitt stellt verschiedene Analyseansätze für und Text-Bild-Relationen im Bilderbuch als Gattung vor. Im zweiten Abschnitt werden Begriffsdefinitionen bzw. Abgrenzungen der Ausdrücke „Flüchtling“ und „Migrant“ und eine Eingrenzung des Begriffs „minderjähriger Flüchtling“ vorgenommen. Zuletzt werden die Erkenntnisse bereits bestehender literarischer Analysen von Fluchterzählungen in Bilderbüchern und Kinderliteratur zusammengefasst.

3.1 Gattungstheorie, Analysemodelle und Text-Bild-Relationen

Aufgrund seiner Verbindung von Bild- und Textebene sollte das Bilderbuch auch in Bezug auf deren Verhältnis analysiert werden. (vgl. Staiger 2014, 12) In diesem Kapitel werden daher einige Ansätze sowohl zur Bilderbuch-Theorie als Einordnung in eine umfangreichen Medienkategorie, als auch Ansätze zur Interpretation vorgestellt.

Im Sammelband „BilderBücher Theorie“ beschäftigen sich die Herausgeber Abraham und Knopf mit der Systematisierung des Bilderbuches als Gattung. Sie stellen fest: Aufgrund seiner Intramedialität ist es schwer zuordenbar. Auf Bildebene verzeichnen die Autoren unterschiedliche Stile, bspw. Karikatur, Collage, Abstraktion, oder Malerei – im Grunde ist das Bilderbuch dahingehend an keine Normen gebunden. Auf Textebene lassen sich alle drei literarischen Großgattungen finden: narrativ, dramatisch und lyrisch. Einen Schwerpunkt sehen die Autoren aber im Bild – das, im Gegensatz zum Text – für jedes Bilderbuch notwendig ist. „[E]s steht, obwohl es Literatur ist, [...] immer mit einem Bein in einer anderen Kunst, der des Bildes, auf die verschiedene Medien einen ganz anderen Zugriff und Einfluss haben als auf rein schriftliterarische Werke [...].“ (Abraham/Knopf 2014, 3) Eine grobe Einordnung verschiedener Sorten von Bilderbüchern wird außerdem vorgenommen: (1) Sachbuch oder fiktionales Bilderbuch, (2) das Verhältnis zu anderen Textsorten und Medien (intertextuelle bzw. intermediale Bezüge), sowie (3) szenische gegenüber erzählenden Bilderbüchern. (vgl. Abraham/Knopf 2014, 5) Diese Kategorisierung wird auch bei der Bestimmung des Analysekorpus der Arbeit von Relevanz sein.

Staiger bezeichnet das Bilderbuch nicht als literarisches Genre per se, sondern als eigenständiges Medium innerhalb der Kinderliteratur; schließlich umfasst es selbst ganz unterschiedliche Gattungen. (vgl. Staiger 2014, 12) Das Bilderbuch folgt in seiner Kombination aus Bild und Text einer bestimmten Wechselwirkung, deren Zeichensysteme in

ihrer Gesamtheit größer sind als ihre Einzelteile. Daraus ergibt sich für Staiger ein fünfdimensionales Analysemodell, dessen Kategorien Bild und Text miteinbeziehen: (1) Die *narrative Dimension* umfasst die Genettes Spaltung zwischen *histoire* und *discours*; unter erstere gliedern sich Thematik, Handlung, Figuren, Raum und Zeit; unter zweitere, Perspektive, Modus, Ort und metafiktionale Aspekte. (2) Die *verbale Dimension* umfasst Ausdruck, Stil, Zeitform und syntaktische Eigenschaften wie Satzlänge. (3) Die umfassende *bildliche Dimension* verlangt nach einer präziseren Ausführung: Analysieren lassen sich zuerst die Verwendung von Linien und Farben (bzw. deren Kontraste) und damit assoziierte Symboliken, sowie Nutzung von Raum bzw. Fläche auf einer Buchseite. Letzteren schreibt Staiger besondere Bedeutung zu. Mögliche analytische Fragen an das Bild lauten etwa: Wird versucht, einen dreidimensionalen Raum zu illustrieren? Findet sich eine Vordergrund-Hintergrund-Komposition? Dieselbe Dimension umfasst aber auch bildnerische Techniken (Malerei, Zeichnung, Buntstift, Druck, usw.) und deren Stil (grafisch, malerisch, Karikatur, Realismus, usw.). Selten findet sich in einem Bilderbuch außerdem eine bestimmte Seitentextur, z.B. Nachbildung von Haaren oder Maserung. Unter Komposition versteht Staiger den Gesamtaufbau eines einzelnen Bildes bzw. das „Gesamtverhältnis von Text zu Bild“. (Staiger 2014, 14) Bildfolgen bezeichnen die Art und Anzahl der aufeinanderfolgenden Bilder, das Seitenlayout kann z.B. am Comic orientierte Panels, Rahmen usw. enthalten. Verschiedene Aspekte der Typographie können ebenfalls in eine Analyse miteinbezogen werden. (vgl. Staiger 2014, 18) (4) Die *intermodale Dimension* betrachtet nun das Verhältnis von Bild und Text. Staiger bevorzugt aus mehreren möglichen Systematisierungen die fünf Abstufungen nach Nikolajeva. Ausgehend von (4a) einem Buch ohne jegliche Bilder, folgt (4b) ein *symmetrisches Verhältnis* besteht bei ungefähr gleicher Information von Bild/Text. Ein (4c) *komplementäres Verhältnis* liegt vor, wenn „wechselseitig bestehende Leerstellen“ gefüllt werden. (4d) Auch gänzlich unterschiedliche (aber doch zusammenhängende) Informationen können im *kontrapunktischen Verhältnis* wiedergegeben werden. (4e) Letzteres ist nicht mit dem *widersprüchlichen Verhältnis* zu verwechseln, bei dem Bild und Text sich vollständig widersprechen können. (vgl. Nikolajeva/Scott 2006, 7 in: Staiger 2014, 18)

(5) In der *paratextuellen Dimension* finden sich Buchformat, Seitenanzahl, Papiersorte, Cover und Titel. Insbesondere das Buchcover kann sehr unterschiedliche Funktionen einnehmen, bspw. kann es als Zusammenfassung, Einleitung oder als „Seite 1“ verwendet werden oder beim Bildverhältnis eine Rolle spielen. (vgl. Staiger 2014, 18) Dem hinzuzufügen wäre ein Buch ohne jeglichen Text – ein wortloses Bilderbuch wie z.B. *The Arrival* von Shaun Tan (2006).

Besonders Jens Thieles umfangreiche Betrachtung des Bilderbuchs soll hier seinen Platz finden. Bei ihm zeichnet sich das Bilderbuch aufgrund seiner Zieldemographie durch einen begrenzten Text- und Bildumfang aus und stellt somit eine Kurzform der textuellen Erzählung dar. (vgl. Thiele 2003, 36) Seine Kürze wird auf eine geringere Aufmerksamkeitsspanne, Sprachentwicklung und Weltwissen von Kindern zurückgeführt. (vgl. Thiele 2003, 40) Thiele listet vorhergegangene Ansätze zur Bilderbuchtheorie auf. Aus deren Überblick schließt er, dass der Fokus der Bilderbuchbetrachtungen bisher auf „Bild-Text-Interdependenzen“ (Thiele 2003, 44f) und „narrativen Strukturen und ihre[n] Erzählmodi“ lag. (Thiele 2003, 56f) Diese Ansätze, so Thiele, können nur in Kombination ein Bilderbuch erschließen. Ein weiterer Punkt Thieles ist der intermediale Ansatz: Dass nämlich das Bilderbuch nur im Kontext der Einflüsse seines vielfältigen medialen Umfeldes verstanden werden kann, darunter Literatur, Bild, Bildgeschichte, Bildroman, Comic, Film, Fernsehen und Theater, jedes Medium mit seiner ihm eigentümlichen Erzählweise. (vgl. Thiele 2003, 39)

Auf Drama verweist das Bilderbuch in seiner Form als „gegliedertes szenisches Material“, das in dramatische Einheiten, Figuren Orte und daran gebundene Handlungen eingeteilt werden kann. (vgl. Thiele 2003, 48). Bilderbücher orientieren sich auch an der Bildsprache des Films, insbesondere an unterschiedlichen Montageformen und Einstellungen. (vgl. Thiele 2003, 49) Dazu gehören „Nahaufnahmen, Totaleinstellungen, Unter- und Aufsichten, Sprünge zwischen den Bildern im Sinne einer dynamischen ‚Montage‘ [...]“. (Thiele 2003, 62) Speziell in der Montage lassen sich Gemeinsamkeiten mit den Übergängen von einem Bild zum nächsten im Bilderbuch erkennen. Das Bild darf nicht als Zusatz zu einem Text verstanden werden, man sollte deshalb ausdrücklich nicht von einer Illustration sprechen.⁶ (Thiele 2003, 46) Thiele schreibt stattdessen dem Verhältnis von Bild und Text eine narrativ konstitutive Funktion zu: „Es scheint, dass der Schlüssel zum tieferen Verständnis des Bilderbuchs tatsächlich über die Kategorie des Narrativen in den Bild-Text-Strukturen zu finden ist.“ (Thiele 2003, 41) Jedes einzelne Bild lässt sich als „Träger von Zeichen“ und Bedeutungsebenen verstehen, ähnlich einem Text. (Thiele 2003, 53f) Dabei unterteilt sich das Verständnis des Betrachters in Denotation, bei Thiele die bloße Beschreibung, und Konnotation, die in mehrere Schichten gegliederte Bedeutung, welche durch Interpretation erschlossen werden muss. Betont wird aber besonders der aus der Verbindung zwischen Text und Bild entstehende Zwischenraum, eine vom Leser erst in der Rezeption formierte Union. (vgl. Thiele 2003, 47)

⁶ Diese Bemerkung gilt nicht für die zwei besonders textlastigen Bilderbücher im Analysekorpus.

An der Erzählweise des Bilderbuchs orientiert Thiele sich an Varga (1990), der 4 Typen unterscheidet: monoszenisches und pluriszenisches Einzelbild, sowie die ebenso unterteilten Bilderreihen. (vgl. Thiele 2003, 46) Monoszenische Einzelbilder zeigen einen zentralen Zeitpunkt in der Handlung (z.B. das Titelcover), während pluriszenische Einzelbilder mehrere gleichzeitig erfolgende Handlungen darstellen (z.B. sog. Wimmelbücher), aus denen sich die Erzählung bildet. (vgl. Thiele 2003, 57) Alle Bilder im Bilderbuch müssen jedoch immer im Kontext von – und in Verbindung mit – den Bildern um sie herum verstanden werden. Deshalb gehören theoretisch die meisten Bilder in der Gattung zu Bilderreihen. Interdependenzen stellen die gegenseitigen Verhältnisse zwischen Bild und Text strukturiert dar. Beim Bild zum Text wird tendenziell ein bedeutsamer Moment aus der Geschichte illustriert, sie stehen voneinander getrennt. (vgl. Thiele 2003, 66) Text im Bild bezeichnet Texte, die in das umfassende Bild integriert sind, der Leser liest währenddessen die Bilder sozusagen mit. (vgl. Thiele 2003, 67).

Thiele schreibt über den Filmbetrachter: Er „verknüpft getrennte, unterschiedliche Bildinformationen zu einem übergeordneten Vorstellungsbild der Bild-Bild-Montage, wenn zwischen den Bildern bestimmte formalästhetische oder inhaltlich-symbolische Beziehungen bestehen.“ (Thiele 2003, 69) Für das Bilderbuch umgelegt bedeutet das: Der Leser stellt zwischen zwei oder mehreren Bildern verschieden geartete Sinnzusammenhänge her, daraus ergibt sich eine Art „drittes Bild“, ein Verständnis der Handlung. Auch Gegensätzlichkeit oder Widerspruch kann so in zwei unterschiedlichen Bildern vermittelt werden. (vgl. Thiele 2003, 70)

Mit der Bildfolge lassen sich Erzählungen unterscheiden, die „innerhalb einer Handlung etwas zeigen [...] und solche, die in ihrem Verlauf Handlung repräsentieren.“ (Thiele 2003, 72) Bei *repräsentierenden* Erzählungen tragen die Bilder allein die Handlung, bei *zeigenden* steht sie sozusagen still, unterschiedliche Facetten desselben Handlungsmoments werden stattdessen gezeigt. Bei Bild-Text-Dramaturgien (d.h. Text-Bild-Relationen) unterscheidet Thiele zwischen sogenannten „parallelen Linien“, „geflochtenem Zopf“ und „kontrapunktischer Spannung“, wobei sich alle drei in einem Buch finden können. „Parallelität“ bedeutet, dass sich erzählte und dargestellte Handlung ungefähr entsprechen. Beim „Zopf“ wechseln sich Text und Bild in der Handlungsfortführung ab, beim „Kontrapunkt“ widersprechen sich die beiden Ebenen. (Thiele 2003, 77)

Handlungszeit läuft in Bilderbüchern tendenziell chronologisch ab, da a-chronologische Erzählungen für die junge Zielgruppe schwerer verständlich sind. (vgl. Thiele 2003, 77)

Dennoch gibt es verschiedene Variationen in der Erzählzeit. Ein Prolog (z.B. als vom Rest sichtlich abgetrenntes Bild), sowie Rahmen- und Binnenhandlungen oder parallele Handlungsstränge sind möglich. Auch Effekte wie Zeitraffung, Zeitdehnung und Zeitstillstand werden z.B. durch die Spaltung einer Handlung in mehrere Bilder, erreicht. (Thiele 2003, 87) Bild-Text-Relationen seien erst seit den 80er Jahren Gegenstand akademischer Betrachtungen. (Thiele 2003, 90). Darüber hinaus haben sich die Zugänge zur Bilderbuchanalyse seither aufgefächert und gleichzeitig vertieft, sie hat demzufolge ihren Platz in der umfassenderen Literaturanalyse gefunden und stereotype Betrachtungsweisen hinter sich gelassen:

Die Analyse von Bilderbüchern ist heute nicht als geschlossenes Konzept denkbar. Nicht ein allumfassendes Super-Modell wird der Komplexität des Mediums und seiner narrativen Spezifik gerecht, sondern vielfältige, offene Wege des Zugangs. Die Vorstellung eines alleingültigen Analysemodells, das auf alle Bücher gleichermaßen ergiebig zu beziehen sei, löst sich in dem Maße auf, in dem sich die Gegenwartskultur, auch die Kinderkultur, selbst offen, unfertig, widersprüchlich und heterogen zeigt. (Thiele 2003, 92)

Fünf mögliche Analyseansätze werden von Thiele anhand von Beispielen vorgestellt. Besonders relevant für diese Arbeit scheint Thieles eigener, darin sollen „Bedeutung und Besonderheit narrativ-dramatischer Elemente und Strukturen im Bilderbuch“ hervorgehoben werden. (Thiele 2003, 117) Es handelt sich um einen klassisch erzählorientierten Ansatz, der die Einzigartigkeit des Bilderbuchs in seiner Erzählweise beachtet, Figuren und ihre Handlungen in den Vordergrund stellt. (vgl. Thiele 2003, 117) Betrachtet werden am Beispiel von Raymond Briggs *Der Mann* (1993) die Gliederung des Bilderbuchs, Stil, Erzählzeit, Handlungsort und Figurenkonstellation und Hauptfigur.

Eine weitere und letzte Analysemethode findet sich in Oetkens interdisziplinärer Kontextualisierung von Bilderbüchern. Sie schließt direkt an Thieles Erkenntnisse (vgl. Thiele 2003, 39) an und fordert eine „[...] Erweiterung der Analyseinstrumente, um das erweiterte narrative Potential in aktuellen Bilderbüchern im Kontext seiner Bezüge zu den Künsten, angrenzenden Wissenschaften und Medien angemessen erfassen zu können [...]“. (Oetken 2014, 24) Kurz erklärt werden Einflüsse auf Bilderbücher durch Comic, Kunstwissenschaft, Literatur, Drama, Intermedialität, digitale Bildproduktion und Film gesucht. (vgl. Oetken 2014, 31)

Welche der verschiedenen Methoden werden demzufolge für diese Arbeit genutzt? Zur Einordnung der Einzelwerke in Sachbuch oder Fantasie-Erzählung bietet sich Abrahams/Knopfs Ansatz an. Je nach Text-Bild-Verhältnis sollten sowohl Bild und Text einzeln, als auch in ihrer Relation betrachtet werden, ebenso wie die Übergänge von einem

Bild zum nächsten. Alles andere scheint im Hinblick auf die idiosynkratische Komplexität des Mediums reduktiv. Hierzu wird Nikolajevas fünfteilige Klassifikation eingesetzt, da sie funktional eine Erweiterung von Thieles Parallel-Zopf-Kontrapunkt-Modell ist. Realistisch betrachtet werden jedoch häufig – weil es mehr um Inhalte als um Narrationstechniken geht – einfache Bildanalysen genutzt; dafür eignet sich Staigers Bild-Dimension mit ihren vielen unterschiedlichen Aspekten. Hervorzuheben ist für die inhaltliche Analyse der Bilderbücher Thieles in Kapitel 3.3 näher beschriebener Artikel, worin drei Bilderbücher auf ihre Erzählweise das Thema Flucht untersucht werden. Dieser soll in der vorliegenden Arbeit als Vorbild bzw. allgemeiner Referenzpunkt dienen.

3.2 Begriffsdefinitionen: Immigrant, Asylant, Flüchtling

Bei der Betrachtung von Erzählungen und Darstellungen von Flucht sollte zwischen Beschreibungen realer Situationen gegenüber fiktiven Geschichten unterschieden werden, auch wenn diese Geschichten auf realen Begebenheiten basieren. Nach der völkerrechtlichen Definition der Genfer Flüchtlingskonvention „sind Flüchtlinge Menschen, die ihr Heimatland aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe verlassen haben“. (Angenendt 2000, 19) Das deutsche Recht unterscheidet außerdem zwischen Flüchtlingen, die „politisch verfolgt werden“, sogenannte *Asylberechtigte*. Dazu gehören auch *Konventionsflüchtlinge*. Sogenannte *Kontingentflüchtlinge* wurden bereits im Rahmen internationaler Hilfsmaßnahmen aufgenommen und brauchen im Gegensatz dazu kein Asylverfahren. (vgl. Angenendt 2000, 20)

Auf der offiziellen Website erwähnt das österreichische Bundesministerium für Inneres den Ausdruck „Flüchtlinge“ im Zusammenhang mit der Begriffsdefinition „Asylwerber und Asylwerberinnen“. Bei letzteren handelt es sich um

[...] Menschen, die außerhalb ihres Heimatlandes sind und um Asyl – also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung – ansuchen und deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Bei positivem Abschluss des Asylverfahrens sind sie Asylberechtigte bzw. anerkannte Flüchtlinge. (BMI, o.S.)

„Anerkannter Flüchtling“ wird also gleichgesetzt mit „Asylberechtigter“, womit all jene Menschen gemeint sind, denen offiziell Asyl gewährt wurde. Als Auslöser für die Flucht wird „Schutz vor Verfolgung“ genannt, wobei eine Liste mit weiteren Beispielen ausgespart wird. Zusätzlich findet sich eine weitere themenrelevante Definition auf derselben Seite, nämlich die von unbegleiteten Minderjährigen:

Unbegleitete Minderjährige im Asylverfahren sind Fremde unter 18 Jahren, bei denen kein Elternteil oder Obsorgeberechtigter in Österreich anwesend ist. Unbegleitete Minderjährige werden in speziellen Unterkünften untergebracht und erhalten besondere Betreuung und Versorgung. So werden unbegleitete Minderjährige im Zulassungsverfahren von Rechtsberatern in den Erstaufnahmestellen vor der Behörde vertreten. Wird das Asylverfahren zugelassen, ist der gesetzliche Vertreter die jeweilige Kinder- und Jugendhilfe des Bundeslandes, in dem das Kind bzw. der Jugendliche untergebracht ist. (BMI, o.S.)

Kinder und Jugendliche ohne begleitende Erwachsene erhalten demzufolge – aufgrund ihrer speziellen Bedürfnisse – „besondere Betreuung und Versorgung“. (BMI, o.S.) Im Unterschied dazu geht es Angenendts Studie nicht ausschließlich um unbegleitete, sondern umfassender um „minderjährige Flüchtlinge“. (Angenendt 2003, 23) Definiert wird diese Gruppe folgendermaßen:

Als minderjährige Flüchtlinge werden alle unter 19 Jahre alten Personen bezeichnet,
- die um einen Flüchtlingsstatus oder um internationalen Schutz ansuchen,
- die in Übereinstimmung mit dem innerstaatlichen und internationalen Recht als Flüchtlinge anerkannt werden, und zwar unabhängig davon, ob sie von ihren Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten begleitet sind, oder
- die zur Flucht über eine internationale Grenze gezwungen worden sind, etwa aufgrund eines Krieges oder Bürgerkrieges oder aufgrund allgemeiner Gewalttätigkeiten. (Angenendt 2003, 23)

Diese Menschen sind im Aufnahmeland besonders schutzbedürftig da ihre Situation im Gegensatz zu Erwachsenen einen „Einschnitt in einer Lebensphase“ darstellt, „die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Lebensperspektiven entscheidend“ ist. (Angenendt 2003, 14) Deshalb profitieren sie von speziellen gesetzlichen Regelungen. Gründe für Flucht werden auch beispielhaft erwähnt (Kriege). Betont wird aber, dass diese Betreuung *unabhängig* vom Beisein Erziehungsberechtigter ist.

Der Flüchtlingsbegriff der UNHCR deckt sich mit dem der Genfer Flüchtlingskonvention, wie sie bei Angenendt beschrieben wurde (vgl. UNHCR 2016, 27). Auch der Punkt „Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge“ deckt sich mit vorhergehenden Beschreibungen: „Für sie gelten während des → **Asylverfahrens** besondere Regelungen, wie z.B. der Anspruch auf eine/n Rechtsvertreter/in im Asylverfahren oder die Unterbringung in einer kindgerechten → **Unterkunft**.“ (UNHCR 2016, 61) An dieser Stelle findet sich auch eine Definition von „Migrant/Innen“: „Der Unterschied von Migrant/innen und → **Flüchtlingen** besteht darin, dass Migrant/innen in ihrem Herkunftsland keine → **Verfolgung** droht und sie jederzeit in ihr Heimatland zurückkehren können.“ (UNHCR 2016, 41) Zusammengefasst besteht der Unterschied zwischen Flüchtlingen und Migranten also darin, dass Migranten freiwillig eingewandert sind und ihre Rückkehr gesichert wäre. In allen Fällen kommt Kindern und Jugendlichen jedoch eine besondere Betreuung zu.

Es finden sich in diesen Quellen keine spezifischen Anmerkungen in Bezug auf Kinder. Die Begriffe, wie sie in der vorliegenden Arbeit angewendet werden, sollen (so nicht anders erwähnt) den Definitionen der UNHCR und der Genfer Flüchtlingskonvention entsprechen. Ausgewählt wurden vermehrt Bücher mit tatsächlichen Flüchtlingen, wobei einige Erzählungen dahingehend unklar bleiben.

3.3 Flucht-Narrative mit Kinder-Protagonisten in der Forschung

In diesem Unterkapitel sollen wissenschaftliche Untersuchungen von Kinder-Protagonisten innerhalb der Kinderliteratur – d.h. sowohl Bilder- als auch Kinderbücher – vorgestellt werden. Hauptsächlich sind dies Ansätze in literaturwissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit verwandten Themenbereichen auseinander gesetzt haben, also bspw. umfassendere Betrachtungen zur Flucht oder Migration in der Kinder- und Jugendliteratur.

Um die Jahrtausendwende herum findet sich eine besonders informative Artikel-Sammlung *Kinder auf der Flucht: Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert*. (Fritsche 2002) Da beinahe jeder Artikel darin zumindest einige kontextrelevante Absätze besitzt, sollen nur die wichtigsten zwei besprochen werden. Horst Künnemann beginnt seinen Beitrag mit dem Untertitel *Literarische Gestaltungsformen von Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur* mit den Worten: „Die Flucht hat viele Gesichter.“ (Künnemann 2001, 31) Er listet verschiedene Beispiele:

Sie kann sich bei unerträglicher sozialer und psychischer Belastung im Betroffenen vollziehen. Sie geschieht nur zu oft im familiären Rahmen, wenn Beziehungen zerbrechen, Kinder zum Spielball divergierender elterlicher Interessen werden. Sie findet ebenso statt im schulischen und kindlichen Freizeitbereich, wenn für Opfer von „Mobbing“ und Ausgrenzung (Sonderlinge, Individuen oder auch Behinderte) häufig nur noch verschiedene Formen der Flucht als Ausweg möglich erscheinen. (Künnemann 2001, 31)

Bei Künnemann sind es nicht nur Krieg und Verfolgung, sondern z.B. auch Misshandlung, vor denen Kinder fliehen. Er unterscheidet „positive kleine Fluchten“ (um z.B. dem Alltag zu entfliehen) von „großen Kollektiven“ wie Völkerwanderungen. (Künnemann 2001, 32) Gemeinsam sei allen publizierten und damit auch politischen Fluchterzählungen eine sozialkritische Funktion: „Mit der Kraft des Sprachlichen und des Bildes wird versucht, bestimmte Missstände der Gesellschaft anzuprangern.“ (Künnemann 2001, 33) Diese Form kategorisiert er als Problemliteratur. Künnemann zeichnet eine Geschichte der Flucht in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts. Darin stellt er Autoren aus der Mitte jenen am Ende des Jahrhunderts einander gegenüber. Letzteren schreibt er Einflüsse aus anderen Medien, darunter insbesondere dem Film, zu. Beim Bilderbuch konnten diese Beobachtungen bereits

in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Künnemann nennt bspw. Lisa Tetzers neunteilige „Kinder-Odyssee“ *Die Kinder aus Nr. 67*, die während dem 2. Weltkrieg spielt. (Künnemann 2001, 34)

Jener Text, der thematisch am direktesten mit dieser Diplomarbeit übereinstimmt, ist Jens Thieles Artikel *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* (Thiele 2002) In Bezug auf „Themen wie Flucht, Migration und Vertreibung“ im Bilderbuch sieht Thiele das Problem in der Dichotomie, einerseits Kinder zu unterhalten, andererseits bei ihrer Sozialisation zu helfen und sie mit realweltlichen Problemen auseinanderzusetzen. (Thiele 2002, 45) Dabei tendiert es bis zur Jahrtausendwende vor allem zu ersterem Ansatz. Das Bilderbuch hätte sich aber bislang von einer Auseinandersetzung mit Themen wie Flucht ferngehalten:

Das Bilderbuch hat bisher heute keine Sprache, nur wenige Worte und vor allem keine Bilder gefunden für sozial brisante Themen wie Flucht, aber auch Krieg, Armut und Not; [...]. Dies wäre hinnehmbar, wenn es sich um soziale Phänomene handeln würde, die Kinder im Bilderbuchalter einfach noch nicht erreichen, weil sie sich außerhalb ihres Erfahrungsradius befinden. In einer Zeit aber, in der Flucht und in ihrer Folge Armut und Not zu den zumindest medial vermittelten alltäglichen Erfahrungen gehören, sind auch Kinder der Mediengesellschaft unumgänglich mit solchen Problemen konfrontiert. (Thiele 2002, 45)

Um die Jahrtausendwende finden sich nur vereinzelte Bilderbücher, die sich mit dem Thema Flucht auseinandersetzen – jenen widmet sich Thieles Artikel. Darin kritisiert er vorrangig, dass Bilderbücher sich an einer Thematisierung „vorbei mogeln“ (Thiele 2002, 45), obwohl Kinder diesen Inhalten realistisch betrachtet stetig medial ausgesetzt sind. Besonders interessieren Thiele „solche Szenen in den Bilderbüchern [...], in denen Kinder auf der Flucht gezeigt werden, also in einer existenziell bedrohlichen Situation, entwurzelt von Heim und Familie“. (Thiele 2002, 46) Gründe für eine vielfache Vermeidung dieses Themas sieht er in der „Vorstellung vom Kind als visuell unterentwickeltes Wesen sowie im Insistieren auf dem Prinzip des Einfachen“ und in der „implizite[n] Abgrenzung des Bilderbuchs von den Massenmedien und ihren Themen“. (Thiele 2002, 47) Thiele stellt Angelika Kaufmanns Bilderbuch *Das fremde Kind N.* (2000) dem ersten deutschsprachigen Bilderbuch gegenüber, das sich mit dem Holocaust auseinandersetzte: Roberto Innocentis *Rosa Weiss* (1986). Ersteres

listet den Verlust der gesamten Familie, der Heimat, der Nahrung, der Kleidung und der persönlichen Dinge lapidar wie eine Addition auf. Eine solche für jedes Kind katastrophale Erfahrung ist beim Lesen oder Vorlesen nur auszuhalten, weil der Text Vorstellungsräume öffnet, die Betroffenheit, aber auch Distanz zulassen. (Thiele 2002, 48)

Durch die distanzierte, emotionslose Auflistung der Ereignisse wird der Schrecken der Inhalte abgeschwächt. Diese Distanz wird zusätzlich durch die Reduktion auf die schriftliche Form

verstärkt: „Der Text kann sich aufgrund seiner indirekten Symbolsprache vermutlich weiter vorwagen“. (Thiele 2002, 48) Dementsprechend beschreibt Thiele die Bilder „im Sinne der Erwartungen des Marktes“, als „einen offenen, unbestimmten bildnerischen Kommentar zum Text. Losgelöst vom Text könnte die Illustration für viele andere Themen und Situationen stehen.“ (Thiele 2002, 49) Im Gegensatz dazu beschreibt Thiele eine Szene aus *Rosa Weiss*, in der ein Warschauer Junge von NS-Soldaten entführt wird:

Das Bild erzählt im Gegensatz zum *Fremden Kind N.* viel mehr als der Text; es vermittelt das Gefühl von Angst und Gefahr, dem der Junge ausgeliefert ist, ebenso wie die Macht der drei Männer, die das Kind umstellt haben. Der fotorealistische Bildstil mit seiner Detailgenauigkeit, die Stadtszene mit ihrer engen Räumlichkeit sowie die Körpersprache der vier Akteure ziehen den Betrachter in die dramatische Szene hinein. (Thiele 2002, 52)

Der Vergleich zeigt, wie viel ergreifender aber auch schockierender Fluchtszenen werden, wenn sie nicht nur erzählt, sondern auch gezeigt werden. Die Darstellung birgt allerdings ihre eigenen Risiken, denn, so argumentiert Thiele: „die Grenzen des Mediums Bilderbuch sind da zu ziehen, wo Kinder sich angesichts solcher belastenden Aussagen überfordert oder allein gelassen fühlen.“ (Thiele 2002, 53) Auch die unverschleierte Darstellung wäre demzufolge keine allgemeingültige Lösung – aus dem Vergleich schließt er, dass sowohl kindgemäße, einfache als auch realitätsnahe Bilder mit ihren eigenen, spezifischen Problemen aufwarten. (vgl. Thiele 2002, 55) Thiele schlägt eine Art Mittelweg vor: „eindringliche Lösungen ergeben sich stets auf der experimentellen Ebene, nicht im routinierten Vorgang des Illustrierens.“ Damit gemeint sind z.B. auf verschiedenen Ebenen vereinfachte Darstellungen von Konfliktsituationen wie Krieg oder Vertreibung, da diese sowohl Distanz als auch Empathie erlauben. (vgl. Thiele 2002, 56)

Julia Hope beschreibt in ihrem Artikel *One Day We Had to Run* ihr Anliegen, eine Betrachtung der „*construction of refugee identities in children's books*“ (Hope 2008, 295) durchzuführen. Sie bemerkt eine Lücke in der Forschung in Bezug auf Flüchtlingserzählungen in Bilderbüchern, bei denen Fluchterfahrungen selbst den Mittelpunkt bilden:

Much has been written about children's literature that deals with war, and specifically the holocaust, but there has been little research about the portrayal of the refugee experience in children's books, which is now itself developing into a significant genre. (Hope 2008, 296)

Im Gegensatz zur wachsenden Anzahl an Kinderliteratur, die sich mit dem Thema beschäftigt, fehlt es an akademischen Auseinandersetzungen mit den Erlebnissen von Flüchtlingen. Wie auch die Artikel von Levy, Monobe und Son plädiert sie für eine Nutzung dieser Bücher in Klassen, um Kinder mit den Lebensumständen von Immigranten – bzw. allgemeiner mit anderen Kulturen – vertraut zu machen. Das könnte auch helfen, eingewanderten Kindern die

Integration in Schulklassen zu erleichtern. (vgl. Hope 2008, 303) Präsentiert wird außerdem eine kurze Bibliographie mit Kinderbüchern aus dem späten 20. und frühen 21. Jahrhundert, die von Flüchtlingserfahrungen erzählt:

Some deal with the former Yugoslavia (e.g. *Zlata's Diary* by Zlata Filipović (1994) [...]) Some look at children fleeing from the Taliban in Afghanistan (e.g. *The Breadwinner's Daughter* trilogy by Deborah Ellis (2001–2004) [...]) Others focus more on what happens to refugee children when they come to this country, as, for example, *The Girl in Red* by Gaye Hic,yilmaz (2000). [...] Finally, there are now also picture books for the younger market addressing the refugee experience, such as *The Colour of Home* by Mary Hoffman and Littlewood (2002) and *Petar's Song* by Pratima Mitchell (2004). (Hope 2008, 298f)

Kinderliteratur biete demzufolge eine Vielzahl an unterschiedlichen Erzählungen von Flüchtlingserfahrungen, dazu gehören Themen wie Verfolgung, Ankunft in einem fremden Land und die Gegenüberstellung vom Leben im Herkunftsland und den Schwierigkeiten im Zielland. Hope bemerkt außerdem, dass diese Kinder in diesen Erzählungen oft „eine Kulmination von Verlust, Trauma und Veränderung“ (Hope 2008, 299) [Übers. v. mir] erfahren, kritisiert aber eine verallgemeinernde Vorannahme von Trauma seitens der Forschung. (vgl. Hope 2008, 299)

Einen eingeschränkteren Beobachtungsrahmen hat Michael Levys selbsterklärend betitelte literarische Analyse *Portrayal of Southeast Asian Refugees in Recent American Children's Books*. Im Abschnitt über Bilderbücher fasst Levy oft wiederauftretende Themen zusammen, mit denen Flüchtende beim Kontakt im Asylland konfrontiert werden:

[...] we will quickly discover that a number of themes appear over and over again: the need to adjust to a strange culture, one that makes assumptions about proper behavior that are violently at odds with what you are used to; the difficulty of dealing with various forms of post-traumatic stress disorder and depression; the often bitter sweet nostalgia for a home to which you can never return. [...] the details will vary, but these themes will appear again and again in virtually all of the refugee narratives, both fiction and non-fiction that we will be examining. (Levy 2000, 48)

Speziell für diese Nische der “Asian refugee narratives” fasst Levy noch weiter zusammen: “Another notable feature of these books is the lack of complete families and especially the absence of male relatives”. (Levy 2000, 48) Bei Kinderfiguren beobachtet der Autor Trauma und Depression:

One of the things clearly shared by many of the child characters (and the adults for that matter) in the books being considered here is some form of prolonged depression or post-traumatic stress disorder; their symptoms include nightmares, repressed memories, an inability to speak of the past, and flashback memories of near hallucinogenic power. (Levy 2000, 50)

Kinder wie Erwachsene kämpfen demzufolge in vielen dieser Erzählungen mit Traumata und verstörenden Erinnerungen oder deren Folgen.

Auch Lamme, Fu und Lowery plädieren für eine Nutzung von Bilderbüchern mit Immigrationsthemen⁷ in US-Klassenzimmern Kindern fremde, besonders unterrepräsentierte Kulturen näherzubringen und sie mit globalen Konflikten vertraut zu machen. (vgl. Lamme et al. 2004, 128) Nach ihrer Analyse von 29 Bilderbüchern fassen sie darin beschriebene Erfahrungen in drei Themengebieten zusammen, die sich von der ersten Ankunft bis zur Integration erstrecken:

1. Making the Transition: Feeling Lost and Homesick, Adjusting to the American Experience, Working toward the Fulfillment of Dreams
2. Making Connections: Creating Memories, Traditional Celebrations, Revisiting the Homeland
3. Becoming Americans: Bridging Two Cultures, Developing a New Identity (Lamme et al. 2004, 127)

Diese drei Gruppierungen wurden so gewählt, dass sie auch den Erfahrungen aller umziehender Menschen, nicht speziell Immigranten, entsprechen. (vgl. Lamme et al. 2004, 127) Betrachtet man den sich heraus kristallisierenden Handlungsbogen, so zeichnet sich eine Art Integrationsnarrativ ab. Den analysierten Büchern fehlen laut Autorinnen solche Erfahrungen, die ausschließlich von Immigranten gemacht werden können. Dazu zählen: die Diskriminierung durch andere ethnischen Gruppen (inklusive jener, der die Immigrierenden angehören); Lebensumstände, die sich anfangs nicht stark von denen ihres Heimatortes unterscheiden; illegale Immigranten, die unter extrem schlechten Bedingungen leben; und zuletzt Personen, die aus verschiedenen Gründen gegen ihren Willen in ihr Herkunftsland zurückkehren mussten. (vgl. Lamme et al. 2004, 127) Unbeachtet bleibe oft der Umstand, dass erfolgreiche Immigration (d.h. Integration) nicht selten der Unterstützung bereits bestehender Gemeinschaften (früherer) Immigranten zu verdanken sei. (vgl. Lamme et al. 2004, 128)

Joanne Yi analysiert den Einfluss von Immigration auf koreanische Kinder in 14 Bilderbüchern. Sie schlägt ebenfalls vor, die Erkenntnisse des Artikels in Schulen anzuwenden; in ihrem Fall, um Kindern von neu angekommenen koreanischen Familien die Anpassung an die amerikanische (schul-)Kultur zu erleichtern. (vgl. Yi 2013, 129) Sie findet vermehrt die Beschreibung von Trauer nach dem Verlassen des Heimatlandes:

New responsibilities, roles, and cultural identities are required of young people who may not have the emotional maturity to adapt appropriately to such big changes. The situation is worsened when the grief that is experienced through leaving home and country is not allowed a voice in schools. While such experiences are common for immigrant children across cultures, unique circumstances are presented when examined within the context of Korean culture, history, and society (Yi 2013, 129)

⁷ Benutzt wird der Ausdruck „immigrants“ statt „refugees“ – d.h. „Immigranten“ und nicht „Flüchtlinge“.

Yi bemerkt, dass die Schwierigkeiten der Kinder in den analysierten Bilderbüchern zwar vielen Immigrierenden gemeinsam sind, aber unter speziellen Umständen im Kontext koreanischer Einwanderung bestehen. Dazu gehört die wiederkehrende Figur der *halmoni*, der Großmutter, die eine zentrale Rolle in der koreanisch-konfuzianischen Familienstruktur bildet. Diese Frauen-Figuren in den Bilderbüchern sind oft einsam und entfremdet im Land, in das sie eingewandert sind, an das sich die Kinder-Protagonisten bereits angepasst haben. (vgl. Yi 2013, 139)

Ähnlich handelt Monobe und Sons Artikel von der Nutzung von Bilderbüchern in Volksschulklassen (*primary schools*) zur Behandlung des Themas „*Children in global conflicts*“. (Monobe/Son 2014, 69) Die Erzählungen sollen einheimischen Kindern ein Verständnis für und Empathie mit Problemen „auf der ganzen Welt“ näher bringen. Die Autorinnen gruppieren die untersuchten Bilderbücher nach drei Themen. (vgl. Monobe/Son, 2014, 70) Diese Abschnitte bilden wiederkehrende Handlungs- oder Erlebnis-Stränge, die in ihrer Chronologie verallgemeinert eine zusammenhängende Flucht-Narrative bilden, jedoch auch einzeln auftreten können. (Ähnlich strukturiert sind die Analyseabschnitte der vorliegenden Diplomarbeit.) Der erste Abschnitt des Artikels betrachtet Erlebnisse und Schwierigkeiten im Heimatort selbst, darunter das Überleben politischer Konflikte:

Even though these children are in tragic situations, the authors do not lose sight of the fact that they are still children. Like several young readers, these characters lead somewhat typical lives; they play soccer, go to school, and play with friends. The main theme these books convey is that ordinary children can be empowered – through the strategies used by these characters – to survive political conflicts beyond their control and positively impact others around them. (Monobe/Son 2014, 71)

Die vier dahingehend betrachteten Bilderbücher aus Irak, Libanon, Chile und Afghanistan erzählen von den Versuchen der Protagonisten, ihr Leben, ihre Freundschaften zu führen. Im Gegensatz zu vielen Erzählungen für jugendliche oder erwachsene Demographien, gelingt es den Kindern durch persönliche Stärke trotz der widrigen Umstände, ihre Umwelt zu verbessern und die Konflikte zu überstehen. Der zweite Abschnitt des Artikels behandelt Umsiedlung, Flucht der Kinder aus dem Heimatland, und das Leben in Notaufnahmелagern:

Like real-life refugees, many characters in the stories about relocation flee their homes and live in orphanages or refugee camps during or after political conflicts or wars. Children live daily existences marked by uncertainty and fear. They are forced to leave everything familiar behind them, not knowing what their futures hold for them. (Monobe/Son 2014, 71)

Der Heimatverlust zwingt die jungen Hauptfiguren, Bekanntes hinter sich zu lassen; Unsicherheit und Angst dominieren diese Geschichten – bemerkenswerter Weise sogar im Kinderbuch. Thematisiert werden Erfahrungen in Flüchtlingscamps, etwa von zwei afghanischen Mädchen, die sich ein paar Sandalen in einem pakistanischen Lager teilen. (vgl.

Monobe/Son 2014, 71) Zuletzt betrachten Monobe und Son das Finden einer neuen Heimat. Darunter fallen Themen wie Integration in eine andere Gesellschaft und z.B. das Wohnen im Kinderheim. Dabei werden auch die Versuche der Kinder, unter widrigen Bedingungen ein normales Leben zu führen, beleuchtet:

All these children escape from life-threatening and tragic situations to eventually gain some stability in refugee camps and orphanages [...]. They make friends, go to school, provide practical assistance to themselves and others, and sympathize with each other as they struggle with problems, such as homesickness, fear, and uncertainty. In all of these books, the main theme is the same: The children must all endure arduous journeys, move to unfamiliar places, and adjust to a new life. (Monobe/Son 2014, 71)

In den drei von Monobe und Son analysierten Büchern versuchen die Hauptpersonen (u.a. Iraqi und Afghanen) wieder Regelmäßigkeit in ihr Leben zu bringen – sie gehen zur Schule, finden neue Freunde, passen sich also an ihre neue Umwelt an. Gleichzeitig kämpfen sie mit ihrer traumatischen Vergangenheit und ihren neuen Lebensumständen.

Fasst man die Anliegen dieser unterschiedlichen Quellen der letzten vierzehn Jahre zusammen, ergibt sich ein relativ kohärentes Bild. Kinder- und Bilderbücher werden von der Literaturwissenschaft bzw. Pädagogik (oft eine Kombination der beiden Fächer) zuvorderst für den Einsatz in der Primarstufe vorgeschlagen, um einheimischen Kindern die Mühen und Probleme von Flüchtlingskindern oder solchen mit Migrationshintergrund näherzubringen. Man erhofft sich dadurch, das Verständnis, Respekt und Akzeptanz von einheimischen Kindern für ihnen unbekannte oder fremde Kulturen zu fördern, um im nächsten Schritt kürzlich eingewanderten bzw. geflohenen Kindern aus jenen Kulturen die Integration zu erleichtern. Verschiedene AutorInnen haben Fluchtgeschichten unterschiedlich unterteilt, inhaltlich finden sich jedoch eine Reihe wiederkehrender Themengebiete. Während manche der Kinder- und Bilderbücher vom Leben in einem Land erzählen, in dem Krieg oder eine andere Form der Unterdrückung herrscht, handeln andere von den Schwierigkeiten beim Grenzübergang oder vom Leben in Flüchtlingslagern. Ein Großteil jedoch beleuchtet Erfahrungen, die Flüchtlingskinder in jener neuen Kultur machen, in der sie Zuflucht gefunden haben. Hürden sozialer Integration und der Versuch, ein normales Leben und neue Beziehungen aufzubauen – sind wiederkehrende Erzählstränge. Einige der Geschichten berichten von den Folgen der Verfolgung, von Traumata und den damit verbundenen Erinnerungen, von Verlusten und erzwungener Veränderung. Noch allgemeiner betrachtet handeln die meisten Erzählungen von *erfolgreichen* Protagonisten – von solchen, die wieder zu Stabilität finden, die es über die Grenze ins neue Land geschafft haben; keine der Quellen setzt sich mit jenen unglücklichen Kindern auseinander, die wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren mussten.

4. Text-Bild-Narrative, analytischer Teil

Die folgenden Kapitel 4.1 bis 4.3 sind unterteilt nach großen thematischen Gemeinsamkeiten – vgl. ähnliche Einteilungen in Lamme et al. 2004, Monobe/Son 2014. Auf diese Gemeinsamkeiten hin werden die ausgewählten zehn Bilderbücher untersucht. Wegen vieler unterschiedlicher Auslöser von Flucht ist der Gegenstand der vorliegenden Arbeit zuvorderst die Flucht vor einer „existenziell bedrohlichen Situation“ (Thiele 2002, 45), umso mehr, als Flucht – besonders mit zusätzlichem positivem Kontext – schnell ein unüberschaubares Feld wird, worin sich Konzepte wie Tagtraum, Ferien oder Phantastik als Formen von Flucht interpretieren ließen. Unterschiedliche Werke im Korpus erzählen jedoch von verschiedenen Phasen der Flucht, zumeist von mehreren. Diese Unterteilung hauptsächlich der inhaltlichen Strukturierung des analytischen Abschnittes der Arbeit. Darüber hinaus stellt jede Fluchtgeschichte auf spezifische Weise einen einzigartigen Ausschnitt aus dem Leben fiktiver Figuren dar.

4.1 Kinder verlieren ihre Heimat

Punkt 4.1 betrachtet die Darstellung des Kindes an seinem ursprünglichen Heimatort, oder an der Schwelle zur Flucht; dabei wird auch der Begriff „Heimat“ definiert. Die Thematisierung von Krieg und Zerstörung spielt eine wichtige Rolle, und damit verbunden die Frage, ob gewisse Aspekte von physischer Bedrohung auf Schrift- und Bildebene dargestellt werden. Untersucht werden außerdem Beschreibungen des Herkunftslandes selbst, sowie die oft plötzliche, forcierte Trennung der Kinder von Familienmitgliedern und Freunden.

4.1.1 Erlebnisse von Krieg und Vertreibung

In den untersuchten Büchern spielt zumindest ein Teil der Handlung noch im Herkunftsland der Kinder. In diesem Kapitel geht es zuallererst um die verschiedenen Gründe für Flucht von Kindern im Analysekorpus; die Auslöser, die das Kind dazu bringen, freiwillig oder unfreiwillig, begleitet oder allein, seine Heimat zu verlassen. Die Geschichte von *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* beginnt mit einer Doppelseite (Abb. 11): Auf der linken Hälfte dominiert ein brennendes Einfamilienhaus, vielleicht der Ausschnitt eines Dorfes, auf der rechten Seite der Szene flieht ein rothaariges Mädchen vor dem Feuer.

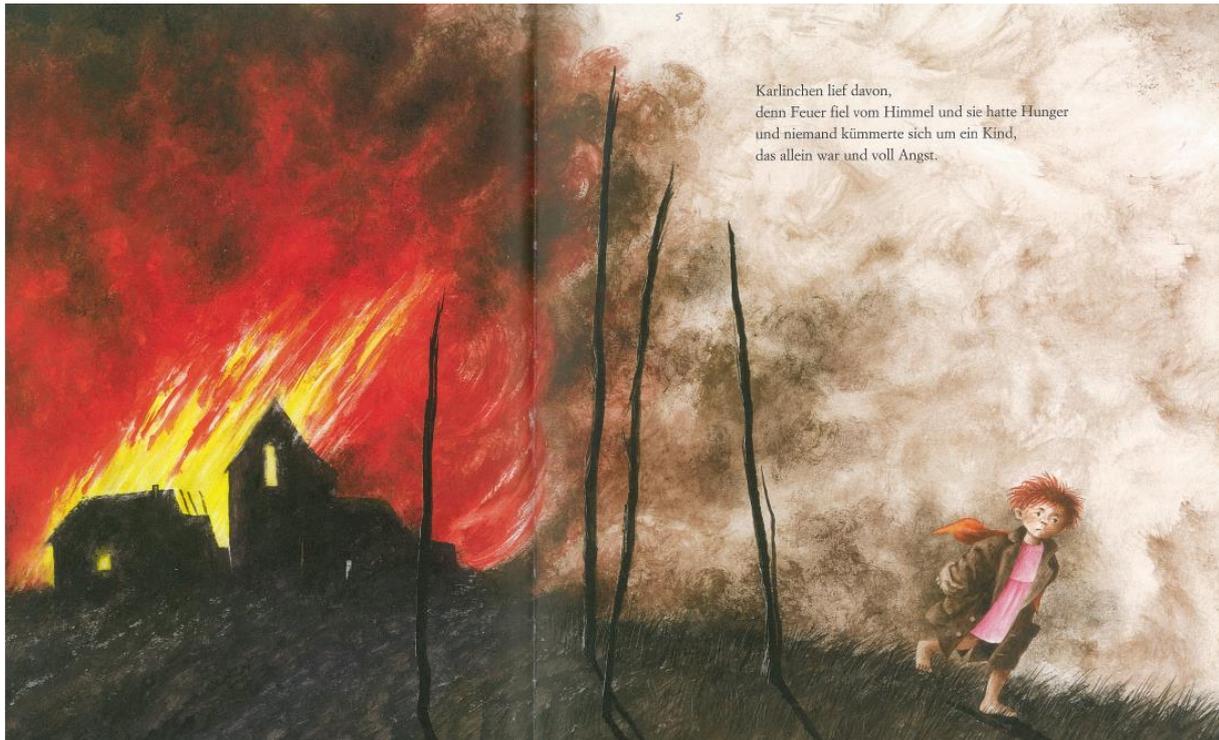


Abb. 11: Karlinchen flüchtet vor dem brennenden Haus. Quelle: Fuchshuber 2015, 4f

Der Text im Bild lautet: „Karlinchen lief davon, denn Feuer fiel vom Himmel.“ (Fuchshuber 2015, 5) Ohne den Text könnte es sich für die Leserin bei dem Brand auch um einen Unfall gehandelt haben; Text und Bild ergänzen sich hier also zu einer komplementären Darstellung. Die Phrase „Feuer fiel vom Himmel“ weckt einerseits Assoziationen mit apokalyptischen Szenarien, andererseits mit der Detonation von Bomben oder Raketen. Die Welt, durch die das Mädchen im Laufe des Buches flüchtet, ist teils fantastisch, beinhaltet sprechende Raben und Vogel-Mensch-Hybridwesen; andererseits beinhaltet *Karlinchen* durchaus realitätsbezogene, kontemporäre Zeichnungen von Atomkraftwerken und Slums; eine vollständige Erklärung für das Unglück findet sich demnach auch im Handlungsverlauf nicht.

Auch die Darstellung des heimatlichen Dorfes von Wildfang in *Zuhause kann überall sein* beschränkt sich auf die erste Doppelseite, berichtet jedoch von einer Zeit, in der ihr Dorf noch in Frieden existierte. Auf dem Bild (Abb. 12) sieht man die Protagonistin, ein dunkelhäutiges Mädchen in einem einfachen roten Kleid, lachend vor ihrem Dorf in einer Savanna Räder schlagen. Wildfang beginnt auf der linken Hälfte der Doppelseite aus der Ich-Perspektive mit wenigen Worten von der Ursache für ihre Flucht zu erzählen:

Meine Tante nannte mich Wildfang.
Dann kam der Krieg und meine Tante
nannte mich nicht mehr Wildfang. (Kobald/Blackwood 2015, 5)

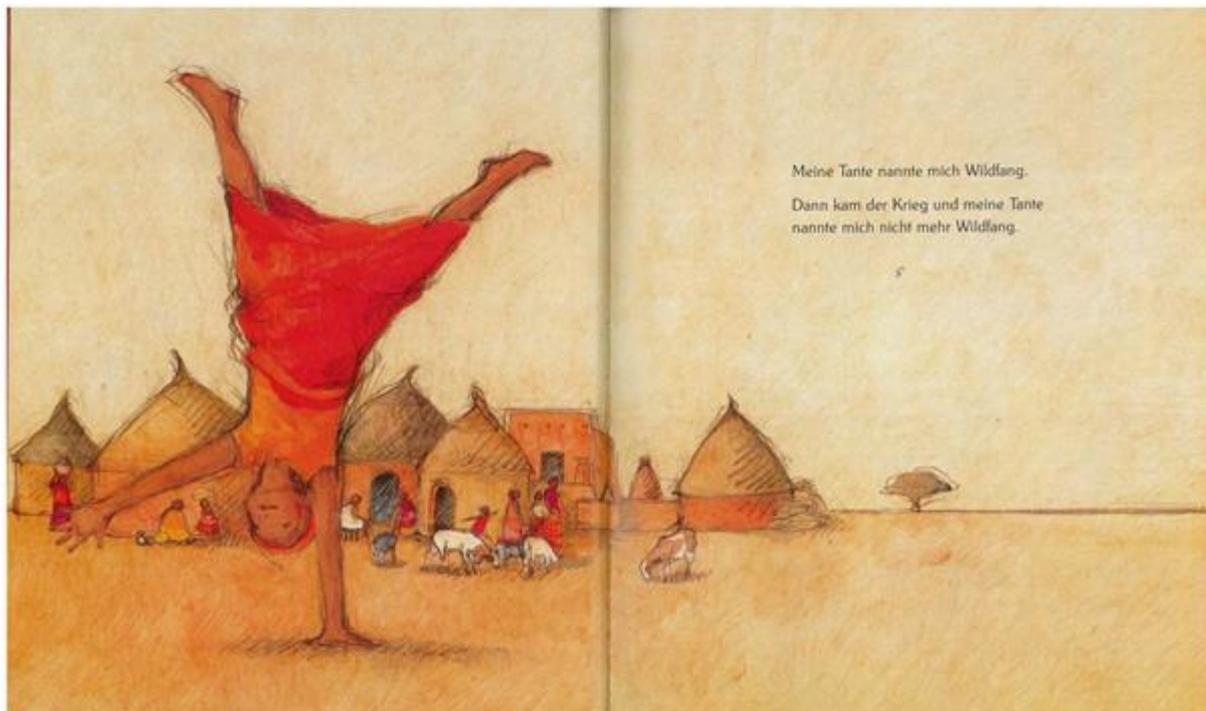


Abb. 12: Wildfang vor ihrem heimatlichen Dorf. Warme Farben und runde, organische Formen zeichnen eine ruhige Atmosphäre. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 4f

Im Gegensatz zu *Karlinchen* wechseln sich Bild und Text miteinander in der Erzählung ab, im nächsten Doppelbild finden sich Leserin und Erzählerin bereits in einer westlichen Stadt voller blonder, weißhäutiger Menschen wieder. Darstellungen des erwähnten Krieges werden gänzlich ausgespart; lediglich die Tatsache, dass ihre Tante aufhört, sie Wildfang zu nennen, deutet auf ein plötzliches Verstummen der Tante, jedenfalls auf einen Bruch mit der bis dahin glücklichen Stimmung in dem nunmehr verlorenen Heimatdorf wieder. Von emotionalen oder physischen Folgen für Kind oder Tante erfährt die Leserin auf den darauffolgenden Seiten nichts; die Ereignisse, die schlussendlich zur Flucht führten, bleiben unkonkret.

Ausgelassen wird die Darstellung von Tsozos Heimatort in *Tsozo und die fremden Wörter*. Ohne dazugehörige Illustration und mit Worten, die eine Kindheit in vielen Ländern beschreiben könnte, wird da von Tsozos Emigration erzählt:

Eines Morgens verließ Tsozo mit seinen Eltern die Welt, die er kannte. Das Dorf, das kleine Haus, den staubigen Fußballplatz, den Fluss, den Eisverkäufer, seine Großmutter, die Tanten und Onkel und all seine Freunde. (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 5)

Der junge Tsozo unterscheidet sich in seiner Portraitureung – im Gegensatz zu den Hauptfiguren in vielen anderen Bilderbüchern zum Thema Flucht – nicht merklich von den Menschen in seiner neuen Umgebung; seine Barriere ist dennoch – wie für viele andere – die Sprache. Die Bilder stehen in dem vergleichsweise wortlastigen Text für etwas ältere Leser in einem untergeordneten, illustrativen und parallelen Verhältnis zum Text: Sie bilden

größtenteils ab, was bereits geschrieben wurde. Gezeigt wird nur die reisende Familie (Abb. 13). Alle drei Mitglieder tragen Koffer und Taschen; der Vater trägt Mantel und Krawatte, die

Abb. 13: Tsozo, Vater und Mutter auf Reise. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, 3 [Bildausschnitt]



Mutter eine gelbe Jacke mit blauem Schal. Es handelt sich demnach um keine unmittelbar überlebensnotwendige Flucht vor Krieg und Tod, sondern um eine weniger gefährvolle Migration. Ebenso zeigt das moderne, einer westlichen Mittelklasse entsprechende Gewand und das viele Gepäck auch keine Flucht aus der Armut oder einen Verlust des Besitzes. Der weiße Hintergrund, auf dem die Figuren abgebildet sind, lässt nicht weiter auf Tsozos verlorenes Zuhause

schließen. Eine Bemerkung des unbestimmten Erzählers, der den narrativen Fokus auf Tsozo richtet, deutet aber darauf hin, dass Tsozo offenbar selbst aus einem nicht allzu entfernten Land stammt: „Im Supermarkt gab es immerhin die gleichen Früchte wie zu Hause. Doch sie schmeckten anders. Weniger süß.“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 5) Ähnlich wie der blanke Hintergrund und die fehlende Begründung für die Abreise wird auch in *Tsozo und die fremden Worte* nicht auf die Gründe eingegangen, wegen denen Tsozo nicht in sein Geburtsland zurückkehren kann.

Im Kontrast dazu steht „die wahre Geschichte von Rahaf“ (Boie/Birck 2016, 3) in *Bestimmt wird alles gut*. Rahafs Leben in der syrischen Stadt Homs wird, ganz der „wahren Geschichte“ entsprechend, genau beschrieben. Darin erfährt man Genaueres über die Welt des Kindes vor der Flucht: „Einmal hat Aycha bei Rahaf übernachtet. Da haben sie beide zusammen in Rahafs Bett geschlafen, und in der Nacht ist Aycha im Schlaf aus dem Bett geplumpst, weil es so schmal war.“ (Boie/Birck 2016, 5) Die Szene wird auf S. 6 dargestellt, man erkennt eine lachende Rahaf und eine heruntergefallene Aycha mit Puppen in einem Bett voller bunter Polster und Decken. Es finden sich warme Rot-, Gelb- und Brauntöne wie in Wildfangs Dorf. Wie auch bei dem textlastigen *Tsozo* sind die Bilder begleitende Illustrationen und stehen parallel zum Text. Die schriftliche Erzählung beschreibt mehrere Fluchtszenen, darunter einen Flugzeugangriff während einem Familienausflug:

Einmal ist Papa mit seinen beiden großen Kindern auf den Jahrmarkt gegangen. Es gab eine Schiffsschaukel und eine Riesenrutsche. An den Jahrmarkt erinnern Rahaf und Hassan sich noch gut. Dann sind aber leider die Flugzeuge gekommen, da hat Papa sie nach Hause gescheucht. (Boie/Birck 2016, 8)

Der Krieg bildet nunmehr eine unmittelbare Bedrohung für die Familie. Der Familienvater beschließt: „Wir gehen weg! [...] Ich möchte ein friedliches Leben für meine Kinder [...].“ (Boie/Birck 2016, 11) Die Auswirkungen des Konfliktes ziehen sich an diesem Punkt der Handlung durch alle Lebensbereiche bis in den Schulbesuch:

In der Schule ist der Hausmeister oft durch das ganze Haus gerannt. „Nach unten!“, hat er gebrüllt. „Die Flugzeuge kommen!“ Dann sind alle Kinder ins unterste Stockwerk gestürzt. Im untersten Stockwerk waren keine Fenster. (Boie/Birck 2016, 8)

Ungeschminkt gezeigt werden die Kinder im Krieg. Auf Abb. 14 flüchtet Rahaf im Vordergrund (man erkennt sie an ihrem pinken Haarreifen) mit anderen Kindern im Hintergrund vor den ankommenden Flugzeugen. Die Flugzeuge, schwarze Schatten am Himmel, werfen Bomben ab. Rahafs Augen sind vor Furcht weit aufgerissen, die Gestik der anderen Kinder beschreibt Fassungslosigkeit; der Junge (Rahafs Bruder Hassan, am gestreiften Leibchen erkennbar) hebt die Hände an die Ohren.



Abb. 14: Rahaf, Hassan und andere Kinder flüchten vor den Bomben der Flugzeuge. Quelle: Boie/Birck 2016, 9 [Bildausschnitt]

In der Geschichte *Flucht* (erzählt von Hauskatze E.T.) speist sich das Leseverständnis für die Flucht von Daniels Familie wiederum aus verschiedenen Bemerkungen und Bildern, im Text wird nicht ausdrücklich von Krieg gesprochen. Die dazugehörigen Bilder zeigen jedoch verfallene, zerstörte Häuser – Text und Bild stehen also zu Beginn des Buches komplementär zueinander. Mit dem simplen Titel *Flucht* wird der Eindruck einer für viele ähnliche Situationen beispielhaften Erzählung noch verstärkt. Abb. 15 zeigt graue, auf abstrakte Formen reduzierte Häuserruinen und Fahrzeuge. Katze E.T. erklärt die Situation: „Bei uns haben sie am Schluss nicht einmal mehr in die Nachbarwohnung telefonieren können. Jeder hat ein Handy gehabt, aber statt Signalen nur Staub und Strahlen im Netz.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 2) Die Beschreibung der Umstände lässt jedenfalls auf einen Krieg schließen. In einem für den Analysekorpus unüblichen Rückblick erzählt E.T.: „Ich erinnere mich an den Tag, an dem uns das Licht ausgegangen ist. Das ist ein paar Wochen nach den großen Explosionen gewesen.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 10) Diese Bemerkung konkretisiert weiter Krieg als Fluchtauslöser. Die Wohnung der Familie wird unbewohnbar gemacht, weil das Stromnetz zusammenbricht: „Wie sollen wir Nudeln kochen, wenn wir

keinen Strom haben?“, hat Mutter gesagt.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 10) Daraufhin bleibt der Familie – Mutter, Vater, Daniel und Suzie – nur die Flucht über das Meer.

Der Bub Nusret in *Nusret und die Kuh* ist als eines der wenigen Kinder aus dem Korpus nicht in einen militärischen Konflikt verwickelt; stattdessen muss er mit dessen Folgen leben: Er gehört der Generation nach dem Kosovo-Krieg an. In Deutschland geboren, lebt er nun im Geburtsland seiner Eltern bei seinen Großeltern und getrennt vom Rest seiner Familie: „Nicht lange nachdem ich in Deutschland auf die Welt gekommen war,



Abb. 15: Das Haus von Daniels Familie, eine von Katzen bewohnte Ruine. Vgl. mit Abb. 25. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016. 3

brachten meine Eltern mich ins Dorf auf dem Berg und ließen mich bei Omi und Opi, damit sie da oben nicht so allein sind.“ (Tuckermann et al. 2016, 7) Dass die Eltern ihr Baby ihren Großeltern überantworten, mag – entgegen ihren Rechtfertigungen vor Nusret – mit den schlechten Bedingungen zusammenhängen, unter denen die Familie in Deutschland leben musste.

Nusrets Familie floh während des Krieges aus einem kosovarischen Dorf. Obwohl der junge Ich-Erzähler sich persönlich nicht daran erinnern kann, wird eine Besatzung oder ein Durchmarsch von Soldaten auf der Doppelseite Abb. 16 gezeigt. Vor einem grünen Hintergrund sind mit Bajonetten bewaffnete Soldaten und verkohlte Bäume nur als Silhouetten erkennbar, zum rechten Bildrand hin wachsen noch frische Pflanzen. Im dazu gehörenden Text beschreibt Tsozo seine Eindrücke von den Kriegserzählungen seiner Großeltern:

Das ganze Dorf war leer, alle Leute waren fortgegangen. »Früher war das«, sagten Omi und Opi, »da kamen Soldaten hierher, die schossen und jagten allen Angst ein.« Die Leute flohen in alle Himmelsrichtungen, und niemand ist zurückgekehrt, auch nicht meine Eltern. (Tuckermann et al. 2016, 7)

Beschreibung und Bild illustrieren komplementär Nusrets Verständnis vom Krieg seiner Vorfahren. Die Soldaten im Bild tragen Spitzhelme und einen Verwundeten auf einer Bahre. Ein Auto liegt auf dem Dach. Durch ihre schattenhafte, abstrahierte Darstellung vor dem flächigen, monochromen, mit Ölfarben gezeichneten Hintergrund wirken die Figuren sowohl

bedrohlich als auch entfremdet und unwirklich. Details sind nicht auszumachen, der Schrecken eher zu erahnen, das Bild entspricht damit eher Nusrets aus Berichten geformter Vorstellung.

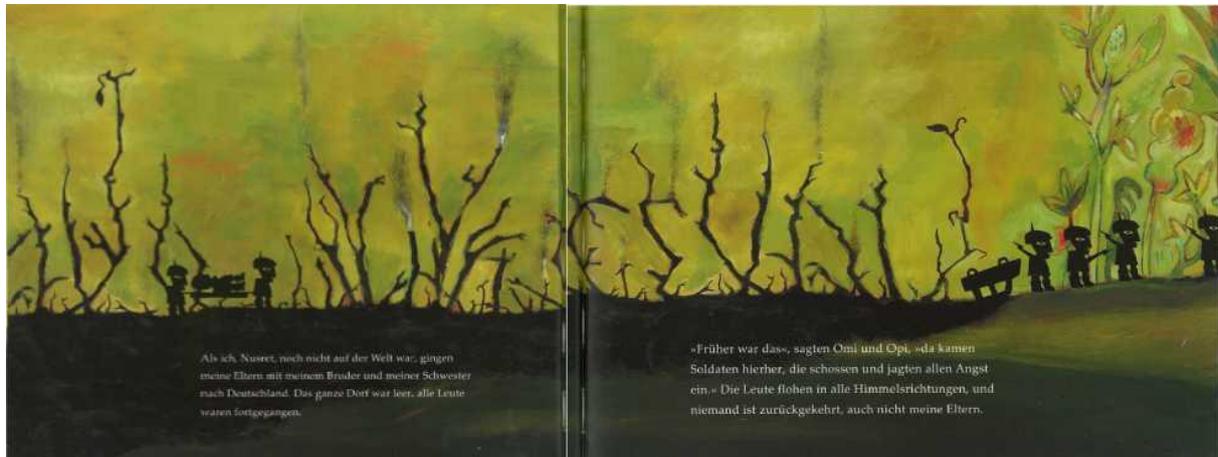


Abb. 16: Nusrets Vorstellung des Kosovo-Krieges nach der Erzählung seiner Großeltern. Schemenhafte Soldaten und niedergebrannte Natur. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 6f

Das Bilderbuch *Wer will den blauen Raben haben?* besitzt trotz seines geflügelten Protagonisten – ein blau gescheckter Vogel mit schwarzem Kopf und Turnschuhen – viele Gemeinsamkeiten mit den anderen Werken bezüglich seiner Struktur als Fluchterzählung. Das Buch unterscheidet sich zuvorderst durch anthropomorphe Vögel als Hauptfiguren. Seine Heimat ist



Abb. 17: Der blaue Rabe schwingt wie Tarzan auf einer Liane im heimatischen Dschungel. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 2f

der Regenwald, in dem man ihn – eher untypisch für einen Vogel – auf Abb. 17 eine Liane entlangschwingen sieht, mit Augen und Schnabel lachend. Der blaue Rabe verliert seinen heimatischen Dschungel zu Beginn, gleich den Kindern der anderen Bücher, durch zerstörerische Kräfte, die ihn zur Flucht zwingen. Die Erzählung, fokussiert auf die Erlebnisse und Gedanken des Raben, beschreibt das Ereignis vage, aber bedrohlich:

Eines Morgens weckte ihn ein ungewohntes Geräusch.
 Es war nicht das vertraute Prasseln von Regentropfen auf Blättern.
 Es war etwas, das ganz und gar nicht in den Regenwald gehörte.
 Das Etwas verbreitete Hitze, Rauch und Angst. Und trieb die Bewohner des Regenwaldes in die Flucht.
 »Hat keinen Zweck, ich muss hier weg!«, dachte der Blaurabe. (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 4)

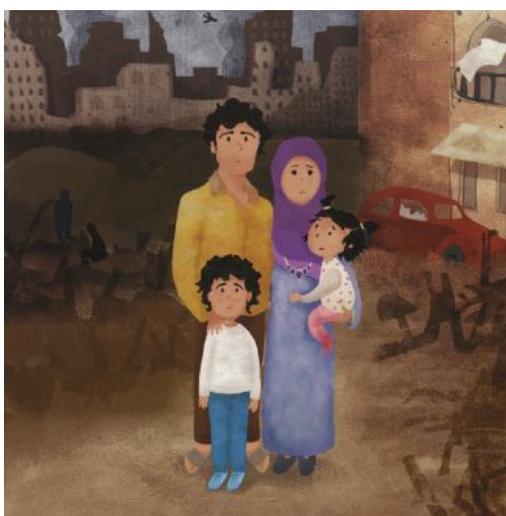
Dieses „Etwas“ ist allem Anschein nach ein Großbrand. Aus der linken unteren Ecke auf S. 4 des Buches erkennt man dazu den Ausschnitt einer dicken Rauchwolke, vor der die

Urwaldbewohnender fliehen. Wieder bleibt die heimatliche Zerstörung auf den Text beschränkt. Bei der Erkenntnis, dass sein Regenwald verloren ist, wird der Schmerz als schweres Gewicht im Magen des Raben beschrieben:

Ihm war klar, dass er keinen Wohnbaum mehr hatte.
Kein Zuhause.
Kein Blätterdach mehr über dem Kopf.
Etwas in ihm fühlte sich schwer wie ein Stein an.
Und er wunderte sich, dass man damit fliegen konnte. (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 5)

An diesem Zitat kann man zweierlei beobachten: Erstens, dass die beschriebenen, inneren Vorgänge schwer zu visualisieren sind und sich also – im Gegensatz zum vorhergehenden Zitat – besser für Schrift als Bild eignen; insbesondere die Metapher für jenes Gefühl, das der Rabe beim Verlust seines Dschungels empfindet, ließe sich bildlich nur schwer darstellen. Auf den Gesichtern seiner Mitvögel spiegeln sich dazu oft Wut und Trauer. Zweitens, dass die eigentliche Rodung des Regenwaldes sich im Zwischenraum der Doppelseiten 2f und 4f abgespielt haben muss, und die Leserin die Schrecken des Protagonisten und die Folgen der

Abb. 18: Wasim und Familie vor ihrer zerstörten Heimatstadt. Ruinen und Kampfflugzeuge im Hintergrund. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 3 [Bildausschnitt]



Vernichtung nur erahnen kann, bzw. sogar muss, obwohl dieser die eigentlich ausschlaggebende Bedrohung ist.

Ganz konträr dazu das letzte Buch dieses Abschnittes, *Wasims Weste*. Sein Untertitel *Kindern Flucht und Trauma erklären* ist Programm. Auf der ersten Doppelseite posieren Wasim, Schwester Samira und Eltern wie für ein Familienportrait. (vgl. Offermann/Tilly 2017a, 2f) Ihre unglücklichen Gesichter entsprechen jedoch dem Hintergrund: In dunklen Braun- und Beigetönen gehalten, ragen die zerbombten Ruinen einer Stadt empör, über die

Kampfjets ziehen. Der große, freie Platz links hinter der Familie besteht aus Schutt; zwischen den Trümmern sitzen und stehen vereinzelt schemenhaft Menschen.

Zusammenfassend kann für dieses Kapitel gesagt werden, dass einige der analysierten Bilderbücher medienadäquate Mittel anwenden, um die Visualisierung von Krieg und Leid gering zu halten oder in ihrer Wirkung abzuschwächen. Dazu gehören extreme Stilisierungen wie bei *Nusret und die Kuh*, geometrische Abstrahierungen, anthropomorphe Protagonisten wie beim *blauen Raben* und insbesondere die totale Auslassung jeglicher Darstellung bei *Tsozo*, *Zuhause kann überall sein* und bis zu einem gewissen Grad auch in *Karlinchen*. Nur

wenige wagen eine explizite Darstellung von Schrecken und Zerstörung in Text *und* Bild, vor allem *Flucht* und *Wasims Weste* und *Bestimmt wird alles gut*; drei Werke, die inhaltlich einen informierenden Anspruch auf den Themenkomplex Flucht, Not und Vertreibung erheben.

4.1.2 Verlust von Freunden und Verwandten

Die vielleicht auf lange Zeit verheerendste Folge von Heimatverlust ist nicht die verlorene Unterkunft, sondern der Verlust von Familie und Freunden. Gründe dafür sind so zahlreich wie die Auslöser für Flucht selbst. Die untersuchten Bilderbücher vergessen diese Tatsache nicht, sondern erzählen– zusätzlich zu Krieg und Zerstörung – den Verlust von Eltern, Geschwistern oder Schulfreunden. Andere jedoch schwächen diese Ereignisse vornehmlich auf visueller Ebene ab oder sparen sie vollkommen aus.

In *Karlinchen* sieht die Leserin das Mädchen *alleine* von dem brennenden Haus davonlaufen, was darauf schließen lässt, dass ihre Familie bei dem Feuer umgekommen, oder jedenfalls nicht mehr für sie da ist. Zwar versucht Karlinchen im Handlungsverlauf, Unterschlupf und Akzeptanz bei verschiedenen Fremden zu finden; doch bis auf ein „niemand kümmerte sich um ein Kind, das allein war“ (Fuchshuber 2015, 5) sieht und liest man nichts von ihren Mitmenschen. Ihre Einsamkeit führt dazu, dass ihr Polizisten nachgeschickt werden, um sie einzufangen: „»ein Kind, das herumstreunt und bittelt! Da muss sich doch jemand kümmern. Das gehört in ein Heim!«“ (Fuchshuber 2015, 8) Darüber hinaus scheint Karlinchen auch keine Verwandten außerhalb ihres zurückgelassenen Heimatortes zu kennen, denn: „[...] sie wusste nicht, wohin sie gehen sollte.“ (Fuchshuber 2015, 25) Die Handlung kennzeichnet sich v.a. durch die Absenz jedweder alter oder neu geknüpfter sozialer Beziehungen.

Ausgelassen wurde die Betrachtung der zurückgelassenen Beziehungen von Protagonistin Wildfang in *Zuhause kann überall sein*: Ähnlich wie in *Karlinchen* bildet ihre Familie eine Leerstelle in Bild und Text. Die einzige bekannte Person aus Wildfangs verlassenen Heimatort ist ihre Tante. Sie begleitet Wildfang auch in das neue (ungenannte) Land. (Kobald/Blackwood 2015, 7) Vom möglichen Verlust ihrer Familie oder Freunde spricht Wildfang selbst während dem später eintretenden Heimweh nicht, obwohl sie sich nach Kontakt zu anderen Kindern im Asylland sehnt. Es stellt sich die Frage, ob diese Leerstelle eine traumatische Verdrängung seitens Wildfangs bedeutet, eine Auslassung aufgrund der potenziell notwendigen Gewaltdarstellungen, oder ob Wildfang seit jeher allein mit ihrer Tante lebte?

Tsozos Verluste dahingehend werden lapidar im Text aufgelistet als „de[r] Eisverkäufer, seine Großmutter, die Tanten und Onkel und all seine Freunde.“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 5) Diese Liste entspricht selbstverständlich nicht der Tragweite dieses Verlustes. Andererseits ist Tsozo eines jener Kinder, die nicht unbegleitet flüchten müssen, sondern gemeinsam mit Vater und Mutter – ganz im Sinne der offenbar unbescholtenen Migration seiner Familie. Auch hat Tsozo als eine der wenigen Hauptpersonen noch Kontakt zu seiner früheren Heimat: Er kann per Telefon mit seiner Großmutter sprechen. Die Tatsache, dass in seinem Herkunftsland überhaupt noch ein funktionierendes Telefon im Haus seiner Großmutter steht, mag bedeuten, dass es dort noch vergleichsweise sicher ist. So sieht und liest man, dass er weinend und allein zwischen unausgepackten Umzugskartons sitzt. Auf der Doppelseite 11-12 telefoniert er mit seiner Großmutter: „»Ich will nach Hause!« Er begann zu weinen. »Armer kleiner Tsozo«, sagte die Großmutter.“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 11f) Bei diesem Dialog scheint auch die Tatsache der physischen Distanz zwischen den Sprechenden relevant. Zwar kann Tsozo mit seiner Großmutter sprechen – und sie steht ihm in diesem Moment auch emotional am nächsten – dennoch ist sie weit von ihm entfernt. Bis auf die Großmutter bleiben die anderen zurückgelassenen Menschen aber namen- und gesichtslos. Am schwersten empfindet Tsozo das Fehlen von Mitmenschen im Migrationsland aufgrund der Sprachbarriere, die ihn von anderen abschottet und das Knüpfen neuer Beziehungen erschwert: „Ich kann hier mit niemandem reden“, klagt er. (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 10)

Rahaf und Hassan aus *Bestimmt wird alles gut* lebten in der syrischen Stadt Homs mit ihrer gesamten Familie in einem vierstöckigen Haus. Die Bewohner werden an einer Stelle aufgezählt, wenn auch nicht illustriert:

Ganz unten haben Oma und Opa gewohnt. Im ersten Stock haben Onkel Ahmed und Tante Jinin gewohnt, mit ihren fünf Kindern. Im zweiten Stock haben Onkel Ziad und Tante Marwa gewohnt, die hatten drei Kinder. [...]
Rahaf hat am liebsten mit ihrer Cousine Aycha gespielt. [...] (Boie/Birck 2016, 4)

Bei den Bewohnern handelt es sich also hauptsächlich um Rahafs Familienmitglieder. Über Rahafs Bruder wird außerdem erzählt: „Hassan hat am liebsten Fußball gespielt mit seinen Cousins und mit seinen Freunden.“ (Boie/Birck 2016, 7) Als der Vater beschließt, Homs zu verlassen, und den Kindern erklärt, dass der Rest der Familie sie nicht begleitet, betont der Erzähler: „Keiner von den anderen im Haus. Keiner von den Onkeln und Tanten und Cousins und Cousinen. Und Oma und Opa auch nicht.“ (Boie/Birck 2016, 11) Darauf reagiert der Junge: „»Dann will ich da nicht hin!«, hat Hassan gebrüllt. »Dann will ich hierbleiben!« Aber es hat nichts genützt.“ (Boie/Birck 2016, 12) Nur Rahafs Puppe Lulla darf mit. „Ohne Lulla wollte sie nicht in ein fremdes Land.“ (Boie/Birck 2016, 12) Selbst ihre Puppe verliert Rahaf

später, denn sie bleibt in ihrem Rucksack, den ihr die Schleuser abnehmen, in Syrien zurück. Am – hoffnungsvollen – Ende des Buches erinnert sich das Mädchen an ihre in Syrien zurückgebliebene Familie: „Manchmal denkt Rahaf noch an Lulla. Und an Oma und Opa und die Onkel und Tanten und alle Cousins und Cousinen. Dann hat Rahaf Heimweh.“ (Boie/Birck 2016, 42) Ein symbolisches Bild der verlorenen Puppe Lulla auf steinigem Boden findet sich darüber hinaus auf S. 1 unter den Buchtitel; das liegengelassene Kinderspielzeug bildet ein typisches Topos von Kriegs- und Fluchtgeschichten, kommt alleine im Analysekorpus mehrmals vor. Wie die meisten Protagonisten der analysierten Bilderbücher ist Rahaf aber nicht ganz allein unterwegs, kein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling also – aus diesem Schema fallen nur Karlinchen und der blaue Rabe.



Abb. 19: Ein Ausschnitt aus den beschriebenen Hunderten von Flüchtlingen. Der gestürzte Nachbar ist auf der rechten S. links oben zu finden. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 6f, [Text von oberem Bildrand entfernt]

E.T.s Erzählung *Flucht* dreht sich genauso um die tatsächliche, geographische Reise über das Meer wie um das verlorene Familienhaus. Die Not ist offenbar groß, denn Daniels Mutter beschließt: „Wie [sic] nehmen nur mit, was wir unbedingt brauchen.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 5) Zwar berichtet die Geschichte nicht vom Verlust von Freunden und Verwandten der Familie, doch bereits zu Beginn der Flucht erleben sie ein traumatisches Ereignis, das ihre Mitmenschen und den Verlust von Geliebten bedeutet:

Ali ist unser Nachbar gewesen. Auf den letzten Metern im Sand ist Ali gestolpert und nicht mehr aufgekommen, 1 Million Menschen sind über ihn drübergelaufen. Alis Töchter sind neben ihrem Vater in den Sand gesunken und nicht wieder aufgestanden. (Glattauer/Hochleitner 2016, 6f)

Auf dem dichten pluriszenischen Einzelbild auf Doppelseite 6f werden Hunderte Menschen abgebildet, wie sie am Strand, im Wasser oder in Schlauchbooten ihre Reise antreten. Mit dieser schrecklichen Erfahrung macht sich die Familie, gemeinsam mit einer Million weiterer Flüchtlinge, auf die Reise.

Da Nusret ein Kind ist, das mit den Folgen eines Krieges lebt, anstatt ihn selbst erlebt zu haben, steht er inmitten einer gespaltenen Familie. Geboren in Deutschland und in den Kosovo zu seinen Großeltern gesendet, hat der Junge Verbindungen zu beiden Welten. Zu Beginn von *Nusret und die Kuh* sieht man ihn auf einem grünen Hügel mit Großvater und Großmutter vor einer kleinen Hütte stehen. Vor ihnen und quer über Doppelseite 2-3 erstreckt sich ein grünes Tal, die vorherrschenden Farben der ersten Hälfte des Buches. Der Bauernhof seiner Großeltern beherbergt „einen Hund, zehn Hühner, drei Gänse, eine Kuh, und mich, Nusret.“ (Tuckermann et al. 2016, 7) In Nusrets heimatlichem Bauernhof sind Tiere und Großeltern seine Gefährten; er kümmert sich um die Küken und arbeitet mit seinem Großvater zusammen. Am Titel des Bilderbuches konnte die Leserin schon erkennen, dass Nusret zu der Kuh eine besondere Beziehung haben muss, die diese offenbar auf ihre Weise erwidert. Diese Freundschaft beschreibt Nusret an einer Stelle:

Am liebsten mag ich unsere Kuh. Sie ist schwarz-weiß, sie gibt uns viele gute Milch. [...] Ich steige auf den Heuboden und werfe ihr Heu hinunter. Einmal bin ich hinuntergefallen, genau unserer Kuh vor das Maul. Sie hat ihre breite feuchte Zunge ausgestreckt und mir über das Gesicht geleckt. (Tuckermann et al. 2016, 13)

Der Text-im-Bild wird umrahmt von Stroh und auf S. 12 sieht man die Kuh, wie sie einen lachenden Nusret ableckt – in *Nusret und die Kuh* wird mit Bild und Text zumeist parallel erzählt.

Eines Tages kommt ein Brief von Nusrets Eltern an, in dem diese berichten, in Deutschland nun erfolgreich Arbeit gefunden zu haben. Sie bitten Sohn und Großeltern, zu ihnen nachzuziehen, da sie sie nun mit ernähren können; Nusret insbesondere soll in Deutschland zur Schule gehen. (vgl. Tuckermann et al. 2016, 17) Nusrets Initialreaktion auf diese Nachricht ist Schock:

Ich, Nusret, höre gar nicht mehr richtig hin, weil ich mich umschaue und denke: Aber Omi und Opi und die Hühner und die Gänse und der Hund und der Berg und die Kuh, meine Kuh, sie alle würde ich nie wiedersehen, oder nur noch einmal im Jahr, wenn meine Eltern mich nach Deutschland holen. (Tuckermann et al. 2016, 17)

Über den Gedanken, seinen geliebten Bauernhof zu verlieren, wird Nusret zuerst sehr traurig. Abb. 20 zeigt ihn alleine auf einer Schaukel sitzen, sein Körper ein grauer Schemen, anstatt, wie sonst, ein bunt gezeichneter Junge. Sein vage angedeuteter Gesichtsausdruck wirkt verkniffen und die blau-rosa gefärbte Doppelseite ist bis auf ihn leer. In seiner Hand hält er eine Ente, die sich an ihn schmiegt, wie um ihm Trost zu spenden. In diesem Bild drücken sich seine getrübt Stimmung und seine Einsamkeit aus. (Tuckermann et al. 2016, 18) In einer phantastisch anmutenden Wende (in Bezug auf das bisher recht realistische, politisierte Setting im Kosovo) beschließt Nusret, die Kuh mit nach Deutschland zu nehmen, die, wie

sich herausstellt, einige an Fabelgeschichten erinnernde Fertigkeiten besitzt. Nusret bleibt jedoch im Gegensatz zu vielen anderen Protagonistinnen im Analysekorpus die Möglichkeit einer (vorübergehenden) Rückkehr: In den Ferien kann er seine Großeltern besuchen und den Kontakt darüber hinaus per Brief aufrecht halten. Im Gegensatz zu Nusret gefällt es der außerordentlich intelligenten Kuh in Deutschland nicht – sie schreibt im Laufe der Erzählung selbst einen heimweh-geladenen Brief an die Großeltern – und sie beschließt deshalb während des Ferienbesuches, für immer bei den Großeltern zu bleiben. „Schon wieder ein Abschied“, bemerkt Nusret. (Tuckermann et al. 2016, 33) An diesem Punkt hat Nusret jedoch neue Freunde in Deutschland gefunden und sich erfolgreich integriert. Die Kuh kann deswegen, so lässt sich dieser Handlungsstrang interpretieren, ihre (anthropomorphe) Begleiter- und Beschützeraufgabe (sie allein begleitet ihn auf der langen Reise nach Deutschland, vgl. Tuckermann et al. 2016, 34) sowie ihre Funktion als Nusrets emotionale Bindung an sein früheres Zuhause aufgeben.



Abb. 20: Ein betrübter Nusret sitzt allein mit tröstender Gans. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 18 [Bildausschnitt]



Abb. 21: Schmerz beim Abschiednehmen von den Großeltern. Quelle: Offermann/Tily 2017a, 4f

Das letzte Buch, das den Verlust von Mitmenschen durch Flucht behandelt, ist *Wasims Weste*. Auf Abb. 21 sieht man Wasim und seine kleine Schwester Samira von ihren Großeltern Abschied nehmen. Samira klammert sich an ihrem Opa fest, der ein trauriges Gesicht macht; ihres ist in seiner Schulter vergraben. Wasims Großmutter lächelt noch zuversichtlich und hält seinen Arm, sie hat ihm eine Weste angezogen, die ihm Glück bringen soll. Im Hintergrund

hängt ein Bild schief, ein Riss zieht sich durch die Wand, Zeichen des Krieges ziehen sich bis in die Privaträume der Familie. (Offermann/Tilly 2017a, 4-5) In Anbetracht der gefährlichen Reise bleibt den Großeltern jedoch keine andere Wahl, als in Syrien zu bleiben.

Schlimm war: Opa und Oma wollten nicht mitkommen, sie sagten, sie seien zu alt für einen so langen Weg in ein fremdes Land.

Als wir uns verabschiedeten, waren wir alle sehr traurig und haben geweint. (Offermann/Tilly 2017a, 5)

Trauer und das Wissen um den bevorstehenden Verlust der Geliebten sowohl bildlich als auch schriftlich ausgedrückt; die emotional geladene Visualisierung des Abschiednehmens ergänzt Wasims wörtliche Narration. In einer interessanten Parallele zu *Bestimmt wird alles gut*⁸ verliert auch die kleine Samira ihr blaues Kuscheltier Luli (sogar der Name ist ähnlich), nämlich während der Zugfahrt nach Deutschland. Diesen kleinen Verlust kann man symbolisch für den größeren erlittenen Beziehungsverlust verstehen – der besonders für Kinder in seiner Gesamtheit emotional möglicherweise noch nicht fassbar wäre. (Offermann/Tilly 2017a, 10f) Später in Deutschland sicher angekommen, wird Wasim an seine Großeltern denken.



Abb. 22: Wasim erinnert sich an seine Großeltern. Quelle: Offermann/Tilly 2017, 32 [Bildausschnitt]

Visualisiert wird sein Gedenken in einer aus dem Medium Comic entnommenen Gedankenblase, in der man die besorgt blickenden Großeltern sieht. „Oft vermisse ich Opa, Oma und meine Freunde. Aber endlich fühlen wir uns wieder sicher“, befindet er. (Offermann/Tilly 2017a, 32)

Insgesamt wird in den betrachteten Bilderbüchern das Abschiednehmen von Familie und Freunden nur teilweise thematisiert und bildet stattdessen oft eine Leerstelle in der Erzählung: In *Karlinchen*, *Zuhause kann überall sein*, und *Tsozo* werden Zurückgelassene nur beiläufig erwähnt. Andere thematisieren diesen Aspekt der Flucht intensiver, allen voran die Trauer um die zurückbleibenden Großeltern in *Wasims Weste*; die große syrische Verwandtschaft (und Puppe Lulla) in *Bestimmt wird alles gut*, sowie Nusrets Zerrissenheit zwischen seinen Eltern in Deutschland und dem Landleben auf dem Bauernhof; auch der akute Schock über den totgetrampelten Nachbar Ali in *Flucht* zeigt verlorene Verwandte.

⁸Darin bestärkt sich das Topos „verlorene Puppe“. In einem Zitat bemerkt Interview Boie hierzu: „Das mit der Puppe hat die Kinder am meisten empört. Nach Lesungen wurde oft zuallererst gefragt, ob Rahaf ihre Lulla zurückbekommen habe.“ (Wendler 2016, o.S.) Es scheint so, als ob für Kinder ein geliebtes Kuscheltier ein wichtiger empathischer Ankerpunkt ist, über dessen Verlust sich junge Leser besonders gut identifizieren können.

4.1.3 Darstellungen verlorener Heimatorte

In diesem Kapitel geht es zuvorderst um die bildnerische und schriftliche Darstellung der Länder, Städte und Häuser, aus denen die jungen Protagonisten der Bilderbücher flüchten; wie sie durch Zerstörung geprägt wurden oder davor ausgesehen haben. Der Verlust von Mitmenschen wurde im vorhergehenden Kapitel betrachtet. Dabei ist wahrscheinlich aufgefallen, dass *Karlinchen*, *Zugvögel* und *Tsozo* diesen Bereich aussparen, über ihre Heimat ist wenig bekannt. Vor einer Betrachtung dieser Orte soll jedoch der Heimatbegriff selbst beleuchtet werden. Christoph Türcke beginnt seine Betrachtung des Heimatbegriffes mit dem Ungeborenen in der Gebärmutter und fragt, ob es sich dabei um die ursprüngliche Heimat jedes Menschen handle, die utopische Geborgenheit bietet, der sich das Ungeborene nicht bewusst ist; die es aber nach seiner Geburt wiederzuerlangen strebt. Er führt u.a. Theodor Adornos Schreiben über dessen Heimat an: Bei Adorno ist die Heimat gleichbedeutend mit der Kindheit, die er auch als Erwachsener „verwandelnd einzuholen“ versuche, also erst retrospektiv erkannt habe. (vgl. Türcke 2014, 10) Heimat und Kindheit wären demnach beide selbstverständlich, bis sie verloren gehen. (vgl. Türcke 2014, 11) Bewusst erlebte Heimat, schreibt Türcke, beinhaltet

[...] dumpfe Vertrautheit: eine Landschaft, eine Architektur, ein Klima, ein Tagesablauf, ein Familienzusammenhang, Gebrauchsgegenstände, Rituale, Gewohnheiten, Sprechweisen, Tonfälle, die so, wie sie sind, auf es wirken, als könnten sie gar nicht anders sein. Heimat ist die kindliche Umgebung, die so erlebt wird, als verstünde sie sich von selbst. (Türcke 2014, 11)

Gelebte Heimat versteht Türcke mit Adorno als das Vertraute, Selbstverständliche und Gewohnte, das ob seiner „dumpfen Vertrautheit“ nicht (mehr) bewusst wahrgenommen werden kann. Ganz ähnlich versteht Vilém Flusser Heimat als geheim, das heißt unbewusst:

Es sind zumeist geheime Fasern, die den Beheimateten an die Menschen und Dinge der Heimat fesseln. Sie reichen über das Bewusstsein des Erwachsenen hinaus in die kindliche, infantile, ja wahrscheinlich sogar in fötale und transindividuelle Regionen [...] (Flusser 2000, 17f)

Betont soll werden, dass es sich bei der Heimat demzufolge nicht nur um einen geographischen Ort handelt, sondern auch um zwischenmenschliche Beziehungen. Die Ursprünge jener „geheimen Fasern“, welche den Mensch an seine Heimat binden, schreiben Flusser und Türcke der frühen Kindheit bzw. möglicherweise sogar dem Embryonalstadium zu. Flusser unterscheidet zwischen Heimat und Wohnung: Wohnung versteht er als eine für jeden Menschen lebensnotwendige Unterkunft (vgl. Flusser 2000, 27); dahingegen ist Heimat ein komplexes Geflecht aus Beziehungen und unbewussten Codes. (vgl. Flusser 2000, 17) Betrachtet man, wie Kinder in den Bilderbüchern ihre Heimat erleben, wird deutlich, dass sie im Gegensatz zu Flusser nicht die Heimatlosigkeit als Freiheit anstreben, sondern zuerst auf

der Suche nach einer Wohnung (lebensnotwendig und bereits im Asylager gegeben) und dann auf der Suche nach einer neuen Heimat sind. Wohnung, das Gewohnte, schützt nach Flusser auch vor der ungewohnten Fremde der neuen Umgebung. (vgl. Flusser 2000, 20) In der Knüpfung neuer Beziehungen und der bewussten Integration in eine neue Kultur, so Flusser, heben die Protagonisten ihre alte Heimat auf. Gleichzeitig versuchen sie in den hier betrachteten Bilderbüchern unbewusst, eine neue Heimat zu weben, im Fall von Wildfang anhand ihrer besonderen Decke (beinahe) wortwörtlich. Um eine neue Heimat zu finden, müssen die Kinder lernen, sich im unbekanntem Umfeld zurechtzufinden. Flusser beschreibt diesen kulturellen Lernvorgang:

Die geheimen Codes der Heimaten sind nicht aus bewußten Regeln, sondern größtenteils aus unbewußten Gewohnheiten gesponnen. Was die Gewohnheiten kennzeichnet, ist, daß man sich ihrer nicht bewußt ist. Um in eine Heimat einwandern zu können, muß der Heimatlose zuerst die Geheimcodes bewußt erlernen und dann wieder vergessen. (Flusser 2000, 21)

Widersprechen kann man Flusser dahingehend, dass diese geheimen Codes notwendigerweise *bewusst* erlernt werden müssten. Scheint es nicht realistischer, dass viele alltägliche Aspekte einer neuen Heimat allmählich und gänzlich *unbewusst* aufgenommen werden, insbesondere weil sie – ob ihrer Unbewusstheit – von niemand beigebracht oder überhaupt verbalisiert werden? Ein Lernvorgang, bei dem sich die Lernende der Wissensaufnahme gar nicht erst bewusst ist, kann umso effektiver sein.

In ihrer ausführlichen Dissertation *Heimatverlust in historischen und zeitgeschichtlichen Jugendromanen der Gegenwart über Auswanderung, Flucht und Vertreibung* (2014), untersucht Sibylle Nagel eine Reihe von Jugendromanen zwischen 1990 und 2010 auf den Komplex Heimatverlust und –gewinn. Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwiefern es sich bei einigen der von ihr betrachteten Werke um Reiseliteratur handeln kann, zumal Flucht in diesem Kontext vornehmlich geographischer Natur ist. Nagel und Flusser betonen beide, dass der deutsche Begriff Heimat besonders in slawischen Sprachen ein Äquivalent hat, also z.B. im Französischen und Englischen eher nur Anlehnungen findet. (vgl. Nagel 2014, 42 und Flusser 2000, 16) Nagel kritisiert diese Vorstellung jedoch, weil ihrer Meinung nach das subjektive Gefühl „hinsichtlich einer Bedeutung der Heimat für den einzelnen Menschen“ dieser Behauptung widerspreche.⁹ Heimat sei demnach subjektiv stark gefärbt und in seiner

⁹ Bspw. kann man den Begriff „home“ im Englischen sowohl für „Wohnort“ als auch für den unscharfen Heimatbegriff benutzen; „homecoming“ insbesondere bedeutet eine Rückkehr in eine Heimat, und nicht an den bisherigen Wohnort, eher im Gegenteil. Betrachtet man z.B. der Definition des Cambridge Dictionary: „the fact of a person arriving home after being away for a long time“, so sind mit „a long time“ ja nicht Minuten oder Stunden, sondern Wochen, Monate oder Jahre gemeint. Eine Heimkehr, eben. Siehe: www.dictionary.cambridge.org/dictionary/english/homecoming (zuletzt eingesehen: 6.8.2017)

Bedeutung für das Individuum unabhängig von Sprache. (Nagel 2014, 42) Die Autorin betont zuvorderst die konnotative Vielfältigkeit des Begriffs in seiner derzeitigen Nutzung:

Gebraucht man heute das Wort „Heimat“, so erweckt man im Anderen eine Fülle von Assoziationen, die von persönlichen Erfahrungen ebenso wie von kollektiven Ideen geprägt sein können. Man eröffnet sogleich einen Diskurs, der politische, religiöse, soziale und psychologische Assoziationen in sich trägt und der sich in vielfältiger Weise entfalten kann. (Nagel 2014, 44)

Solch eine diffuse Kette von Assoziationen, eine Ansammlung an subjektiven und objektiven Werten, eignet sich möglicherweise am besten, um den Heimatbegriff zu verstehen. Vielleicht eine zentrale Gemeinsamkeit, die vielen Definitionen von „Heimat“ innewohnt, ist, dass sie immer nur im Individuum selbst konstituiert und geltungswürdig sind. Heimat zu verlieren bedeutet folglich, einen Teil von sich selbst zu verlieren.

Was bedeutet demnach Heimatlosigkeit? Wenn der Mensch nach Türcke sich seiner Heimat überhaupt erst bewusst sein kann, wenn er sie verloren hat; wenn Heimatlosigkeit nach Flusser frei macht, wenn der Begriff nach Nagel fließend und in seiner Etymologie veränderlich ist? (vgl. a. Nagel 2014, 43) Wie kann in Anbetracht dieser Begriffsverständnisse Heimatverlust überhaupt verstanden werden? Flusser erklärt zum Verlust der Heimat, die bei ihm negativ konnotiert ist, denn: „[...] wer sie verliert, der leidet. Er ist nämlich mit vielen Fasern an seine Heimat gebunden, und die meisten dieser Fasern sind geheim, jenseits seines wachen Bewusstseins.“ (Flusser 2000, 17) Bei Flusser bedeutet Heimatverlust eine Art Trennungsschmerz. Die Heimatlosigkeit ist demnach für ihn ein Verlust jenes geheimen Etwas: „Der Migrant, dieser Mensch der heranrückenden heimatlosen Zukunft, schleppt zwar Brocken der Geheimnisse aller jener Heimaten in seinem Unterbewusstsein mit, die er durchlaufen hat, aber er ist in keinem derartigen Geheimnis verankert.“ (Flusser 2000, 29f) Heimatlosigkeit nach Flusser ist ein Leben ohne unbewusste Bindung an Menschen oder Dinge. Stattdessen plädiert Flusser eine Akzeptanz der Heimatlosigkeit, in der Freiheit und Ungebundenheit zu finden sei. (vgl. Flusser 2000, 20)

Ich glaube das zeigt, was Freisein bedeutet. Nicht das Zerschneiden von Bindungen an andere, sondern das Flechten dieser Verbindungen in Zusammenarbeit mit ihnen. Der Migrant wird frei, nicht wenn er die verlorene Heimat verleugnet, sondern wenn er sie aufhebt. (Flusser 2000, 20)

In der bewussten, also freiwilligen Befreiung von der Heimat und der bewussten Knüpfung (und Unterhaltung) von zwischenmenschlichen Beziehungen findet sich bei Flusser die persönliche Freiheit und die Wohnung, das eigentlich Notwendige. (vgl. Flusser 2000, 28)

Bei Nagel ist Heimatverlust ebenso vielfältig wie seine Bedeutung: Deshalb stellt sie eine Reihe unterschiedlicher Ideen von Heimat und deren Verlust vor, ohne sich auf eine allgemein gültige Definition zu beschränken. (vgl. Nagel 2014, 44) Da sich bei Türcke die

Heimat erst durch ihren Verlust realisiert (vgl. Türcke 2014, 11) bedeutet sie den Verlust einer rückwirkend generierten Utopie: „Und zur Wirkungsweise der Heimat gehört, dass sie sich im Moment ihres Verlusts nahezu unwiderstehlich zur heilen Welt erklärt.“ (Türcke 2014, 12) Nach Türcke kann Heimatverlust durch vieles begründet sein; durch den Verlust der Kindheit als ursprüngliche Heimat, Umzug wegen eines neuen Arbeitsplatzes oder wegen Verfolgung. (vgl. Türcke 2014, 11)

Bei *Karlinchen* z.B. sieht die Leserin nur ein brennendes Haus, offenbar in am Land situiert.

Ganz anders *Willkommen in Deutschland*, denn es stellt eine „kleine Weltreise in die Heimat der elf jungen Illustratoren und Autoren, die wir in diesem Buch kennenlernen“ dar. (Thoma 2016, 3) Über die AutorInnen wird im Vorwort erklärt: „Da die Kinder meist erst seit wenigen Wochen in Deutschland lebten, haben wir uns auch mit Hilfe kleiner Zeichnungen verständigt, denn diese ‚Sprache‘ wird weltweit verstanden.“ (Thoma 2016, 3) Dieses Buch ist also das einzige Sachbuch ohne Narrati. Auf jeder seiner elf Doppelseiten haben Kinder nach einem gleichbleibenden Schema sich und Aspekte ihres Heimatortes abgebildet: Am Beispiel der Illustration der kongolesischen Gráce erkennt man von rechts nach links ein Selbstportrait, die kongolesische Flagge und eine Karte, die Kongo im Verhältnis zu Deutschland auf der Welt verortet. Die Zeichnungen sind sowohl auf Deutsch als auch in der Muttersprache der Kinder beschriftet. Auf der linken Seite sieht man geraffte persönliche Informationen, daneben oft traditionelle Lebensmittel oder Mahlzeiten, Gráce stellt z.B. Foulou und Pondou vor. (vgl. Thoma 2016, 21)



Abb. 23: Gráce aus Kongo stellt sich vor (li) und illustriert traditionelle Gerichte (re). Quelle: Thoma 2016, 20f

Ein weiteres Beispiel: Der brasilianische Leo bildet einen Tukan, eine Korallenschlange und Gemüse ab. Auf der rechten Hälfte der Doppelseite zeichnen die Kinder oft ein Bild ihres

Herkunftslandes, wobei Gráce stattdessen Alltagsgegenstände ausgeschnitten und dann mit Beschriftungen auf grünen Hintergrund geklebt hat. (Thoma 2016, 19f) Die elfjährige Celina schreibt auf der rechten Seite ihrer Vorstellung: „Das ist meine Schule in Polen. Im Staffellauf sind wir 2. geworden.“ (Thoma 2016, 5) Darunter befindet sich ihre Buntstiftzeichnung: Die Schule (mit polnischer Flagge), davor drei Kinder in Trikots, die eine gelbe Laufbahn entlanglaufen. Auf dem Tisch sind Pokale und Medaillen zu sehen. Der 12-jährige Mohammad („Ich bin Palästinenser aber in Syrien geboren.“ – Thoma 2016, 12) hat auf der rechten Seite seine blau bemalte Schule in Damaskus illustriert; mit arabischer Schrift über dem Haupteingang, auf der linken zeichnet er sich und seine Freunde beim Ballspiel. Der Himmel ist gelb, die Sonne rot, eine große Hitze aber auch Helligkeit sind zu erkennen. (Thoma 2016, 12f)

Die meisten Kinder zeichnen sich grinsend oder lachend vor ihrer Schule, auf einem Sportplatz oder vor ihrem Wohnhaus und oft gemeinsam mit anderen Kindern. Helle, freundliche Grundfarben wie Grün für Pflanzen, Gelb für Sonne, und kräftige Blautöne für den Himmel sind vorherrschend. Diese Alltagsszenen sind einer Leserin schnell verständlich, sie sollen schließlich

[...] neben all dem Fremden vor allem die Gemeinsamkeiten von Kindern in aller Welt [...] zeigen. So werden Kinder beim Anschauen dieses Buches herausfinden, dass der Alltag ihrer Altersgenossen überall doch sehr ähnlich ist: Kinder spielen Fußball, essen Eis und gehen zur Schule. (Thoma 2016, 3)

Die Zeichnungen der Kinder zeigen, dass ihr Leben trotz der großen geographischen und oft kulturellen Entfernungen nicht fremd ist, dass vieles dieser ansonsten fremden Kulturen deutschen Kindern vertraut ist. Gleichzeitig ist ein gewisses Entgegenkommen zu bemerken: Kinder stellen ihre Kultur vor und erklären sie. So zeichnet z.B. die 12-jährige Safa ein Rezept für Couscous mit all seinen Zutaten und erklärt auf der nächsten Seite: „In Libyen gibt es eine besondere Art der Teezubereitung: Wir gießen den Tee von der Teekanne in einen Becher und wieder zurück bis Schaum entsteht.“ (Thoma 2016, 15f) Von Gewalt oder Verlust ist in den Bildern nichts zu bemerken; die Heimat der Kinder wird – trotz der dort herrschenden Konflikte – in durchwegs positivem Licht gezeigt.

Wildfangs verlorener Heimatort in *Zuhause kann überall sein* ist in seiner Darstellung auf Abb. 12 ebenfalls friedlich. Die Umrisse des Kindes im Vordergrund und die Hütten und Landschaft im Hintergrund sind skizzenhaft mit Bleistift vorgezeichnet und mit Wasserfarben in Beige, Gelb und Orange ausgefüllt. Die Farben vermitteln eine warme, naturbelassene Umwelt in die Menschen und Tiere sich gemeinsam einfügen. Kühe grasen und Dorfbewohner, darunter andere Kinder in roten Gewändern, bewegen sich zwischen den

Hütten. Die räderschlagende Protagonistin dazwischen passt farblich zu ihrer Umgebung. Diese warmen Farben kontrastieren stark mit denen des neuen Landes, in das sie flüchtet. (Kobald/Blackwood 2015, 6f) Eine Verbindung zu ihrem früheren Zuhause bleibt dem Mädchen jedoch in Form einer mitgebrachten Decke erhalten. Unter dieser versteckt Wildfang sich, wenn sie Trauer und Heimweh empfindet. Die Decke entspricht in ihrer Farb- und Formensprache wieder dem Bild ihres Herkunftslandes auf S. 4f: In rot- gelb- und orange-Tönen werden Hütten, Ziegen, Menschen und andere Artefakte illustriert; Wildfang geht vor diesem Hintergrund vollkommen auf, wirkt wie ein Teil der Decke. Sie beschreibt diese Decke als bestehend aus „meinen eigenen Worten und Geräuschen.“ (Kobald/Blackwood 2015, 10f) Dabei identifiziert das Mädchen sich mit der Decke nicht nur visuell, die Bilder wecken auch phonetische Assoziationen.



Abb. 24: Eine Gegenüberstellung von S. 11 und S. 15, der fortlaufende Verfall des Familienhauses und seiner Umgebung ist klar erkennbar. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 11/15

Das Haus von E.T.s Besitzern in *Flucht* ist, als die Leserin es zum ersten Mal zu Gesicht bekommt, bereits eine von Katzen umstrichene Ruine. (vgl. Glattauer/Hochleitner 2016, 3) Ziegel fehlen, statt dem Fenster gähnt ein Loch; zu den Topfpflanzen haben sich natürliche Ranken gesellt, die auch aus den Autowracks im Hintergrund sprießen. In Kapitel 4.1.1 wurde erwähnt, dass zu diesem Zeitpunkt das Haus bereits unbewohnbar ist, da Elektrizität und fließendes Wasser ausgefallen waren. Im Bild auf S. 3 sind grau, weiß und schwarz die vorherrschenden Farben, simple geometrische Muster formen Häuser, Parkett und Fahrzeuge. Bemerkenswerter Weise finden sich zwei weitere Abbildungen des Familienhauses.

Fortschreitend verfallende Darstellungen findet man auf S. 11 und 15. Diese drei Seitenrisse decken sich in Umriss, Layout und Position auf der Buchseite beinahe vollkommen.

Die späteren zwei Repräsentationen des Familienhauses werden unter Wasser liegend abgebildet: Damit wird per Rückblende – eine Erinnerung der erzählenden Katze oder ihrer Mitmenschen – das heimatliche Haus, nicht nur als metaphorisch untergegangen, sondern doppelt als vergangen und verloren markiert. Darüber, an der Wasseroberfläche, sitzt auf S. 11 und S. 15 (Abb. 24) die Familie im Schlauchboot, während sie darunter mit Taschenlampen das lichtlose Haus durchsuchen; eine sowohl relativ komplexe als auch dem Bilderbuch eigene Form der Darstellung verschiedener Zeitpunkte in einem Bild. S. 3 (Abb. 15) ist demnach die aktuellste, späteste Darstellung des Hauses, in dem es gänzlich verfallen ist. Aufgrund ihrer Komplexität finden sich solche Erzählweisen aber in keinem anderen Buch des Analysekorpus.

Betrachtet man diese drei Zeichnungen des Familienhauses genauer, lässt sich eine Chronologie zusammenstellen, nach der das Haus auf S. 11 seine früheste – noch intakte – Version darstellt: Es ist mit einem Klavier möbliert, das auf S. 15 zerstört auf einer Straße liegt, auf der sich dieselben Autowracks wie auf S. 3 abzeichnen. Der Baum, auf S. 11 neben dem Haus wachsend, ist auf S. 3 und S. 15 nur mehr ein Stumpf, das volle Bücherregal von S. 11 ist auf S. 15 beinahe leer. Ergänzend E.T.s Erzählung: „Die Menschen haben begonnen, in ihren Wohnungen Feuer zu machen, um in der Nacht Licht zu haben und Nudeln zu kochen.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 10) Die Familie beschließt offenbar aus Holzmangel, Türen und sogar Bücher zu verbrennen. Damit erklärt sich auch der abgehackte Baum. Diese kleinen, visuellen Details verlaufen parallel zum chronologisch vor- und zurückspringenden Handlungsstrang und erzählen komplementär eine Geschichte des Verfalls und der verzweifelten Auslotung langsam zur Neige gehender Ressourcen, deren endgültiges Erlöschen der Auslöser für ihre Flucht ist.

Im Gegensatz zu den meisten anderen Büchern, deren Handlung hauptsächlich auf dem Fluchtweg oder bereits im Asylland spielt, geschieht ein Großteil von *Nusret und die Kuh* auf dem Bauernhof im Kosovo, dargestellt auf Abb. 25 als kleines rotes Häuschen. (Abb. 25) Nusret beschreibt sein Heimatland: „Ich lebe mit Omi und Opi in einem Dorf in Kosovo. Das Dorf steht ganz oben auf einem Berg, unser Haus liegt noch ein bisschen höher, da, wo ein steiniger Weg schon zum nächsten Berg hinaufführt.“ (Tuckermann et al. 2016, 2)

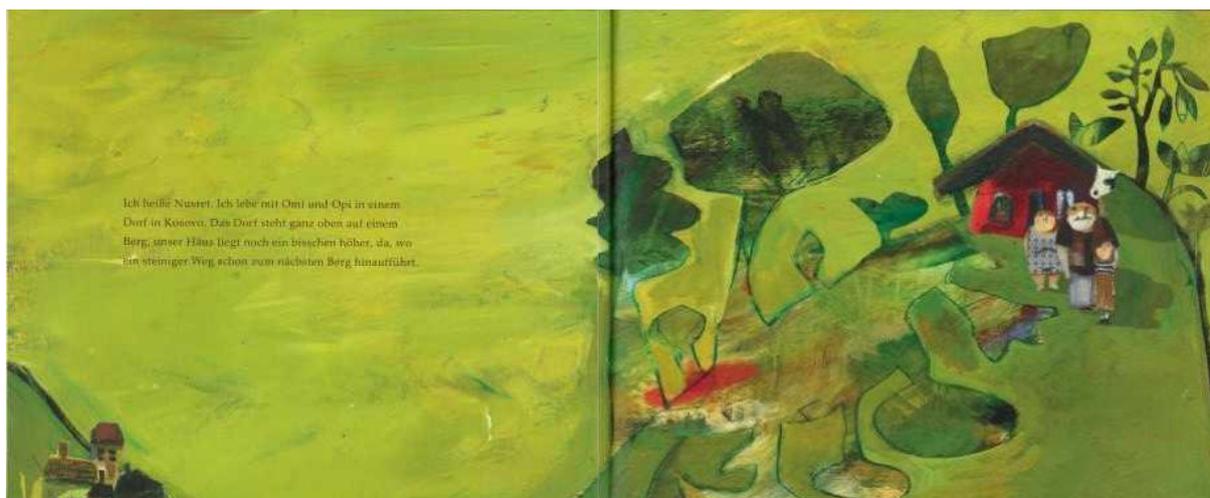


Abb. 25: Das kosovarische Dorf mit Omi, Opi und Tsozo. Weit entfernt auf der anderen Seite des Tals ist das nächstegelegene Dorf zu erkennen. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 2-3

Auf der Doppelseite liegen Dorf und Haus entfernt an den zwei äußersten Enden; viele der Bilder dieses besonders breiten Buches (A4 Quer statt Hoch) zeigen solche weiten, oft betont zweidimensionalen Flächen. Den heimatlichen Koksovo zeichnen außerdem abstrakt gemalte Bäume oder Pflanzen und in einander fließende Grüntöne aus; oft zu sehen sind dazwischen die Tiere des Bauernhofs. Die großflächigen Grüntöne kontrastieren – wie die warmen Farben von *Zuhause kann überall sein* – mit einem kalten Mix aus Grau und Hellblau, die primären Hintergrundfarbe der Szenen in der (ungenannten) deutschen Stadt, in die Nusret zu seinen Eltern reist. Ähnlich wie *Zuhause kann überall sein* ist auch hier der Kontrast zwischen organischer Formen- bzw. Pflanzenwelt und geometrischem Stadtbild. Das Leben bei den Großeltern ist dagegen simpel und idyllisch, voller kleiner abenteuerlicher Erlebnisse mit der Tierwelt. Die Absenz seiner Familie macht Nusret kaum Sorge, doch der Mangel an Bildung, den auch seine Großeltern aufweisen – denn keiner der Drei kann lesen – motiviert ihn, nach Deutschland zu reisen.

Ein kurzer Exkurs zur Bilderbuch-Illustration findet sich im Appendix von *Nusret und die Kuh*. Auf zwei Seiten beschreiben Illustratoren Mehrdad Zaeri und Uli Krappen ihre Arbeitsweise. In diesem Fall bildet Tuckermanns Text die Basis bzw. die erste Inspiration zur Zeichnung. „Wir stehen uns an einem Tisch gegenüber und arbeiten am gleichen Blatt. Das ist ein bisschen wie Zeitschach.“ (Tuckermann et al. 2016, 43) Sie erklären den kreativen Entstehungsvorgang: „Wir beginnen sehr intuitiv. Die Erzählung ist unser Rahmen, die kennen wir sehr gut, haben sie hundert Mal gelesen“, (Tuckermann et al. 2016, 44) Beide Partner haben abwechselnd per Stoppuhr zwei Minuten Zeit zur Arbeit, Gefühl und Intuition spielen bei der Entstehung eine wichtige Rolle: „[...] wir bewegen uns mit Farben und Formen innerhalb unseres Gefühls für die Geschichte.“ Die aufgestellte zwei-Minuten-Regel

ist jedoch mehr eine Orientierung bzw. eine Art künstlerische Anregung, die gleichermaßen ein Anstoß zur Gegenreaktion ist:

Dabei sagen wir uns gegenseitig, dass das nur ein »Angebot« ist, dass der andere ruhig alles übermalen, zerstören, vernichten darf, sogar soll, damit das Spiel an Fahrt gewinnt. Irgendwann entwickelt sich dann etwas Konkretes im Bild, etwas nimmt Gestalt an. (Tuckermann et al. 2016, 44)

Lässt sich die so beschriebene kooperative Entstehungsweise in den Bildern wiedererkennen? Vielleicht in den skizzenhaften Formen, den einfachen Hintergründen, oder jenen Bildern, die mit Ausschnitten aus Plakaten und ausgeschnittenen Figuren beklebt wurden, wie etwa die PKWs auf S. 22.

Ähnlich idyllisch wie Nusrets Bauernhof – und in seiner Natursymbolik noch direkter – ist der Regenwald, in dem der junge Baurabe lebt (seine Jugend und Unerfahrenheit wird auf S. 5 mit der Erfahrung der Altvögel kontrastiert). Auf Abb. 17 war eine reiche Tier- und Pflanzenwelt erkennbar: Tiger, Affe, Schlange, Papagei und eine Reihe tropischer Pflanzen. Die Tiere – selbst die Schlange – werden lachend dargestellt. Paradiesisch auch die Beschreibung: Der Baurabe hatte „mit Kolibris und Papageien Wetthochflug, Steilsturzflug und andere wilde Vogelspiele gespielt. Hatte Beeren und Früchte kennengelernt, die nach sonnenwarmen Tagen und glitzerklaren Nächten schmeckten.“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 2) Nach dem Brand und seiner langen Reise übers Meer, kehrt er nicht mehr in seine frühere Heimat zurück. Wie in *Nusret und die Kuh* kontrastiert das vorherrschende Grün der Regenwaldflora (runde Zweige und Blätter) mit dem Land der Nebelkrähen, in dem der Baurabe Zuflucht findet: Die Gartenbank als geometrisches menschliches Artefakt und hohe, blattlose Baumstämme (zwei parallel verlaufende Linien) und abgeschnittene Äste vervollständigen eine domestizierte Landschaft. (vgl. Schreiber-Wicke/Holland 2016, 24f)

Einige der in diesem Kapitel gemachten Beobachtungen lassen sich verallgemeinern: Die verlorene Heimatort der Protagonisten wird oft mit dem Asylort in binäre Opposition gebracht, was sich bei der Betrachtung dieser Orte in Kapitel 4.3.2 noch erhärten wird. Organische oder naturbelassene Formensprachen im Herkunftsland werden oft geometrischen gegenübergestellt, wie z.B. in *Nusret und die Kuh*, *Zuhause kann überall sein* oder sogar *Wer will den blauen Raben haben?*; warme oder natürliche Farben kontrastieren mit kalten bzw. künstlichen. In einigen Bilderbüchern wird die eigentliche Zerstörung des Heimatortes überhaupt nicht dargestellt, wie in *Zuhause kann überall sein*, *Willkommen in Deutschland* und dem *blauen Raben*; Häuser oder Städte werden in einem unversehrten Zustand gezeigt¹⁰. Andere Bücher betonen gerade die Unbewohnbarkeit und Zerstörung, besonders das

¹⁰ Nicht alle Gründe für Flucht beinhalten selbstverständlich Krieg oder Zerstörung.

verfallende Haus und dessen Umgebung in *Flucht*, die Flugzeugangriffe in *Bestimmt wird alles gut* und die zerstörte Stadt in *Wasims Weste*. In einigen Büchern wiederum bleibt die Leserin über die Hintergründe der Zerstörung oder der Flucht im Unklaren, wie in *Tsozo und die fremden Wörter*; in *Karlinchen* und *Wer will den blauen Raben haben* liest man nur von einem Feuer; diese Bücher legen zumeist mehr Fokus auf den Reise-Aspekt der Flucht, um den es im folgenden Kapitel geht.

4.2 Kinder auf der Flucht

In 4.2 betrachtet wird jener Handlungsabschnitt der Bilderbücher, in denen die Kinder ihre Heimat bereits verlassen haben, dazu gehört vor allem die Darstellung der Reise selbst. In diesem Zusammenhang wird versucht, die Bilderbücher der Reiseliteratur zuzuordnen. Weil es sich dabei um eine Form von Zwischenstopp und keine endgültige Ankunft im Ziel- oder Asyl-land handelt, also mehr dem Fluchtweg zuzuordnen ist, werden jene Abschnitte untersucht, in denen sich die Hauptfiguren in Camps bzw. auf der Durchreise befinden.

4.2.1 Flucht als Reisebeschreibung – Wie reisen flüchtende Kinder im Bilderbuch?

Eine klare und einfache Definition von Reisebeschreibung findet sich bei Christoph Nebgen: „Unter Reiseliteratur sind alle Prosatexte zu verstehen, in denen das Reisetema, die Erfahrung des geographischen Raumes, konstitutiver Bestandteil des Werkes ist.“ (Nebgen 2014, 22) Die Betonung liegt auf „konstitutiv“, das heißt, ohne die Reisetematik könnte dieses Werk nicht oder nur eingeschränkt existieren, die Reisebeschreibung macht einen Großteil des Beschriebenen aus.

Insbesondere Sybille Nagel geht bei Flucht-Narrativen von einer Form der Reiseliteratur aus. Sie untersucht „Jugendliteratur zweier Jahrzehnte (1990 und 2010), die [...] historische Wanderungsbewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts – nämlich Auswanderung, Exil, Flucht und Vertreibung aufgreift“ (Nagel 2014, 17), diese ordnet Nagel der Reiseliteratur zu. Als zentralen Konstituenten der Reiseliteratur identifiziert sie die Faszination bzw. das (verschieden geartete) Interesse am Fremden. Den Höhepunkt des Genres bescheinigt sie dem 19. Jahrhundert. (Nagel 2014, 17) Mit dem Aufkommen von Bild und Film bieten dann jedoch visuelle Medien „anschaulicheres Material als literarische Texte.“ (Nagel 2014, 18) Durch den allgemein möglichen Zugang zum Flugverkehr bringe das Reisen auch nicht mehr „die Begegnung mit dem ganz Anderen, Fremden mit sich.“ (Nagel 2014, 18) Bei der zeitgenössischen Jugendliteratur – auch mit Reisemotiv – sind zudem entwicklungspsychologische Themen, insbesondere die Adoleszenz, zu verzeichnen. (vgl. Nagel 2014, 19)

Peter Brenner schreibt, dass bei einer Betrachtung von Reiseliteratur das Miteinbeziehen sozialgeschichtlicher Entwicklungen notwendig sei und „[d]ie historischen Erscheinungsformen des Reisens mit dem gesamten soziokulturellen und politischen Umfeld, in das sie eingebettet sind“ miteinzubeziehen wären. (Brenner 1990, 20) Brenner spricht der

„literarischen Darstellung des »Fremden«“ (Brenner 1990, 19) eine zentrale Position in der Reiseliteratur zu. Danach listet er einige Ansätze zur Gattungstheorie der Reiseliteratur auf. Als ersten und einflussreichsten germanistischen Reiseliteraturforscher nennt er Manfred Link.¹¹ Von ihm stammt eine Einteilung unterschiedlicher Textsorten innerhalb der Reiseliteratur:

Link unterscheidet innerhalb der Reiseliteratur zwischen Reiseführern und Reisehandbüchern, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Reiseschriften, Reisetagebüchern, Reiseberichten, Reisebeschreibungen, Reiseschilderungen und Reiseerzählungen. (Brenner 1990, 20)

Diese Untergattungen lassen sich dadurch skalieren, dass ihr „Grad der Faktizität, die Objektivität und Aktualität immer geringer“ werden. (Link 1963 in: Brenner 1990, 21) Unter anderem zitiert Brenner Hans-Joachim Possin, der den Reisebericht beschreibt als „formales Gestaltungsmittel [...], das als zeitloses Darstellungsprinzip sowohl in der fiktionalen wie in der authentischen Reisebeschreibung realisiert wird.“ (Brenner 1990, 22) Der Reisebericht sei demzufolge ein „literarisches Strukturprinzip“. (Brenner 1990, 22) Brenner sieht ein Problem in Possins Verzicht auf die Frage, wie Wirklichkeitserfahrung in die literarische Gattung umgesetzt werde, bzw. welche „Einsichten sich aus der Entwicklung dieser Gestaltungsformen ergeben.“ (Possin 1972, in: Brenner 1990, 22) Diese Unterscheidung soll aber besonders bei der Bilderbuch-Betrachtung in diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sein. Zuletzt stellt Brenner noch Thomas Bleicher vor. Dieser versteht die Reiseliteratur als eine an sich offensichtliche Kontrastierung von Heimat und Fremde. (Bleicher 1980, in: Brenner 1990, 24f) Die zwei sich aus den Gattungseinordnungen ergebenden Antagonismen *real-fiktional* und *heimatlich-fremd* scheinen zwei nützliche Achsen zur Betrachtung der Werke in diesem Kapitel, ebenso wie die grundsätzliche Bemessung von Reisebeschreibung als inhaltlich konstitutiv für das Werk.

Auf der Skala real-fiktional lassen sich die Bilderbücher folgendermaßen einteilen: Zuvorderst *Willkommen in Deutschland*, es basiert auf den Illustrationen der tatsächlichen Heimatwelten der zeichnenden Kinderautoren und -autorinnen. Zwar sind die Zeichnungen stark stilisiert, ihr Inhalt hebt dennoch Anspruch auf die Repräsentation tatsächlicher, reeller Orte, Dinge und Personen. Der Bezug des Buches zum heimatlichen gegenüber dem Fremden ist im Gegensatz zum übrigen Korpus verkehrt: Gezeigt wird, ähnlich einem Reiseführer, das für die Autoren und Autorinnen Heimatliche, mit der Intention es für jene verständlich zu machen, für die es das Fremde ist. Auf demselben Level lässt sich *Bestimmt wird alles gut*

¹¹ Es ist anzumerken, dass Links Einteilung aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts als etwas veraltet betrachtet werden muss; so lassen sich der Liste heutzutage etwa Reiseblogs und -videos hinzufügen, die alle mehr oder weniger wissenschaftlich oder narrativ motiviert sein können.

ansiedeln: Der erste Satz des Bilderbuchttextes lautet „Dies ist die wahre Geschichte von Rahaf“. Der Text will also betont keine erfundene Erzählung, sondern die schriftlich und bildnerisch interpretierte Geschichten bieten. Um das Offensichtliche vorweg zu nehmen: Das fremde Land für Rahaf und ihre Familie ist – wie für die meisten Kinderprotagonisten der betrachteten Bilderbücher – selbstverständlich das Zielland ihrer Flucht. Diese Bilderbücher sind demnach sozusagen invertierte Reiseliteratur: Das Fremde zu erfahren, nicht, um es wieder zu verlassen, sondern um es nach und nach zum Heimatlichen machen zu können. Dadurch unterscheiden sie sich von der Reiseliteratur als Erfahrung des Fremden.

Auf der nächsten Ebene befindet sich *Wasims Weste*: Inspiration für die Geschichte waren laut dem Zusatztext der Autorinnen verschiedene Erzählungen von Flüchtlingskindern (Offermann/Tilly 2017b, 1); auch ist die Handlung an realen Orten angesiedelt: Homs und später „eine Stadt in Deutschland“ (Offerman/Tilly 2017a, 10). Die Erzählung hat damit einen akuten Realitätsbezug, jedoch keinen Wirklichkeitsanspruch. Als das Fremde erlebt Wasim wie viele andere Flüchtlingskinder die Landessprache des Asyllandes. Dazu passend sieht man auf Doppelseite 16f das nächtliche Schlafzimmer der Kinder. Möbel sind nur schemenhaft im Dunkel erkennbar, dazwischen schweben groß und kontrastreich in Weiß geschriebene Worte „...Rettungsweste...“, „...Blumentopf...“ usw. (Offerman/Tilly 2017a, 16f) Wasim erzählt dazu: „Vor dem Einschlafen flüstern wir uns manchmal die neuen Wörter zu, die sich lustig anhören.“ (Offermann/Tilly 2017a, 17)

Ähnlich, aber weniger spezifisch sind die Geschichten in *Zuhause kann überall sein* und *Tsozo und die fremden Wörter*. Zwar lässt sich erahnen, woher die Kinder-Protagonisten stammen (Wildfang aus Afrika, Tsozo aus Osteuropa oder dem Balkan) und ihr Asylland ist wahrscheinlich Deutschland, oder jedenfalls ein anderes mitteleuropäisches Land. Zeitlich sind die meisten Geschichten relativ klar situiert, denn sie lassen sich im Kontext politischer Konflikte, abgebildeter Architektur etc. und wegen ihres Veröffentlichungsdatums dem 21. Jahrhundert zuordnen. Wildfangs erster Eindruck, als sie mit dem Zug ankommt, ist von Fremdheit geprägt:

Alles war fremd.
Die Leute waren fremd.
Das Essen war fremd.
Die Tiere und Pflanzen waren fremd.
Sogar der Wind fühlte sich fremd an. (Kobald/Blackwood 2015, 6f)

Die unbekannte Sprache beschreibt Wildfang gleichermaßen als „Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt.“ Diese Worte werden als kleine geometrische Symbole dargestellt, die an Papierflugzeuge erinnern und auf ähnliche Weise von Person zu Person

fliegen. (Kobald/Blackwood 2015, 9) Für Wildfang ist das Land vollkommen fremd, was durch den Farbkontrast der Bilder noch verstärkt wird. (vgl. Abb. 12 und 25)

Einen ersten Hang zum Phantastischen zeigt *Nusret und die Kuh*. Zwar geschieht ein Großteil der fiktiven Handlung im (real existierenden) Kosovo und später in Deutschland, die Figur der lesenden, selbständigen Kuh bringt eine phantastische Wende in die Geschichte. Sie könnte sich aber durch Nusret als unzuverlässigen Erzähler erklären lassen.

Die Wassergeister in *Flucht* stellen ebenfalls eine übernatürliche Komponente dar. Sie könnte man der Erschöpfung Daniels zuschreiben. Hinzu kommt die Figur der Katze E.T., die auch die Erzählerin in der ersten Person darstellt: „Ich sehe Daniel mit dem Schlaf kämpfen. Plötzlich fährt er hoch und übergibt sich ins Meer. Als er erschöpft am Bootsrand hängt, sieht er die Wassergeister.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 16) Diese Geister werden als übermannsgroße Wesen mit gierigen Schlünden dargestellt. Im Gegensatz zu seinen phantastischen Elementen, aber ganz klar dem Titel entsprechend, ist *Flucht* in einen gegenwärtigen Konflikt eingebettet: Die letzte Doppelseite nach dem Ende der Handlung zeigt im Querschnitt wieder das Meer. Auf Seite 31 stehen zwei Zitate zu aktuellen Flüchtlingsereignissen, darunter jenes eines italienischen Nachrichtensprechers. Es stellt die Geschichte von *Flucht* in den eindeutigen Kontext der Fluchtbewegungen nach Europa um das Jahr 2015 herum:

Wie viele Tausend Menschen auf ihrer Flucht aus Europa im Mittelmeer bisher ertrunken sind, kann man nur schätzen ...

Entschuldigung, ich habe mich versprochen, natürlich flüchten die Menschen nicht aus Europa, sondern nach Europa. (Glattauer/Hochleitner 2016, 31)

Ergänzend zu der Dunkelziffer an Ertrunkenen sieht man auf derselben Buchseite Kinderschuhe und einen Stoffbären auf dem Meeresgrund dargestellt. Das „ertrunkene“ Kinderspielzeug ist in seiner Symbolik eindeutig, besonders, wenn es mit den letzten Sätzen aus der Erzählung in Verbindung gesetzt wird:

Nein, E.T. bleibt da, haben Mutter und Vater gesagt.

Aber Katzen haben sieben Leben, hat Daniel gesagt.

Da hat er recht, hat Vater gesagt, *das wären dann elf, die können wir brauchen*.

Fünf haben wir noch. Wir werden sie brauchen. (Glattauer/Hochleitner 2016, 28ff)

Gemeint ist natürlich, dass die gesamte Familie inklusive Hauskatze ihr Leben auf See verloren hätte, wenn sie nicht zuvor die sieben Leben E.T.s verbrauchen hätten können. Der übernatürlich-märchenhafte Mechanismus der sieben Leben wird geschickt genutzt, um einerseits – entsprechend der Zieldemographie – den schrecklichen Folgen einer missglückten

Flucht zu entgehen, und andererseits für ältere Leser vom Happy End zurück auf eine düstere Realität zu weisen.

Als fremd versteht auch Tsozo Deutschland: „In der neuen Welt war alles neu. Die Wohnung, das Dorf [...]. Auch das Wetter war anders. [...] Die Menschen in der neuen Welt verstanden Tsozo nicht, und er verstand sie nicht.“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 5) Für ihn ist wie für beinahe alle anderen Protagonisten die Sprache eine große anfängliche Barriere und eine tiefe Quelle der Fremdheit.

Am unteren Ende der Skala finden sich *Karlinchen*, *Wer will den blauen Raben haben?* und *Zugvögel*. Alle drei Bücher haben phantastische Elemente, die sich nicht mehr rein auf Halluzinationen oder ähnliches reduzieren lassen. *Karlinchen* trifft verschiedene phantastische Kreaturen, darunter sprechende Krähen, Vogelmenschen und Steinwesen. Ihre gegenseitige Fremdheit führt bei jeder Begegnung zu Inkompatibilität seitens des Mädchens zu und Unverständnis seitens der Wesen. Beispielsweise kommt sie in das Land der Steinbeißer, totemhafte Statuen, die an *moai* erinnern. Deren Lebensraum, grau in grau, besteht aus Kieselsteinen, in denen sie zu baden scheinen: „Die waren sehr freundlich und gaben *Karlinchen* eine Handvoll Steine zu essen, doch die mochte es nicht. Darüber waren sie sehr böse.“ (Fuchshuber 2015, 12) Daraus schließt das Mädchen: „Sie mögen mich nicht, weil ich fremd bin und anders als sie.“ (Fuchshuber 2015, 12) Ihre Andersartigkeit bildet gegenüber ihren Mitwesen eine unüberwindbare Barriere, aufgrund der *Karlinchen* wiederholt von auf ihrem Weg verstoßen wird, so z.B. auch bei den Seidenschwänzen, blauen Mischwesen aus Vogel und Mensch. Sie zeigen sich anfangs hilfsbereit, entdecken jedoch bald, dass dem Kind der gefiederte Schwanz der Seidenschwänze fehlt. „Sie helfen mir nicht, weil ich fremd bin

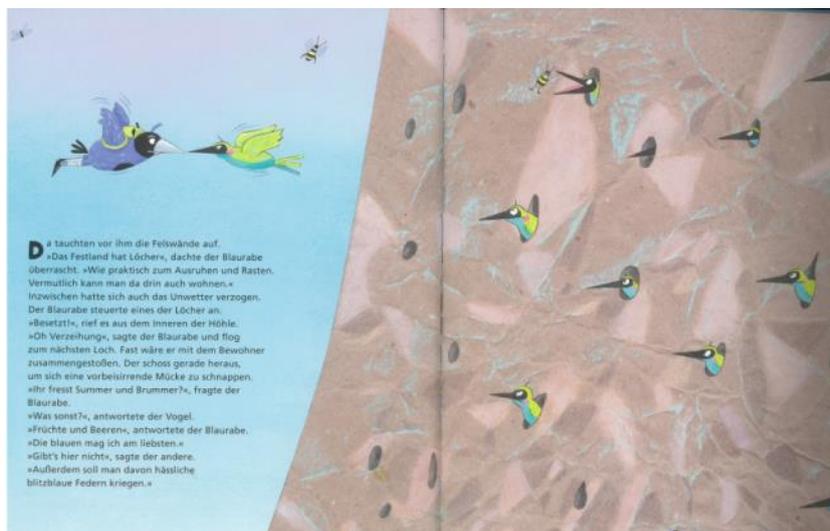


Abb. 26: Nach seiner gefährlichen Reise über das Meer lernt der blaue Rabe die ungastlichen Kolibris kennen. Sie bewohnen die löchrigen Klippen und jagen Insekten. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 16f

und anders als sie.“ erkennt *Karlinchen* erneut, als sie fortgeschickt wird – ein Satz, den sie wie ein Mantra bei jeder neuen enttäuschten Begegnung wiederholt. (Fuchshuber 2015, 14)

Das Element der sprechenden, ein wenig vermenschlichten Vögel in *Wer will den blauen Raben*

haben? erfordert keine genauere Erläuterung, auch wenn die Metapher für menschliche Konflikte dahinter klar ersichtlich ist. Der blaue Rabe stößt auf ähnliche Probleme mit der Fremdheit wie Karlinchen. Hat er es einmal über das Meer das zwischen seinem Dschungel und dem europäisch angehauchten Fluchtort liegt, geschafft, wundert er sich über ausgehöhlte Felsen. Darin wohnen (ebenfalls sprechende) Kolibris. Sie verhalten sich ihm gegenüber abweisend: Auf die Frage, ob es bei ihnen „Früchte und Beeren“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 17) gebe (die Kolibris jagen Insekten) erhält er die in ihrer Zurückweisung eindeutige Antwort: „Gibt’s hier nicht“ und „Außerdem soll man davon hässliche blitzblaue Federn kriegen.“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 16) Auf Abb. 26 erkennt die Leserin leicht die missgünstigen Blicke, die die Kolibris dem blauen Raben zuwerfen.

In Text und Bild phantastisch ist auch *Zugvögel*. Bereits erwähnt wurden die Flugeigenschaften der titelgebenden Nomaden (und ihr fremdartiger Kleidungsstil), die in der Stadt des jungen Luka zu ihrer vorübergehenden Bleibe machen. Passend scheinen sie in vogelartigem Gezwitscher zu sprechen, das jedoch für Menschen erlernbar ist. (vgl. Roher 2012, 8) Diese Zugvogelsprache leistet ebenfalls einen Beitrag zur Fremdheit der Zugvögel, besonders gegenüber den Einwohnern; jedoch stellt sich zwischen ihnen und Luka schnell Vertrauen ein. Als das junge Paulinchen sich weigert, mit seiner Familie in den Süden zurückzufliegen, wird der Beschluss gefasst, eine dauerhafte Wohnung zu finden. Als Hindernis wird von der hilfsbereiten Vogelfreundin Frau Lorenz die Fremdenfeindlichkeit der Einwohner identifiziert – eine Einstellung, die bisher nur Luka und Frau Lorenz zu fehlen scheint. (Roher 2012, 21)

Am Ende dieser Betrachtungen lassen sich einige Schlüsse ziehen: Phantastische Elemente werden wiederholt genutzt, um genetische bzw. äußerliche wie kulturelle Andersartigkeit hervorzuheben, ohne menschlichen Rassismus zu thematisieren, bspw. indem man Menschen durch sprechende Vögel ersetzt. Bücher mit großer Wertlegung auf Realismus sind zugleich solche, die am explizitesten mit dem Thema Flucht als *politischer* Motivation umgehen, siehe z.B. *Wasims Weste*. Ausnahme bilden Geister und eine sprechende Katze in *Flucht*. Fremdheit wird in den Bilderbüchern zumeist durch eine neue, zuerst unverständliche Sprache erlebt. Mangelnde Sprachkenntnisse stellen auch ein großes Hindernis zur Akzeptanz der Mitmenschen in vielen Geschichten da (z.B. zur Beheimatung der Zugvögel). Die vom Subjekt unüberwindbare Andersartigkeit ist in manchen Fällen Grund, dass die Flüchtenden noch nicht am Ziel ihrer Reise angekommen sind, wie etwa Karlinchens Inkompatibilität mit den Phantasiewesen, oder die Begegnung des blauen Raben mit den Kolibris. Wiederholt wird das

Zielland in seiner Gesamtheit als fremd und damit beängstigend erfahren, z.B. in *Zuhause kann überall sein*. Diese Formen der Fremdheit werden, wie erwähnt, auch in starken visuellen Kontrasten zwischen Herkunfts- und Asylland illustriert, wie in vorhergehenden Kapiteln beobachtet wurde. Zuletzt: Beim Zusammentreffen der Hauptpersonen mit anderen ist diese Fremdheit oft gegenseitig, und gleichzeitig oft ein Zeichen von Intoleranz seitens der Einwohner, wie z.B. in *Zugvögel*.

Damit bleibt die vielleicht banale Frage, wie die Kinder in den betrachteten Bilderbüchern nun tatsächlich reisen, offen. Ungeachtet einer Einteilung der Dichotomie *heimatlich-fremd* muss das Reisen an sich thematisiert werden. Deshalb ein paar allgemeine Beobachtungen zu Reiseverlauf und –bedingungen. Die Hälfte der analysierten Bilderbücher macht die Flucht über ein Meer zu einem zentralen Handlungselement und –ort, was wohl das vorherrschende Verständnis von Flüchtlingen, die hauptsächlich aus Vorderasien (oder Afrika) anreisen, widerspiegelt.¹²

Rahaf und ihre Familie in *Bestimmt wird alles gut* begeben sich in ihrer Not in die Arme von Schleppern, die dreihundert Menschen auf ein offensichtlich zu kleines Schiff laden: „So viele Menschen kann ein so kleines Schiff doch garnicht tragen!“ ruft Rahafs Mutter aus. (Boie/Birck 2016, 14) Die Reisenden verbringen mehr als fünf Tage auf See. Schlafen ist nur frierend auf dem Boden möglich – auf S. 19 sieht man alle sechs Familienmitglieder zusammengekauert zwischen stehenden und sitzenden Mitreisenden. Dabei wird besonders betont, dass die Menschen einerseits den verbrecherischen Schleusern ausgeliefert, andererseits auf ihre Hilfe angewiesen sind. Die Situation auf dem Schiff wird zunehmend lebensbedrohlich:

Zweimal am Tag haben die Schleuser Wasser verteilt, aber das war viel zu wenig. Immer hatten Rahaf und Hassan Durst. Und zu essen gab es nur ein winziges bisschen Reis für die Kinder. Für die Erwachsenen gab es vom fünften Tag an garnichts mehr zu essen. (Boie/Birck 2016, 21)

Schließlich werden die Menschen mitten in der Nacht per Boot an Land gesetzt, ohne Habseligkeiten oder Orientierung. Das dazu passende Coverbild zeigt einen grauen Morgen; Vater, Mutter und ihre vier Kinder steigen im Vordergrund aus dem Meer. In der mittleren

¹²Diese Vorstellung entspricht den Fakten öffentlich zugänglicher Statistiken. Ein Rückblick auf das Jahr 2015 laut Integrationsbericht 2016 gestaltet sich wie folgt:

Die Herkunftsgebiete der Asylwerber in Österreich weisen eine hohe Konzentration auf: 72% der Asylwerber kommen aus drei Herkunftsländern: Afghanistan (29%, das sind 25.563 Asylanträge), Syrien (28%, 24.547) und dem Irak (15%, 13.633). Weitere Herkunftsländer sind Iran (3.426), Pakistan (3.021), Kosovo (2.487), Somalia (2.073), die Russische Föderation (1.698) und Nigeria (1.385). (Expertenrat 2016, 29)

Entfernung sieht man weitere Familien ans Ufer waten. Zum Meer hinaus das Schiff der Schlepper. (Boie/Birck 2016, Cover) Auf S. 22f kommt die Familie an Land:

Dann sind sie endlich in Italien angekommen. Rahaf und Hassan waren froh, dass sie von Bord gehen konnten. Und dass sie nicht ertrunken waren.

Aber sie hatten ja kein Geld und keine Ausweise, die hatten die Schleuser ihnen ja mit dem Gepäck geklaut. Darum haben die Schleuser alle 300 Menschen in einer ganz dunklen Nacht an einer Stelle an Land gehen lassen, wo keine Polizisten waren und keine Zollbeamten. Polizisten und Zollbeamte wollen ja immer Ausweise sehen. (Boie/Birck 2016, 22f)

Das Bild-zum-Text auf Abb. 27 stellt eine Nahaufnahme der Ankunft wenige Minuten danach dar; damit wird das Ereignis zentral für die Handlung. Der gefährlichste Teil der Reise ist geschafft, die Familie ist nun, offensichtlich müde und erschöpft, zurück auf Festland.

Abb. 27: Rahaf und ihre Familie waten nachts an Land. Im Hintergrund ihre Mitmenschen und das Schiff der Schlepper. Quelle: Boie/Birck 2016, 22f [Bildausschnitt]



Ein Großteil der Handlung von *Flucht* spielt auf einem Schlauchboot am Meer, während Daniels Familie allein ins Ungewisse fährt. Neben dem Meer als Spiegel der Erinnerung finden sich zwei weitere zentrale Elemente: Das Meer als Bedrohung, und das Meer von Geistern besessen. Diese beiden Elemente greifen ineinander: Die Familie findet sich nach der

ersten Nacht alleine auf offener See wieder („*Haben wir uns verirrt?*“, fragt Mutter besorgt.“).

(Glattauer/Hochleitner 2016, 13) Auf Doppelseite 12f sieht man ein kleines Schlauchboot verloren im Blau des Meeres. Zur Bedrohung durch Orientierungslosigkeit auf See kommt der hohe Wellengang. An dieser Stelle erfährt die Leserin von den Schleppern, denen die Familie gegen Schmuck vier Schwimmwesten abgekauft hat. Zwischen diesen steigenden Gefahren machen sich die Wassergeister bemerkbar, aus dem Meer steigende Gestalten mit weit aufgerissenen Mäulern. (vgl.



Abb. 28: Daniel bietet den Wassergeistern einen Stein, um sie zu besänftigen. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 19

Glattauer/Hochleitner 2016, 16f) Nur Katze E.T. und Daniel können sie sehen. Die

Wassergeister sind scheinbar Daniels oder E.T.s Versuch, der bedrohlichen Naturgewalt des Ozeans eine begreifliche Form zu geben, denn, so beschreibt E.T. die Situation: „Die Wassergeister wollen ins Boot. Bei jeder Welle setzen sie zum Sprung an.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 20) Doch Daniel gelingt es, ihre Wut mit einem roten Glitzerstein zu besänftigen. (vgl. Glattauer/Hochleitner 2016, 19) Die Geister erzählen Daniel darüber hinaus von den Schlauchboten der übrigen Flüchtenden, von denen die Familie getrennt wurde. In dieser Horror- bzw. Alptraumsequenz



Abb. 29: Die wütenden Wassergeister attackieren die Boote der Flüchtenden und machen ihre Rettung unmöglich. Quelle: Boie/Birck 2016, 21

[...] spülen zehn Meter hohe Wellen die Menschen ins Wasser, Boote kentern, Frauen lassen weinend ihre Männer los und Männer ihre weinenden Kinder. Über den Schreien kreisen brummend wie Hummeln die Hubschauer. (Glattauer/Hochleitner 2016, 20)

Auf Abb. 29 sieht man gigantische Wassergeister, die mithilfe der Wellen nach den Helikoptern greifen und Boote wie Spielzeug emporschleudern. Dabei handelt es sich um eine der explizitesten Szenen innerhalb der betrachteten Werke.

Schlussendlich kreuzt ein Schiff die unsichere Bahn des verirrtten Schlauchbootes (Abb. 31). In diesem Moment stürzt Suzie (die Schwester) durch vom Kreuzschiff plötzlich aufgepeitschte Wellen ins Wasser. „Es braucht nur ein paar Minuten, bis wir bei ihr sind.“

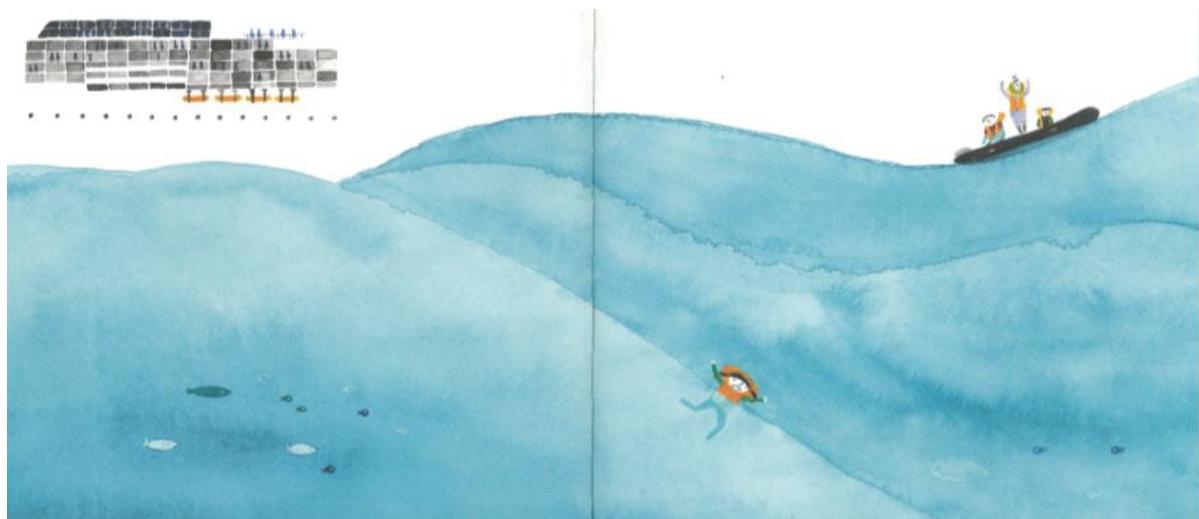


Abb. 30: Suzie wurde von den Wellen des Kreuzschiffes ins Wasser geschleudert. Quelle: Boie/Birck 2016, 23f [Bildausschnitt: Text entfernt]

(Glattauer/Hochleitner 2016, 23) Entgegen ihrer Erwartungen kommt das Schiff nicht zur Hilfe sondern setzt seine Fahrt ungeachtet der gestikulierenden Familie fort.

Auch die Handlung von *Wer will den blauen Raben haben?* spielt größtenteils auf dem Meer, das für den Vogel ebenso große Gefahren birgt. Offenbar handelt es sich bei der Hauptperson um keinen Zugvogel. „Ganz weit draußen trafen Himmel und Meer aufeinander. »Dazwischen ist kein Platz für unsereiner«, hatten ihm die Altvögel erzählt.“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 6) Mehrere Seiten werden von der Flächigkeit des Meeres dominiert, ähnlich wie in *Flucht*. Auch dem Raben wäre es aus eigener Kraft nicht gelungen, es zu überqueren: „Aber das Meer war doch größer als seine Kraft. Schließlich war der Blaurabe so müde, dass er seine

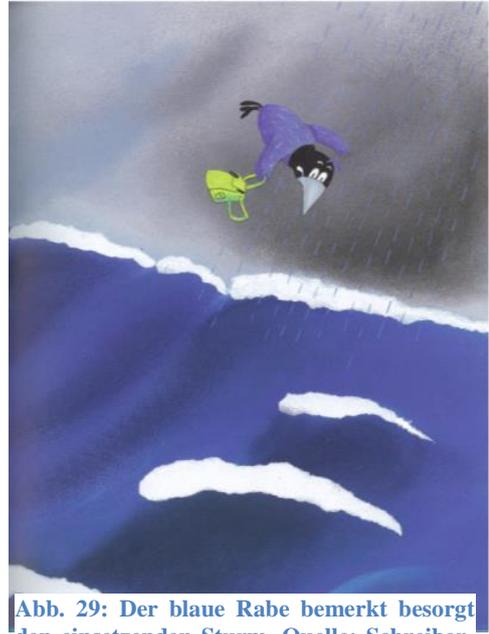


Abb. 29: Der blaue Rabe bemerkt besorgt den einsetzenden Sturm. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 7 [Bildausschnitt]

Flügel kaum mehr bewegen konnte.“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 10) Allerdings sind es nicht Schlepper und Schiffe, die ihn unterstützen, sondern ein gutmütiger Blauwal, der ihn eine Nacht lang voranträgt. Wie in *Flucht* gerät der Blaurabe danach in einen Sturm, der ihn beinahe sein Leben kostet. Dunkle Wellen mit Schaumkronen unter grauem Himmel bilden dabei die begleitende Illustration auf Doppelseite 16f. Der Rabe verzweifelt im anbrechenden Regenschauer auf Abb. 31: „»Das war’s«, dachte er. »Absturz, aus, Ende der Reise.«“ Das Unwetter und seine Meeresreise enden glücklicherweise, als er bei den löchrigen Felsen der Kolibris ankommt.

Wasim und seine Familie flüchten zu Beginn ihrer Reise wie Rahafs Familie mit einem Schiff. Dass es sich dabei ebenfalls um ein von Schleppern betriebenes handelt, wird in diesem Fall nicht direkt erwähnt, aber mehrmals angedeutet. Diese Episode wird geraffter beschrieben, die Ereignisse ähneln einander jedoch. Kater E.T. erzählt von den bedrohlichen Umständen auf dem Schlepperfahrzeug:

Nachts war es windig und kalt. Das Boot hat so sehr geschaukelt. Mir war ganz schlecht und ich hatte Angst, dass es umkippt, denn Samira kann noch nicht schwimmen. Als plötzlich der Motor ausging, wurde es erst ganz still. Dann haben auch viele Erwachsene geweint. Wir hatten alle schreckliche Angst. (Offermann/Tilly 2017a, 7)

Diese Beschreibung erinnert frappierend an jene Episode auf dem Schlepperboot in *Bestimmt wird alles gut*. Unterstützt wird sie durch das Bild auf Abb. 32 Im Hintergrund erkennt man

schemenhaft ein Schlauchboot, randvoll mit winkenden, stehenden Menschen. Sogar auf diese Entfernung erkennt man, wie wenig Platz darauf ist. Die Menschen werden jedoch, wie man im Vordergrund sieht, vom Schiff einer Hilfsorganisation (deutlich das Rote Kreuz) gerettet. Auf dem Bild sieht man Schwester Samira weinen, sie wird gegen Unterkühlung in ein Tuch gewickelt. Wasim und seine Familie sind damit die einzigen Protagonisten, die koordinierte, humanitäre Hilfe bereits während ihrer Reise erhalten (Blauwale ausgenommen).



Abb. 30: Wasim und seine Familie wurden vom Schiff einer Rettungsorganisation geborgen. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 6f

Handelt es sich bei den analysierten Bilderbüchern also schlussendlich um Reiseliteratur? Die meisten Werke lassen sich nach Brenners Darstellung von Bleicher der Reiseerzählung zuordnen, da diese den Kontrast *heimatlich-fremd* zu einem zentralen Angelpunkt ihrer Erzählung machen (vgl. Bleicher 1980, in: Brenner 1990, 24f) z.B. in *Zuhause kann überall sein*: Zwar fällt hier jener Teil der Reise weg, der vom Weg handelt, aber die Erfahrungen, die Wildfang in dem mitteleuropäischen Land macht, entsprechen aufgrund des dort erlebten Fremden der Reiseliteratur. Eine Ausnahme bildet *Willkommen in Deutschland*, das deshalb keine Reiseliteratur darstellt, weil darin weder Reise noch Fremdheitserfahrung überhaupt thematisiert werden; was fremd für den Leser ist, ist für die jungen Autorinnen bzw. Illustratorinnen ja das Vertraute. Es lässt sich nicht einmal nach dem weitgefassten „literarischen Strukturprinzip“ von Possin als solche verstehen. (vgl. Possin 1972 in: Brenner 1990, 22) In den anderen Werken bildet die Reise, oft über das Meer, jedoch eindeutig einen wichtigen Bestandteil und meist den mittleren Akt oder den Höhepunkt der sich zuspitzenden physischen Bedrohung der Hauptfiguren.

4.2.2 Asyllager und Durchreise

Für einige Kinderprotagonisten ist der erste Stopp auf dem Weg in ihr Asylland ein Auffanglager für Flüchtlinge oder eine andere temporäre Bleibe. Manche finden jedoch auf ihrer Reise mögliche Zufluchten, die aufgrund unterschiedlicher Komplikationen nicht als Heimat, sondern nur als kurze Bleibe enden, als Übergangswohnung. Dieses Kapitel setzt sich mit jenen Bilderbüchern aus dem Analysekorpus auseinander, die mitunter von den Erfahrungen der Kinderprotagonistinnen in solchen Umständen berichten. *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* erzählt von mehreren solchen Erlebnissen, dabei sei an die Steinbeißer und Seidenschwänze im vorigen Kapitel erinnert; auch die sprechenden Raben, die Karlinchen später trifft, können ihr kein Zuhause bieten. Praktisch handelt Karlinchens gesamte Geschichte von ihrer erfolglosen Suche nach einer Heimat, die sie erst auf der letzten Doppelseite findet.

Die Zugvögel im gleichnamigen Bilderbuch sind, wie ihr Name schon andeutet, ihr gesamtes Leben auf der Durchreise, sie besitzen keinen fixen Wohnsitz. „»Wir sind Zugvögel«, brummte Oleg mürrisch. »Es ist uns nicht erlaubt, zu bleiben.«“ (Roher 2012, 12) Trotz ihrer humorvollen, spielerischen Aufmachung als Vögel und Gaukler sind die Zugvögel ein tragisches Volk, denn aus dieser kurzen Bemerkung erschließt sich die Lebensart der nomadischen Menschen als nicht selbst erwählt, sondern von außen aufgezwungen.

Rahaf und ihre Familie in *Bestimmt wird alles gut* kommen im Anschluss an ihre Zugreise nach Deutschland in ein Lager. Rahaf beschreibt ihre erste Erfahrung in Deutschland, dabei wird auch das Asylverfahren kurz angedeutet:

Zuerst sind sie in einer Stadt in ein großes Haus gekommen, das hieß Erstaufnahmelager, und das war so ein schwieriges Wort. Da mussten Mama und Papa ganz viel erklären, warum sie gekommen waren und warum sie keine Papiere hatten und was sie in Deutschland wollten. (Boie/Birck 2016, 30)

Dazu sieht die Leserin auf Abb. 33 Rahaf und Hassan auf einem Bett in einem simpel eingerichteten Zimmer, wohl im besagten Auffanglager sitzen. Man erkennt, dass das Zimmer zu keiner Wohnung gehört: Die industrielle



Abb. 31: Rahaf und Hassan im Auffanglager. Quelle: Boie/Birck 2016, 31

Deckenbeleuchtung spendet kaltes Licht, Spinde stehen an den kahlen Wänden, an denen man freigelegte Rohre erkennt, die Betten sind einfache Metallgestelle und darüber ist behelfsmäßig mit Klebeband ein Bild befestigt. Insgesamt erinnert der Raum an ein Krankenhaus oder Altersheim. Rahafs und Hassans Gesichtsausdrücke wirken unsicher: „Was nun?“ scheinen sie zu fragen. Die Wohnverhältnisse sind ärmlich und beschränkt:

In dem großen Haus mussten sie alle zusammen in einem Zimmer wohnen. Das war eng, mit Mama und Papa und allen vier Kindern. „Aber es ist ja nicht für lange“, hat Mama gesagt. Dies ist ja nur das Erstaufnahmelager.“ (Boie/Birck 2016, 30)

Die Mutter betont hoffnungsvoll, dass es sich nur um eine vorübergehende Bleibe handelt. Trotz der eher kargen Umstände machen die Kinder dort auch positive Erfahrungen: Sie freuen sich über Essen und Duschen und freunden sich mit Kindern anderer syrischer Familien an. Nach drei Monaten wird die Familie jedoch in ein anderes Lager verschoben. Zwar wird dieser Punkt nur kurz erwähnt, erzählt wird aber, dass die Kinder erneut ihre eben geschlossenen Freundschaften verlieren und deshalb – trotz der Umstände – nicht fort wollen. (vgl. Boie/Birck 2016, 32) Ihre nächste Unterkunft, ein Wohncontainer-Komplex wie man ihn z.B. auf Baustellen sieht, wird von Rahaf sofort als dauerhafte Bleibe abgelehnt:

„Ihr neues Zuhause“, das hat der Mann gesagt. Da haben Rahaf und Hassan sich gefreut. Und dann war das neue Zuhause doch kein Zuhause! Ein Container war es, der stand oben auf einem anderen Container, und außen hat eine Treppe hochgeführt. In ihrem Zimmer haben drei Betten gestanden, drei Betten für Mama und Papa und alle vier Kinder zusammen. (Boie/Birck 2016, 34)

Rahaf und Hassan erkennen schnell, dass sie kein gemütliches neues Zuhause gefunden haben. Die zum Text gehörende Illustration (Abb. 34) zeigt die Geschwister aus dem eben beschriebenen Container hinausblickend; aus weiteren Fenstern lugen noch andere bleiche Kindergesichter. Die Stimmung wirkt dumpf: Die vorherrschenden Farben sind Grautöne, auch der Himmel ist ein trübes Stahlgrau,



Abb. 32: Das „neue Zuhause“ von Rahafs Familie, eine Container-Haus. Graue Farben und düsteres Wetter. Quelle: Boie/Birck 2016, 35

kahle Bäume malen ein spätherbstliches Bild. Draußen vor dem Haus stehen ein paar Jugendliche mit herabgezogenen grauen Kapuzen. Ein Gefühl von Kälte und Ratlosigkeit wird vermittelt. Die Familie wohnt über die restliche Dauer der Handlung in dem Container, die Kinder gehen von dort aus bald zur Schule und beginnen, Deutsch zu lernen.

Auch die Ankunft von Daniels Familie in *Flucht* endet in einer Erstversorgung. Die Leserin erfährt an dieser Stelle, dass die Flüchtenden sich nicht (wie vielleicht erwartet) nach Europa aufgemacht haben, sondern nach Afrika. In einer erneuten – diesmal rein textuellen – Rückblende auf der letzten Seite des erzählenden Textes findet sich ein Dialog zwischen Mutter und Vater, in dem ihre Entscheidung, nicht nach Europa zu flüchten, begründet wird:

Wohin?, hat Vater gefragt.
Mutter hat gesagt: *In den Süden. Über das Meer.*
Nach Afrika?, hat Vater gefragt.
Hast du eine bessere Idee?, hat Mutter gefragt.
Und du glaubst, sie warten dort auf uns?
Nein, aber in Europa werden wir sterben. (Glattauer/Hochleitner 2016, 28)



Abbildung 33: Ankunft von Daniel und seiner Familie in Afrika. Nur wenige andere Ankommende sind zu sehen.
Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 28f

Die Familie kommt auf Abb. 35 an einem mit Palmen gesäumten Strand an. Sie haben Ringe unter den Augen, der Vater Bartstoppeln im Gesicht. Menschen helfen den Ankommenden aus dem Wasser. Spätestens an dieser Stelle wird man sich der Hautfarbe der Figuren intensiv bewusst: Nicht nur die Flüchtenden sind weiß gezeichnet, sondern auch all jene, auf die sie bei ihrer Ankunft treffen. Bei diesem Weiß handelt es sich also um keinen menschlichen Farbton, sondern um die bewusste *Auslassung* jeglicher Farbunterschiede durch die Illustratorin – wie das Weiß eines unbeschriebenen Blattes Papier. Mit dieser artistischen Entscheidung wird gezeigt: Hier sind alle Menschen gleich, Hautfarbe spielt keine Rolle. Ein Zelt des Internationalen Roten Kreuzes steht auf dem Strand, am roten Sichelmond erkennbar; darin werden Menschen verarztet. Eine Frau vor dem Zelt teilt offenbar Wasser-Rationen aus.

der bekannte Begrüßungspruch „Refugees welcome!“ hängt darüber. Dahinter sieht man Menschen campieren. Noch weiter im Hintergrund des Bildes befindet sich ein hoher Maschendrahtzaun: eine Begrenzung, oder ein Schutzwall für ein dahinter liegendes Auffanglager? Da er im Text nicht erwähnt wird, bleibt seine ausschließende Präsenz unbeantwortet, deutet aber auf eine Ausgrenzung gegenüber den Angekommenen hin.

Der Blaurabe reflektiert nach seinem ungastlichen Treffen mit den Kolibris, ob es sich bei den Felsenhöhlen um eine mögliche neue Wohnung gehandelt haben könnte:

Felshöhlen als Wohnung hatten sicherlich ihre Vorteile. Sie konnten nicht in Brand geraten und schützten zuverlässig bei Gewitter. Und die Summer und Brummer? Vielleicht schmeckten die ja wenigstens ein kleines bisschen nach Beeren? Aber genau genommen wollte er doch lieber irgendwo Freunde finden, die seine blauen Federn nicht hässlich fanden. (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 18)

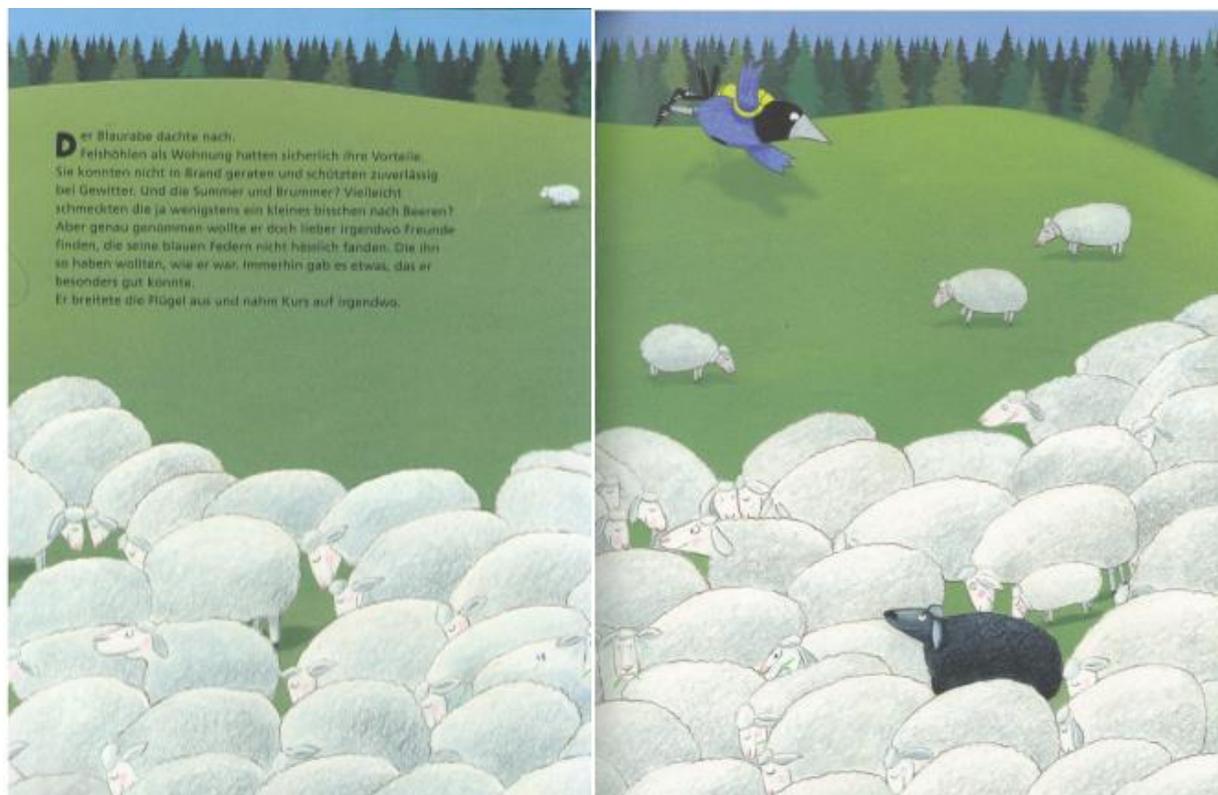


Abb. 34: Der blaue Rabe überfliegt ein Feld, ein symbolträchtiges schwarzes Schaf blickt zu ihm empör. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 18f

Er beschließt, ein Zuhause zu finden, in dem man ihn als gleichwertig erachtet und lässt die löchrigen Felsen hinter sich. Währenddessen überfliegt er eine Weide, die sich über die Doppelseite von Abb. 36 erstreckt. Darauf sieht man eine Schafherde grasen, das einzige schwarze Schaf blickt zu ihm auf. Das Bild lässt sich auf zwei Arten lesen: Der innere Konflikt des Protagonisten wird manifestiert; er fühlt sich als schwarzes Schaf gegenüber den Kolibris. Das Schaf selbst jedoch scheint zufrieden in seiner Herde, darum kann man das Bild auch als eine Vorausdeutung auf die nächste Doppelseite verstehen, worauf der Blaurabe auf

die freundlichen Nebelkrähen trifft, die sich von ihm nur durch die Farbe ihres Federkleides unterscheiden und ihn schlussendlich aufnehmen werden.

Wasim und seine Familie machen während ihrer Ankunft in Deutschland ähnliche Erfahrungen wie Rahaf und die ihrige im Erstaufnahmelager. Die Beschreibungen der Räumlichkeiten entsprechen einander: „Unsere ganze Familie wohnt in einem Zimmer in einem großen Haus, in dem ganz viele Leute wohnen, die auch fliehen mussten. Sie kommen von überall her.“ (Offermann/Tilly 2017a, 9) Auf Abb. 37 kommt die Familie offenbar gerade in einem Asylheim oder Aufnahmelager an. Es handelt sich dabei um ein großes, einfaches rotes Gebäude, offensichtlich mit vielen Zimmern voller anderer Flüchtlinge. Hinter den Fenstern sieht man die Schemen anderer Menschen. Der Platz vor dem Haus wirkt entweder verwahrlost, oder gezeichnet von der gleichzeitigen Ankunft zahlreicher Flüchtlinge. Schuhe, Säcke und Taschen liegen wild herum, ein Junge mit traurigem Gesicht sitzt auf einem Koffer, in seinen Händen ein Mobiltelefon. Die Gesichter von Wasims Familie sind unglücklich; insgesamt wird der Ort nicht als einladend, sondern als notdürftiger Übergang dargestellt. Auf der anderen Seite erlaubt das Asylheim Wasim – wie Rahaf zuvor – das Binden neuer Bekanntschaften, in diesem Fall mit einem Jungen namens Bashir, der aus derselben Stadt stammt.



Abb. 35: Das vernachlässigte erste Haus, in das Wasim und seine Familie nach ihrer Ankunft in Deutschland ziehen.
Quelle: Offerman/Tilly 2017, 8f

Gemeinsam ist diesen Erzählungen, dass das Ende der Flucht, die erste Erfahrung im neuen Land, einerseits eine Erleichterung für die Protagonistinnen und ihre Familien bedeutet, während sie auf einer anderen Ebene neue Probleme beschert: Niedrige Lebensqualität,

Unsicherheit und Tatenlosigkeit sind wiederholte Themen. Andererseits bietet sich den Kindern die Möglichkeit, neue Kontakte zu finden oder sich mit dem unbekanntem Land langsam vertraut zu machen.

4.2.3 Folgen von Heimatverlust und Obdachlosigkeit

Alle Hauptfiguren verlieren auf unterschiedliche Weise im Handlungsverlauf ihre Heimat. Mehr als Erwachsene sind Kinder abhängig von ihrem Sozialfeld und damit, auf mehr Ebenen als Eltern oder Großeltern, an ihr Umfeld gefesselt. Vielen Kindern ist das Leid beinahe wortwörtlich ins Gesicht geschrieben.

Karlinchens Unglück ist weniger diffus als die Hintergründe ihrer Flucht: Abgesehen von der Absenz ihrer Familie (in Bild und Text) ist nichts über sie bekannt. Doch ist sie gerade wegen dieser Absenzen „voll Angst“ (Fuchshuber 2015, 5), ihr Gesicht scheint vergrämt, ihr Haar zerzaust und sie trägt Gewand, das offenbar in der Not übergeworfen wurde. Als sie im nächsten Dorf ankommt, empfindet sie dort die Stimmung, im Gegensatz zu vorher, als „still und friedlich“. (Fuchshuber 2015, 6) Da sie weder Aussicht auf eine Rückkehr in ihre alte, noch auf das Finden einer neuen Heimat hat, ist ihr Blick nicht auf Verlust, sondern hauptsächlich auf die Notwendigkeit des Überlebens in widrigen Umständen gerichtet. Sie sucht keine Heimat, sondern, um Flussers Unterscheidung zu nutzen, eine Wohnung. So fragt sie auch die ersten Menschen, die sie trifft: „ob sie hier wohnen dürfte. Und ein Stückchen Brot haben oder etwas anderes zu essen, vielleicht.“ (Fuchshuber 2015, 6) Karlinchen ist über weite Strecken der Erzählung wohnungs- und damit obdachlos, und leidet sowohl unter der Gnadenlosigkeit der Menschen und Wesen, die sie auf ihrem Weg trifft, als unter den Bedingungen, denen sie ausgesetzt ist: Sie hungert und friert, schläft an ungastlichen Orten und fürchtet sich im Dunkeln. (vgl. Fuchshuber 2015, 8)

Michael Rohers *Zugvögel* beinhaltet im Gegensatz zu den übrigen Bilderbüchern keinen eigentlichen Heimatverlust, die zentralen Figuren sind inhärent obdachlos. Der Verband der Zugvögel, denen auch die Familie des jungen Paulinchens angehört, lebt nomadisch. Ihre Vogelmasken, Federschmuck, pantomimische Makeup und Flugfähigkeit laden zu einer metaphorischen Lesart in einem ansonsten modernen (aber unbestimmten) städtischen Setting ein. Zwischen dem ortsansässigen Luka und dem Zugvogelmädchen lassen sich die Anfänge einer jungen Liebe erhaschen:

So wurde es Sommer. Luka lernte die Vögel immer besser verstehen und auch Paulinchen konnte schon ein paar Sätze in Lukas Sprache: »Ich möchte bitte eine halbe Palatschinke« oder »Du hast sehr schöne Augen.«

Sie hockten zusammen im Gras und schauten in den Himmel. (Roher 2012, 8)

Als die Jahreszeiten sich wandeln, muss Paulinchen jedoch weiterziehen, die Obdachlosigkeit der Vögel wird perpetuiert. Luka ist über diese plötzliche Wendung erschrocken und hofft auf eine Planänderung:

»Wieso denn das?«, wollte Luka wissen. »Gefällt es dir hier nicht? Könnt ihr nicht bleiben?« Aber Madame Petrova schüttelte den Kopf.

»Das geht nicht«, sagte sie.

»Wir sind Zugvögel«, brummte Oleg mürrisch. »Es ist uns nicht erlaubt, zu bleiben.« Und damit schwang er sich in die Lüfte. (Fuchshuber 2015, 12)

Zugvögel, so stellt sich heraus, werden von den meisten Menschen nicht gemocht, weshalb sie nach einer Weile weiterziehen müssen. Paulinchen beschließt an diesem Punkt jedoch, gegen diese Tradition anzukämpfen: „Ich will aber kein Zugvogel mehr sein“, protestiert Paulinchen. (Fuchshuber 2015, 14) Sie möchte bleiben. Sie hat, so könnte man es verstehen, mit Luka eine Wohnung in der Heimatlosigkeit gefunden. Dabei fungierte die Bindung an ihre nomadische Familie bisher als eigentliche Heimat. Statt einer sonst kurzzeitigen bleibe ersehnt sie eine dauerhafte, die sie sogleich wieder zu verlieren droht. Dieser Wunsch, den das Mädchen unabhängig von ihren Eltern äußert, führt *Zugvögel* thematisch an die Jugendliteratur heran.

Nusret ist einzigartig in den analysierten Bilderbüchern, weil er seine Heimat freiwillig und in Gewissheit gegen eine neue eintauschen kann. Er hat die Wahl zwischen Kosovo und



Abb. 36: Die Zugvögel machen sich betrübt zum Abflug bereit. Luka zeigt sich verwundert. Quelle: Roher 2012, 12f

Deutschland. In beiden ist er willkommen, und auch als er sich für ein Leben bei seinen Eltern in Deutschland entschieden hat, besteht für ihn immer die Möglichkeit einer (kurzzeitigen) Rückkehr. (Tuckermann et al. 2016, 34) Nusret leidet, wie man auf Abb. 20 erkennen konnte, unter dem bevorstehenden Verlust seiner Großeltern, des Bauernhofs und

der Tiere. In Anbetracht Türckes Verständnis von Kindheit als erste bewusste Heimat eines Menschen scheint es nicht weiter verwunderlich, dass es eine Kombination aus beiden

Aspekten ist – nämlich das ungezügelt kindhafte Spielen auf dem heimatlichen Bauernhof – die Nusret auf seiner Reise hinter sich lassen muss.

In *Bestimmt wird alles gut* und *Flucht* geht einen Großteil der Handlung in der Notwendigkeit des Überlebens während der Flucht unter. Rahafs Familie reist mehr oder weniger blind per Schlepper nach Ägypten, dann über Italien nach Frankreich, um schlussendlich, ohne Geld für ein Ticket, in Deutschland anzukommen. (Boie/Birck 2016, 24) Dabei sind auch sie die meiste Zeit über ob- und besitzlos, nach dem Verlust ihrer mitgenommenen Eigentümer an die Schlepper verbringen sie mit hunderten Mitflüchtlingen Tage im Schiffsbauch. Von ihren Übernachtungen in den anderen Ländern erfährt die Leserin nichts, für eine menschenwürdige Bleibe ist nichts übrig geblieben: Die Kinder hungern und dursten auf mehreren Seiten (vgl. Boie/Birck 2016, 21/24/26) Auf Abb. 40 sieht man die Familie übernachtigt auf einem Bahnhof sitzen.



Abb. 37: Rahaf und ihre Familie warten nach ihrer Reise quer durch Europa auf einem Bahnhof in Deutschland. Quelle: Boie/Birck 2016, 24f [Bildausschnitt, Text entfernt]

In *Flucht* kehrt die Wohnung von Daniels Familie in der Form geisterhafter, untergegangener Erinnerungen zurück. Die totale Unbewohnbarkeit des Hauses wegen ausgefallener Strom- und Wasserverbindungen zwingt die Familie zur Flucht. Sie sind drei Wochen lang auf dem Weg, bis sie es ans Meer schaffen. (Glattauer/Hochleitner 2016, 6) Die Mutter, verbittert und traurig, warnt später sogar: „Dass mir ab jetzt keiner mehr von unserem alten Zuhause spricht, sagt Mutter, als unser großer Kontinent in unserem Rücken klein wird.“ Stattdessen versucht sie, die Kinder mit dem Gedanken an die zukünftige Heimat abzulenken: „Unser neues Zuhause, sagt sie, liegt da vorn. Sie schaut über das Meer.“ In diesem Moment begreifen die Familienmitglieder ihre Obdachlosigkeit: „Doch da ist gar nichts, nur Meer“, erzählt Katze E.T. (Glattauer/Hochleitner 2016, 8) Das dazugehörige Bild auf Abb. 40 zeigt die vierköpfige Familie inklusive Katze auf See, eine eintönige, mit bleichen Wasserfarben gemalte Fläche. Im Hintergrund sieht man in Grau unförmig die heimatliche Landmasse verschwinden, passend zu E.T.s Beschreibung. Nach rechts zieht sich der Meeresstreifen fort, bis er aus dem Bild verschwindet, nur um sich auf der folgenden Doppelseite fortzusetzen.

Das Meer nimmt nun (die Familie wurde nachts von den Mitflüchtenden getrennt) das gesamte Bild ein, flach, tiefblau und ohne jegliche Orientierungspunkte.

Zur Gewissheit wird der Gedanke in folgendem Dialog zwischen den Mutter und Suzie auf See:

Warum sind wir nicht zuhause geblieben, fragt Suzie. Es wäre sicher wieder gut geworden! – Nein, sagt Mutter, es wäre nie mehr gut geworden. Sie haben unsere Städte alle aufgegeben. (Glattauer/Hochleitner 2016, 22)

Damit ist das besagte Zuhause endgültig verloren; eine Rückkehr ist unmöglich. Die von der Mutter beschriebene Entwicklung legt den Gedanken nahe, dass die Städte an terroristische Organisationen verloren wurden, d.h. mit „sie“ sind Militär oder Hilfsorganisationen gemeint, die bisher versucht haben, Ordnung wiederherzustellen.

Dieselbe Obdachlosigkeit gilt auch für den blauen Raben. Er realisiert zu Beginn seines Fluges über das Meer: „Kein Zuhause. Kein Blätterdach über dem Kopf.“ Sein Leid empfindet der Rabe deutlich: „Etwas in ihm fühlte sich schwer wie ein Stein an. Und er wunderte sich, dass man damit fliegen konnte.“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 5) Er fliegt aufs offene Meer und steht damit am Beginn einer Reise durch ein allgegenwärtiges Azurblau.

In den meisten hier analysierten Werken manifestiert sich die verlorene Heimat demnach in einer vorübergehenden Obdachlosigkeit: Verloren sind sowohl die Wohnung als auch viele Teile der Heimat, wie Freunde, Familie und Wertgegenstände.

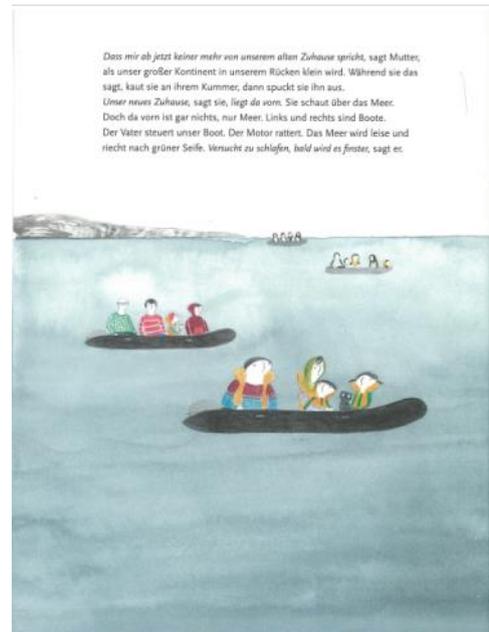


Abb. 38: Hinter den Booten der Flüchtenden verschwindet das ehemalige Heimatland. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 8

4.3 Kinder im neuen Land

Die flüchtenden Kinder sind an dem hier untersuchten Handlungsabschnitt bereits im möglichen neuen Heimatland angekommen; sie versuchen, wieder soziale Beziehungen aufzubauen und sich in eine fremde Kultur zu integrieren. Die Bilderbücher werden auf Darstellungen des Asyllandes hin betrachtet, insbesondere, in welchem Bezug sie zu den Hauptfiguren stehen. Daraufhin wird auf den Aufbau neuer Beziehungen durch die Kinder und ihre Familien eingegangen.

4.3.1 Das Asylland aus Kinderperspektive

Karlinchen findet am Ende ihrer Reise – die auch das Ende des Buches darstellt „einen großen Baum, in dessen Zweigen hatte sich einer aus allerlei Gerümpel ein Haus gebaut.“ (Fuchshuber 2015, 26) Das Haus des „Narren“, wie diese Figur sich selbst nennt, ist ein surreales, buntes Baumhaus, auf Abb 41 zu sehen. Das Haus ist ein phantastischer Ort, eine Art Traum-Baumhaus, dessen Fenster sich direkt aus dem Stamm öffnen, bewohnt von verschiedenen bekleideten Tieren. Der Baum, ein wahrhaftes „Narrenhaus“ also, ist von verschiedenen Alltagsgegenständen behangen, ein unmögliches Schloss ohne Tür ist in die Rinde eingelassen, der Schlüssel hängt einladend nahe bei Karlinchen. Der Narr bietet Karlinchen auch sofort etwas zu essen an: „Komm her und beiß von meinem Käsebrot“. Und: „Du siehst hungrig aus und müde. Ruh dich aus, hier ist’s trocken und warm.“ (Fuchshuber 2015, 26) Damit bietet er ihr zwei fürs überlebensnotwendige Dinge: Nahrung, und Schutz vor Kälte, eine Wohnung also.

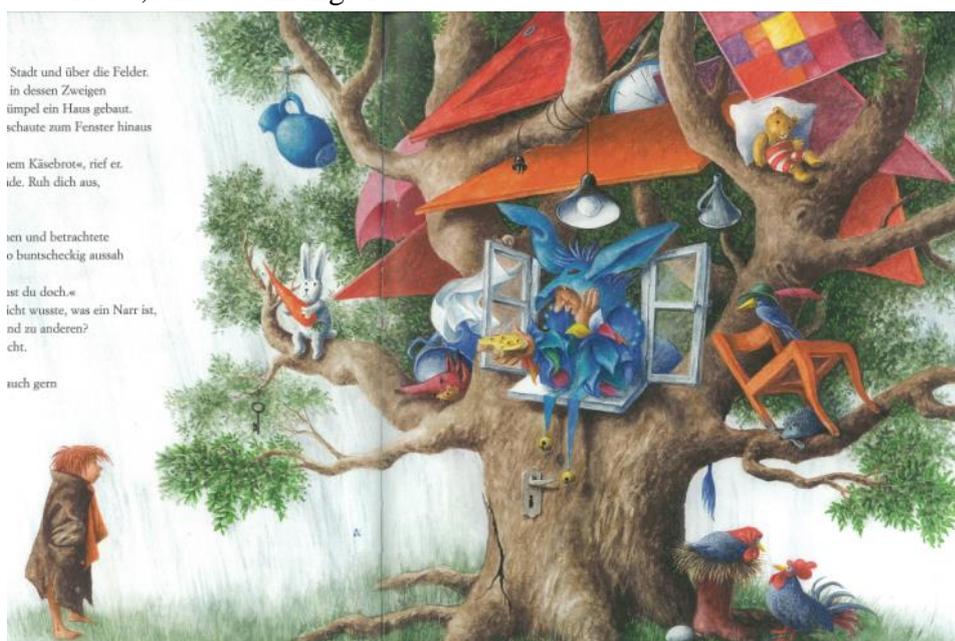


Abb. 39: Das Haus des Narren. Quelle: Fuchshuber 2015, 26-27 [Bildausschnitt]

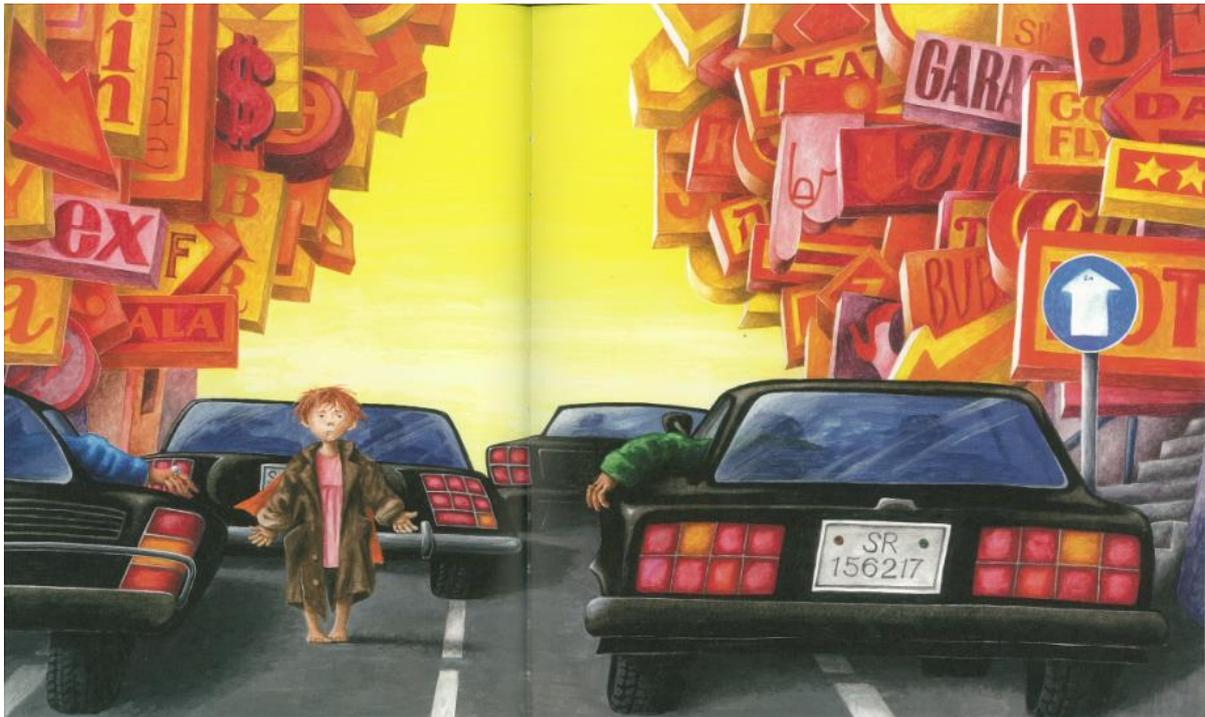


Abb. 40: Karlinchen auf der Autostraße der Schaffraffer. Neonfarbene Schilder und die Fahrer prahlerischer PKWs schenken dem bettelnden Kind keine Beachtung. Quelle: Fuchshuber 2015, 20f

Dieses seltsame Gebäude kontrastiert stark mit den auf den vorherigen Seiten dargestellten Wohnorten, die entweder dem Mädchen keinen nutzbaren Raum boten – die Wald- und Steinwelten der Phantasiewesen eignen sich schlecht für ein Kind – oder ihre Bewohner waren bereits von Beginn an feindlich gesinnt, wie man in den von Menschen bewohnten Gebieten sieht: Karlinchen wandert nach ihren missglückten Erlebnissen mit den Steinbeißern, den Seidenschwänzen und den Krähen durch eine überzeichnete Großstadt voller „Schaffraffer“, die Bezeichnung des Buches für eine regelrechte Spezies reicher, gieriger Stadtmenschen, die Karlinchen aus purem Geiz abweisen. Auf der grellbunten Doppelseite Abb. 42 sieht man das Kind zwischen riesigen Autos auf der Straße betteln, die Häuser auf den Seiten so vollbehangen mit Leuchtschildern, dass sie eine Collage bilden. Gleich auf der nächsten Doppelseite wandert Karlinchen über Müllberge zu einem Slumdistrikt, im Hintergrund ragen rauchende Kühltürme von Kernkraftwerken sowie Schornsteine in den Himmel. Von den Bewohnern dieses traurigen Ortes wird das Mädchen ebenso unwirsch abgewiesen, diesmal jedoch unter dem nachvollziehbareren Vorwand der eigenen Armut. Gegenüber den Bildern von urbanem Elend und einer kinder- bzw. menschenfeindlichen Stadt, die stark satirisch wirkt, steht nun der phantastische Baum, offenbar im Einklang mit der Natur und ihren Geschöpfen, ein Ort, der einlädt, zu bleiben.



Abb. 41: Das Baumhaus der freundlichen Frau Lorenz. Quelle: Roher 2012, 18f

Ähnlich wird auch der neue Wohnort der wandernden Zugvögel eine Art Baumhaus; die damit verbundene Handlung erinnert in verschiedenen Aspekten dem Haus des Narren. Als Paulinchen den Wunsch äußert, in Lukas Stadt bleiben zu können, erinnert sich Madame Petrova:

»Ich habe von Zugvögeln gehört, die es versucht haben«, sagte sie. »Aber als der Winter kam und die Nahrung knapp wurde, sagten die Menschen: Wieso sollen wir mit euch unsere Vorräte teilen? Ihr gehört überhaupt nicht hierher. Geht doch wieder in den Süden!« (Roher 2012, 14)

Zugvögel wurden also in ihrer Vergangenheit von Menschen vertrieben. Aus dem Ton des Zitates erschließt sich außerdem, dass die Vertreibung eher durch Fremdenfeindlichkeit als tatsächliche Not motiviert war. Dabei sieht man Paulinchen und Mm. Petrova nebeneinander sitzen, während im Hintergrund der Moment ihrer früheren Vertreibung in einer riesigen Sprechblase illustriert ist. Worte werden zum Bild: Menschen stehen um frierende Zugvögel herum, die Arme in die Hüften gestemmt, die Gesichter verbittert. Einige Schneeflocken sind zu erkennen, die Schatten sind lang. „Zum Glück gab es eine mutige und großherzige Frau, die ihnen Unterschlupf gewährte“, erinnert sich Petrova. (Roher 2012, 18) Zusätzlich weiß Luka, wo sie zu finden ist: „Sie hat ein großes Nest für alle, die nicht wissen, wohin“, erklärt er, ein Zitat das ein wenig an die Antwort des Narren erinnert. (Roher 2012, 18)

Auf Abb. 44 sieht man links Luka, Paulinchen und Madame Petrova (vielleicht Paulinchens Mutter) auf dem Weg zu besagtem Haus. Es handelt sich um einen gigantischen Baum, visuell ähnelt er einem Baobab, in dessen Ästen ein Nest fixiert ist, worin ihrerseits eine Hütte

ruht. Dass die alte Frau Lorenz in einem Vogelhaus wohnt, impliziert Verschiedenes: Einerseits situiert es sie ideologisch nahe an den Zugvögeln – über einem Bett hängt zusätzlich der Text „ein ♥ für Vögel“ (vgl. Roher 2012, 16), sie trägt selbst ein mit Federn verziertes Gewand; und selbstverständlich hat das Nest per se eine Konnotation heimeliger Geborgenheit; darüber hinaus sieht man die Zugvögel keine Nester bauen, sie sind also auf die Hilfe anderer angewiesen.



Abb. 42: Madame Petrova erzählt Paulinchen von dem fehlgeschlagenen Versuch der Zugvögel, eine Bleibe unter den Menschen zu finden. Quelle: Roher 2012, 14f

Bereits erwähnt wurde der besonders ausgeprägte Farb- und Formenkontrast zwischen alter und neuer Heimat in den Bilderbüchern *Zuhause kann überall sein*, *Nusret und die Kuh* und *Wer will den blauen Raben haben?* An dieser Stelle soll noch einmal genauer auf diesen Aspekt in *Zuhause kann überall sein* eingegangen werden.

Wie man auf Abb. 45 sieht, dominieren blasse, kalte Farben wie Hellblau, Grau und Weiß das Bild; Wildfang und ihre Tante stechen mit ihrem roten Gewand aus der Menge heraus. Im Gegensatz zu den organischen Rundungen von Wildfangs Geburtsort (Tiere, Menschen, Strohdächer und Baum) strukturieren geometrische Linien von Bahn und Bauten das Land, in das sie flüchtet.

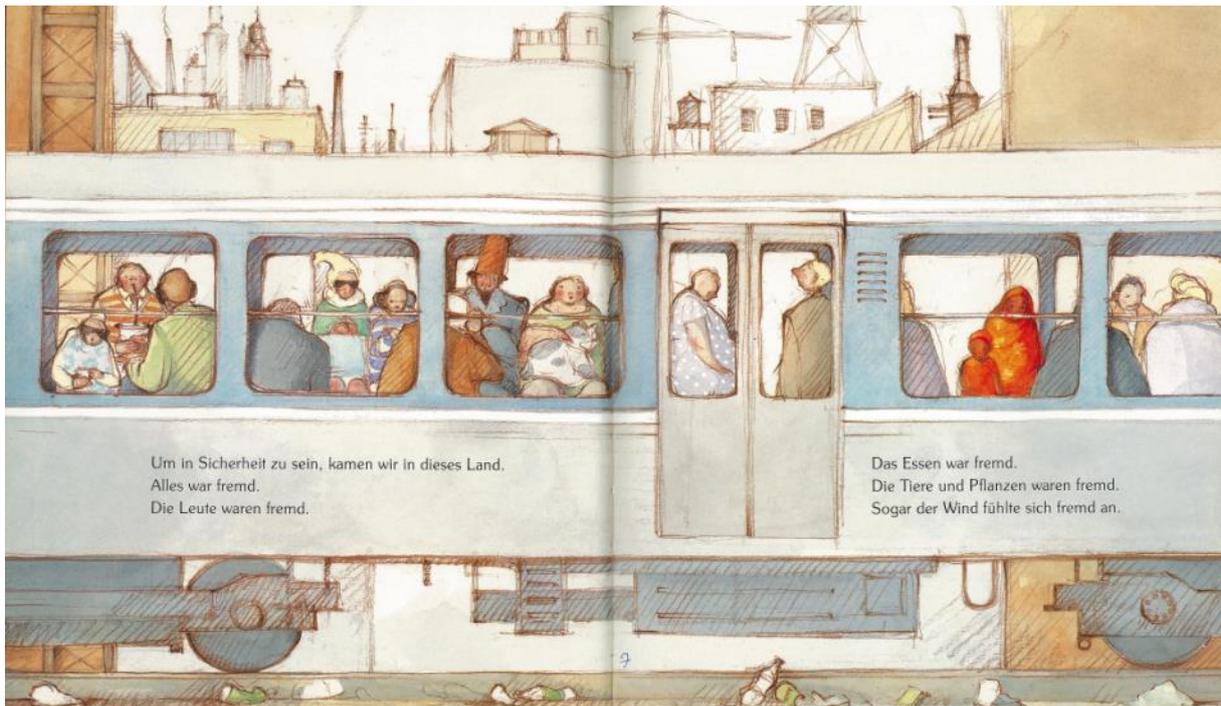


Abb. 43: Wildfang und ihre Tante im Zug nach Deutschland. Geometrische Konturen und graue, kalte Farben kontrastieren mit dem Bild der Savannah in Wildfangs Heimatdorf. Das Rot der Hauptfiguren sticht hervor. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 8f

Wildfangs aus ihrer Heimat mitgebrachte Decke besteht zu Beginn ihrer Ankunft aus den warmen Farben und Formen ihrer Heimat: Rot, Gelb und Orange. Das Kind schmiegt sich zum Schlaf in sie, sobald es Heimweh verspürt. Während sie sich dank der erblühenden Freundschaft zu einem einheimischen, blonden Mädchen ihres Alters langsam mit dem Land vertraut macht und beginnt, die Sprache zu lernen– sich zuhause zu fühlen – transformiert sich Wildfangs Decke: Ihren Mittelpunkt bildet auf Abb. 46 nunmehr ein quadratisches Zentrum in blassem Grün, Blau und Weiß. Darauf erkennt man semantische Konzepte in der neuen Sprache, die Wildfang zuvor von ihrer Freundin gelernt hat. Sie entsprechen stilistisch wie inhaltlich den papiernen Visualisierungen der Landessprache, die sie über die letzten Seiten wahrgenommen hat. Durch diese symbolische Transformation des Deckenmusters bessert sich einerseits Wildfangs Sprachkenntnis, andererseits kann die Leserin dadurch bildhaft erkennen, wie sich Wildfangs Asyl land langsam zu ihrer Heimat wandelt: „Nachts, wenn ich, eingewickelt in meine alte Decke, im Bett lag, flüsterte ich die neuen Worte immer wieder vor mich hin“, erzählt Wildfang. Unter der neu gewobenen Decke sitzend erklärt sie genauer: „Schon bald klangen sie nicht mehr so kalt und hart. Sie hörten sich warm und weich an. Ich webte mir eine neue Decke.“ (Kobald/Blackwood 2015, 26-27)

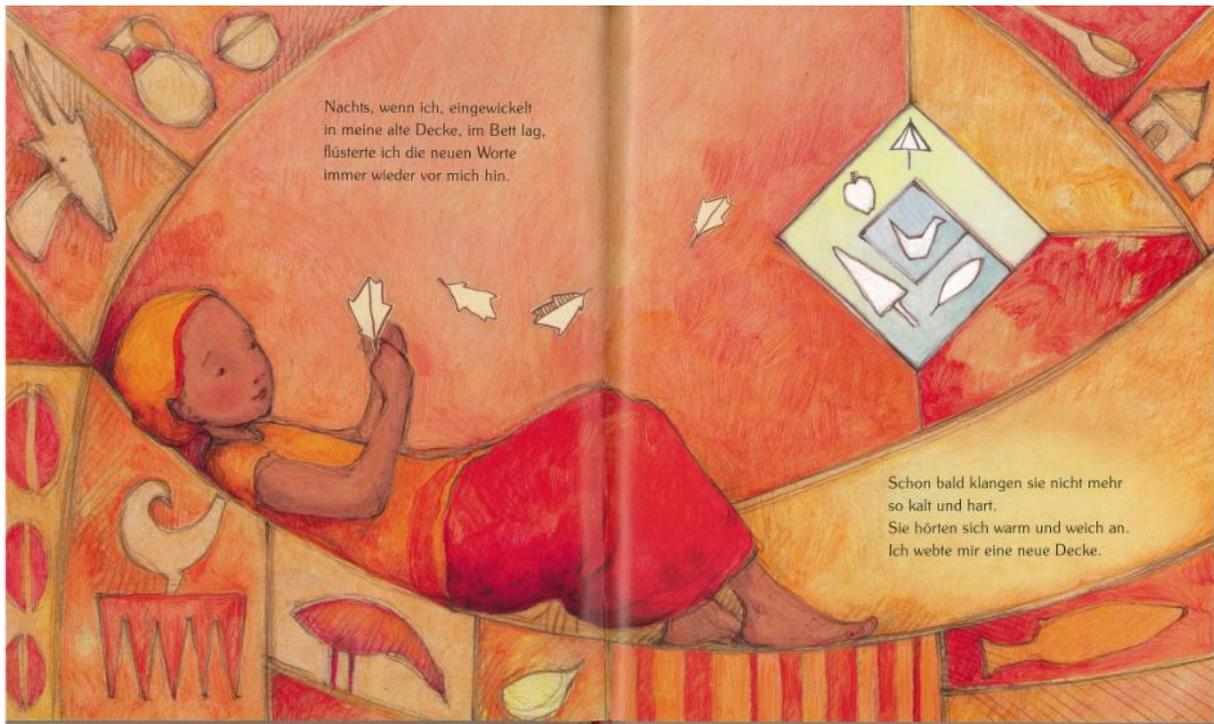


Abb. 46: Wildfang liegt auf ihrer Decke und lernt langsam Deutsch. Die metaphorischen Sprachschnipsel transformieren die Decke. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 26f



Abb. 47: Wildfang hat ihre rote Decke zugunsten einer neuen, sozusagen deutschen eingetauscht und „webt“ diese, während ihr Sprachschatz wächst. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 28f

Auf den folgenden Seiten lösen sich die Reste der rot-gelben Ränder der früheren Decke auf. Die blaugrüne Decke wächst über den Verlauf von Abb. 47 immer weiter, man sieht ihr Wachstum über drei fortlaufende Bilder, auf denen das Mädchen von seiner Wortschatzerweiterung erzählt: „Zuerst war meine neue Decke klein und dünn. Aber ich fügte jeden Tag ein paar Worte hinzu.“ Und weiter: „Die Decke wuchs und wuchs. Den kalten,

einsamen Wasserfall vergaß ich ganz.“ (Kobald/Blackwood 2015, 28) Schlussendlich wächst sie auf S. 30f auf die Größe ihrer alten Decke und nimmt das gesamte Bild ein: „Heute ist meine neue Decke genauso warm, weich und gemütlich wie meine alte“, befindet Wildfang. (Kobald/Blackwood 2015, 30)

Der Vorgang beschreibt also metaphorisch mit dem Weben der Decke Wildfangs interne Konstituierung ihres Zugehörigkeitsgefühls, ihr Zurechtfinden im neuen Land. Die neuen Symbole auf der gewobenen Decke entsprechen erlernten Wörtern bzw. Konzepten, die es in Wildfangs ehemaligem Heimatdorf wahrscheinlich nicht (oder weniger prominent) gab, bspw. Regenschirme, Schmetterlinge, Eiscreme usw. Darin kann man Flussers Idee von erlernter Kulturpraxis erkennen. (vgl. Flusser 2000, 21) Wie wird das (wahrscheinlich deutsche) Zielland nun tatsächlich dargestellt? Nach einem ersten Schock im Zug (Abb. 24) lösen sich die harten, geometrischen Formen langsam auch in jenen Bildern auf, die nicht Wildfang auf ihrer Erinnerungsdecke zeigen, die Farbtöne bleiben jedoch blasser Grau- Blau- und Grüntöne.

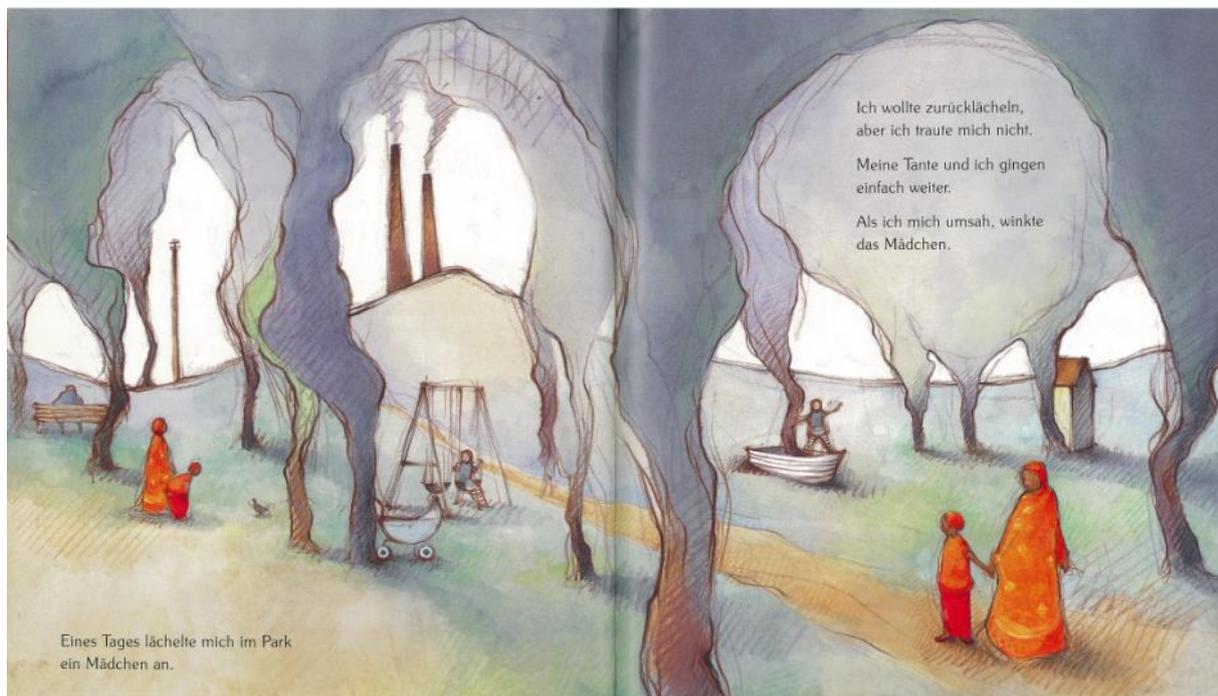


Abb. 44: In diesem Park lernt Wildfang das blonde Mädchen mit den blauen Strumpfhosen kennen, das ihre beim Deutschlernen hilft. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 12f

Ein Großteil des zweiten (größeren) Handlungsabschnittes zeigt Wildfang während ihrer Bekanntschaft mit dem einheimischen Kind im Park, passend dazu das Bild auf Abb. 48: Wildfang und ihre Tante wandern zwischen Bäumen, deren Belaubung wie blass-grüne Rauchschwaden im Himmel (bzw. am oberen Bildrand) verschmelzen; eine Metapher, die mit tatsächlichen Schornsteinen im Hintergrund noch umso deutlicher wird. Die Doppelseite zeigt ein pluriszenisches Einzelbild, auf dem das eingewanderte und das einheimische Mädchen mit der geringelten Strumpfhose (dessen Gewand farblich mit dem Hintergrund übereinstimmt)

einander kennenlernen. (vgl. Kobald/Blackwood 2015, 12-13) Trotz der blass-kühlen Farben und fremdartig wirkenden Bäume finden sich viele weiche Linien; der Park ist damit nicht nur ein Ort des Spielens, sondern auch des spielerischen (Kennen-)Lernens.

Die gesamte Handlung von *Tsozo und die fremden Wörter* spielt bereits im Migrationsland. Es handelt sich dabei um ein ungenanntes Dorf in einem ungenannten mitteleuropäischen Land. Dargestellt werden mit Malfarben gezeichnete, aber in Proportionen und Baustil realistische Häuser mit nur wenigen Stöcken. Der Junge erledigt mit seiner Familie einfache, alltägliche Aufgaben wie Einkauf, geht ins örtliche Schwimmbad und isst Eis. (vgl. Kauffmann/Fahrnländer 2015, 7) Man beobachtet Tsozo beim Spielen auf einem Fußballrasen und auf einem Spielplatz. insgesamt sieht man ihn bei für Kinder alltäglichen Aktivitäten. Gebrochen werden diese durch seine Schwierigkeit mit dem ihm unverständlichen Deutsch und ein Unglück in der Burgruine. Tsozo zieht dank der offenbar unproblematisch verlaufenen Reise, bei der die Familie ihren Besitz mit sich führen konnte, sofort mit Mutter und Vater in eine Wohnung ein – ganz im Gegensatz zu den Protagonistinnen im vorherigen Kapitel. Er bekommt sein eigenes Zimmer mit passender Einrichtung, sowie ein Fahrrad. Hier fallen Erfahrungen aus Lagern oder kargen Heimen weg.

Nusrets Heimatstadt in Deutschland definiert sich durch hohe, extrem einfach geformte Häuser mit großen, hervortretenden Schildern, Plakaten und anderen Schriftzügen. Dominierende Farben sind Variationen eines hellen, schmutzigen Stahlblau. Abb. 49 zeigt den Platz vor Nusrets neuer Schule, er selbst steht noch etwas abseits von den anderen Kindern. Kontrastiert wird dieses Bild mit dem dazugehörigen Text, der einen Brief der Kuh an die Großeltern wiedergibt, worin sie sich nach dem naturbelassenen Bauernhof und insbesondere dessen Gerüchen sehnt:

[...] ich freue mich auf meinen Stall und den steinigen trockenen Weg, der so gut riecht, und auf die Wiese hinter der Küche, dort riecht es nach Blüten und Kräutern und Kohl, und die Hühner gehen mir auf die Nerven, das ist herrlich schön. Mir tun schon die Klauen weh, ich bin froh, wenn Ferien sind, dann schreibe ich nichts mehr. Nie mehr. (Tuckermann et al 2016, 33)

Auf Abb. 49 sieht man die Kuh beim Schreiben dieses Briefes. Im Gegensatz zum Menschenjungen Nusret kann sie sich mit der Stadt nicht anfreunden, die einerseits als belebt und voller Spiel-Möglichkeiten, andererseits auch als schmutzig und natur-arm dargestellt wird: Aus dem Mistkübel auf Abb. 49 blickt ein Hund (dahinter starrt ein Kind hervor), neben Beton ist kein Baum zu sehen. Nusret erklärt: „Ich, Nusret, gehe gern in die Schule, weil ich Freunde habe. Die Kuh nicht.“ (Tuckermann et al 2016, 31)

Seine neu gewonnenen sozialen Bindungen und sein Zugang zur Bildung überwiegen seinen Wunsch nach dem Bauernhof. Das Buch schließt mit einem Brief Nusrets, den die Großeltern

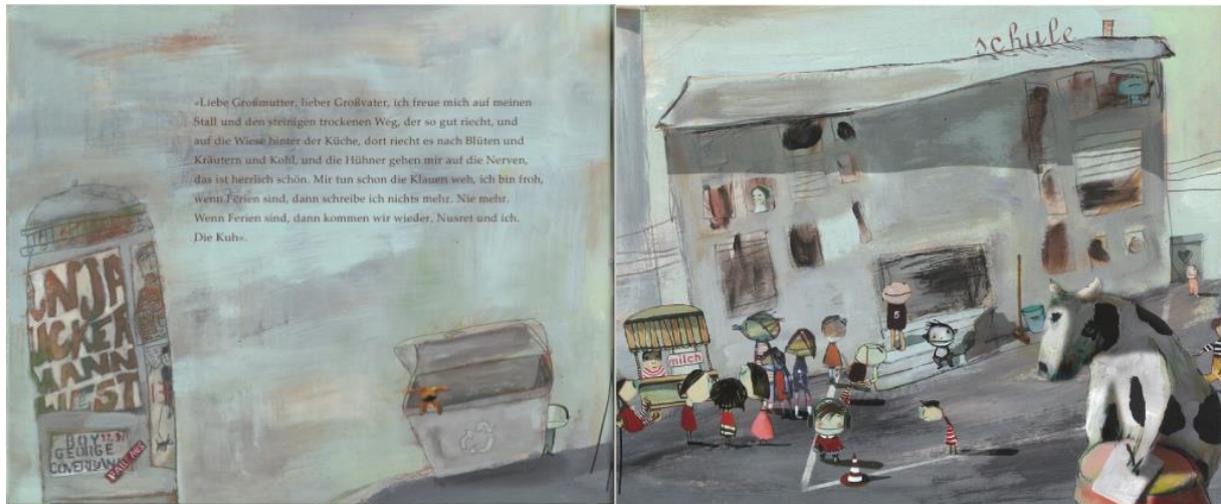


Abb. 45: Nusrets Schule in Deutschland. Im Vordergrund schreibt die Kuh einen Brief. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 33f

von der Kuh vorgelesen bekommen. Nusret schreibt in diesem Brief, der auf den Flügeln eines Schmetterlings steht: „Ich bin gern bei Mama und Papa und Lirije und Liridon und auch bei euch, aber ich weiß, das geht nicht gleichzeitig.“ (Tuckermann et al. 2016, 39) Nusret schließt seine Erzählung mit den Worten: „Alle sind zufrieden und alle haben Sehnsucht.“ (Tuckermann et al. 2016, 42) Nusret wird wegen dieser Sehnsucht immer zum Kosovo und zu Deutschland gleichermaßen gehören.

Rahaf und ihre Familie leben über die gerafft erzählten zwei Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland bis zum Ende der Handlung des Buches in einer Container-Wohnung, die für Asylanten errichtet wurde. Die letzten zeigen Bilder Rahaf in der Schule und den Vater bei der Rettung eines Motorradfahrers. *Bestimmt wird alles gut* schließt mit der Hoffnung Rahafs: „Und bestimmt kriegen sie eines Tages auch eine schöne Wohnung. Und Papa darf wieder arbeiten. Bestimmt.“ (Boie/Birck 2016, 42)

Die Handlung von *Flucht* endet in einem Erstaufnahmelager in Afrika (vgl. Offermann/Tilly 2017a, 28f); blickt man auf Abb. 50, sieht man einen Ort, der vermeintlich der frühere Wohnort der Familie vor seiner Ruinierung ist. Die Positionierung des Familienhauses sowie PKW, Gebäude und Baum sind beinahe identisch. Dieses Bild unterscheidet sich durch einige wichtige Details von den vorhergehenden: Einerseits zeigt es das Familienhaus nicht als vom Meer verschlungene Erinnerung; andererseits ist das Fahrzeug im Hintergrund ein Jeep und die Pflanzen keine Bäume, sondern Palmen, wie man sie bei der Ankunft an dem

afrikanischen Strand auf Abb. 36 findet. Darin erkennt man erfolgreiche Flucht und Heimatfindung der Familie – ein Happy End.

Wasims Familie gelingt es dank erfolgreicher Arbeitsfindung der Eltern als Friseur und Schneiderin, aus dem Asylheim in eine bessere Gegend zu wechseln: „Nächsten Monat ziehen wir in eine Wohnung in der Nähe“, erzählt er. (Offermann/Tilly 2017a, 32) Entsprechend wird man ihn auf



Doppelseite 32-33 mit Schwester und Freund Bashir auf einem grünen

Abb. 46: Kleine Unterschiede machen deutlich: Dies ist kein europäisches Haus, in dem Daniel und seine Familie Einzug gefunden haben. Quelle: Boie/Birck 2016, 25

Hügel dargestellt, der den Rand einer Stadt überblickt. Wohnhäuser, ein Spielplatz, Felder und ein Dorf im Hintergrund vermitteln durchschnittliche, entspannte Lebensumstände.

4.3.2 Akzeptanz und Integration (Sprache und Soziale Beziehungen)

Um sich im Zielland zurechtzufinden, liegt die Verantwortung erfolgreicher Integration eigentlich bei den Eltern der Protagonisten. Ein Anliegen der Kinderliteratur zum Thema Flucht ist jedoch, wie Monobe und Son anmerken, die Hauptfiguren nicht als passive Objekte oder hilflose Opfer zu zeigen, sondern innerhalb ihrer Möglichkeiten zu *bemächtigen*. („[to] empower“ – Monobe/Son 2014, 71) Diese Kinder nehmen ihr Schicksal selbst in die Hände und beeinflussen positiv ihre Mitmenschen. (vgl. Monobe/Son 2014, 71) Demnach sind sie innerhalb ihrer Umwelt Handelnde, die mithelfen, ihre Familie im Asylland – und sich selbst unter ihren Mitmenschen – zu integrieren. Betrachten wir daher zwei Definitionen des Integrationbegriffes. Die erste stammt von der UN Flüchtlingsagentur:

Erfolgreiche Integration liegt laut NAP.I [Nationaler Aktionsplan für Integration, Anm.] vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen. (UNHCR 2016, 37)

Als zentral versteht die Flüchtlingsagentur das Beherrschen von Deutsch, ein gesichertes Einkommen und Gesetzestreue. Folgendermaßen formuliert ist der Integrationsbegriff des österreichischen Bundesministeriums:

Ziel ist es "Integration durch Leistung" möglich zu machen, das heißt, Menschen sollen nicht nach ihrer Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur beurteilt werden, sondern danach, was sie in Österreich beitragen wollen. Dazu ist es wichtig, Leistung zu ermöglichen, einzufordern und anzuerkennen, um eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft allen Bürgerinnen und Bürgern sicherzustellen. (BMEIA 2017, o. S.)

Ein Großteil der Beschreibung des Bundesministeriums ist keine Auflistung der Verantwortungen von Zuwandernden, sondern jene des Staates gegenüber ihnen, nämlich zuvorderst eine humanitäre, liberale Behandlung. Erwartet werden von den Zuwanderern „Leistung“ und „Teilhabe an der Gesellschaft“, d.h. Integration wird an der Motivation gemessen, zum Staat als System beizutragen. Zwischen den Zeilen steckt hier vielleicht auch der Wunsch, eine Parallelgesellschaft zu vermeiden. Einige Punkte betreffen die von Österreich erwartete wirtschaftliche und soziale Integration der Menschen und decken sich inhaltlich mit der Definition der Flüchtlingsagentur. Grundsätzlich erwartet werden also neben einem Spracherwerb auch ein Job und Teilnahme an der Gesellschaft.

Wird in den analysierten Bilderbüchern versucht Aspekte des Integrationsgedankens zu thematisieren? Werden sprachliche, soziale und wirtschaftliche Integrationsversuche angesprochen? Denn Sprache spielt, wie der Leserin bereits aufgefallen sein wird, eine besonders wichtige Rolle in mehreren Werken des Analysekorpus; oft geht das Erlernen der Landessprache durch die jungen Hauptfiguren Hand in Hand mit der Freundschaft zu einem gleichaltrigen Kind.

In *Zugvögel* ist der Lernprozess notwendigerweise umgedreht, es ist Luka, der die Sprache der Vögel erlernt, und Paulinchen und ihrer Familie hilft. Integration beruht hier auf Gegenseitigkeit, denn Luka ist neben Frau Lorenz die einzige der Leserin bekannte Person, die nicht den Zugvögeln angehört. In Bezug auf die Integration warnt die hilfsbereite alte Dame: „Es wird nicht leicht für euch“. Sie



Abb. 47: Paulinchen legt ihre Flügel ab um unter die Menschen treten zu können. Quelle: Roher 2012, 22

gibt zu bedenken: „Viele Leute haben Angst vor Fremden. Angst davor, mit ihnen zu teilen und sich für sie zu interessieren.“ (Roher 2012, 21)

Die Zugvögel gehen dieses Risiko ein, und auf Abb. 51 sieht man Paulinchen dabei, ihre Flügel an einen Nagel hängen. Ihre (magischen?) Kostüme allein, so lernt die Leserin, unterscheiden die Zugvögel offenbar von regulären Menschen, sie legen damit also nicht nur ihre Flugfähigkeit, sondern auch ihre Identität als Zugvögel ab. Frei von diesem Merkmal kann Paulinchen zu Menschen Beziehungen aufbauen, ohne ausgegrenzt zu werden. An den bereits aufgehängten Flügeln erkennt man, dass andere es ihr gleich getan hatten. Das bedeutet jedoch auch ein Aufgeben ihres früheren Lebens, eines Teils ihrer Identität und damit kein geringes Risiko. Hoffnung setzt Frau Lorenz dabei in Lukas integrative Unterstützung: „Du wirst deiner Freundin bestimmt helfen, sich hier wohlfühlen.“ (Roher

2012, 23)



Abb. 48: Eine schüchterne Wildfang wird von ihrer zukünftigen Freundin angesprochen. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 15f [Bildausschnitt]

In vorhergehenden Kapiteln wurde bereits über das Zusammenspiel zwischen Wildfangs Heimatgefühl, ihrer Sprachkenntnis und der mitgebrachten Decke in *Zuhause kann überall sein* geschrieben; dass die Decke sich mit ihrer Kenntnis des Deutschen langsam von einer afrikanisch- zu einer europäisch-bebilderten transformiert, dank des deutschen Mädchens, das Wildfang in einem Park kennenlernt. Auf Abb. 52 sieht man das blonde Kind

Wildfang regelrecht mit Fremdwörtern bewerfen. „Seine Worte klangen fremd. Es fühlte sich wieder an wie der kalte Wasserfall“, erzählt Wildfang. (Kobald/Blackwood 2015, 15) Das Mädchen lässt sich jedoch an keinem Punkt in der Erzählung von Wildfangs Unsicherheit erschüttern; im Gegenteil sind es seine beharrlichen Kommunikationsversuche, die schlussendlich zu einer Freundschaft führen. Während der entstehenden Freundschaft lernt Wildfang kontinuierlich: „Beim nächsten Mal brachte mir das Mädchen ein paar Worte mit.“ Dabei sieht man die Kinder bei einer gigantischen Federwipp-Taube stehen, während Wildfang symbolisch eine ausgeschnittene Vogelfigur in der Hand hält – das mitgebrachte Wort. (vgl. Kobald/Blackwood 2015, 22) In dem blonden Mädchen steckt offenbar das Herz

einer Lehrerin, denn Wildfang erzählt: „Nun brachte mir das Mädchen jedes Mal neue Wörter mit, wenn wir uns trafen. Manche waren schwierig. Manche waren einfach.“

(Kobald/Blackwood 2015, 24) In der Szene auf Abb. 53 bringt sie offenbar mit Bäumen zusammenhängende Worte mit, man erkennt zwei Sorten von Laub, ein Wort für „Baum“ hält Wildfang in der Hand, um es mit dem vor ihr Stehenden zu vergleichen. Am Ende des Bilderbuches liest sie auf ihrer neu gewobenen Decke sitzend ein Buch und auf der letzten Seite spielt sie wieder mit dem blonden Mädchen im Park. Dazu bemerkt sie: „Und ich weiß, dass es egal ist, welche Decke ich benutze, denn ... Ich bin immer ich!“ (Kobald/Blackwood 2015, 30f) Mit ihrer Freundschaft und fortgeschrittenen deutschen Sprachkenntnis – symbolisiert durch das Buch – hat Wildfang, so lässt sich das Ende verstehen, ihre Integration auf Kinderebene erfolgreich bestanden.

Abb. 49: Das blonde Mädchen lernt Wildfang Begriffe zu Bäumen. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 24



Zu Beginn leidet Tsozo ebenso unter seiner fehlenden Kenntnis des Deutschen. Verunsichert von Menschen, die ihn in der unverständlichen Sprache ansprechen, läuft er nach Hause.

Seine Fremdsprachenmetaphorik ist in diesem Buch kein kalter Wasserfall, sondern wie folgt: „Er stellte sich Sprache wie einen wilden Mustang vor. Zuerst musste er das Tier an sich gewöhnen. Mit der Zeit würde er es berühren können und danach zähmen.“ Dabei sieht man ihn tagträumend aus dem Fenster blicken: In seiner Gedankenblase bäumt sich ein Pferd auf, dessen Körper aus Buchstaben besteht.

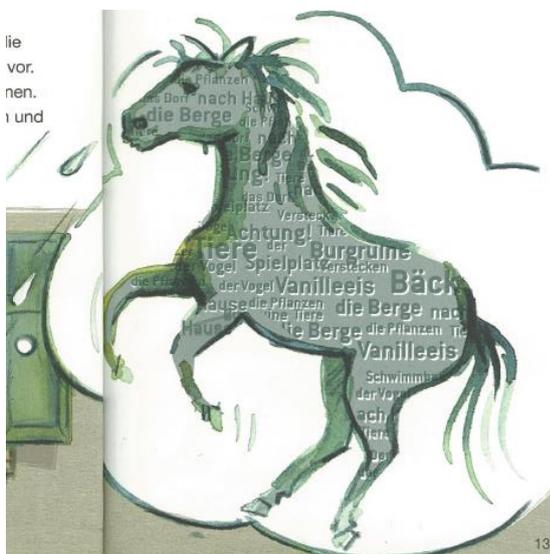


Abb. 50: Tsozos Vorstellung von Sprache ist ein ungezähmter Mustang. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, 13 [Bildausschnitt]

Für Tsozo geht sprachliche Entwicklung ebenfalls mit der Findung sozialer Beziehungen einher; für ihn – wie für viele Kinder – ist der Spielplatz ein

Ort sozialer Interaktion und vorsichtigen Kennenlernens. Tsozo beobachtet eine Gruppe von Kindern beim Fußballspielen und lernt dabei sein erstes Wort, das im Text rot gedruckt ist: „**Tor!**“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 15) Als er den Spielenden den aus dem Feld

geflogenen Ball zurückbringt, erlauben sie ihm, mitzuspielen: „Und so lernte er Anna, Mia und Noah kennen. Außerdem noch die Wörter **ich, du, heißen, wir, zwei, Ball und Fußball spielen.**“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 15) Die Kinder treffen sich von da an wiederholt auf dem Spielplatz, Tsozo bringt jedes Mal neu erlernte Wörter nach Hause, die er stolz seinen Eltern präsentiert. Den dramatischen Höhepunkt des Buches bildet ein Unglück in der Burgruine: Während die Kinder gemeinsam einen versteckten Gang in der Ruine erforschen, stürzt dieser ein. Nur Tsozo bleibt durch Zufall frei. (vgl. Kauffmann/Fahrnländer 2015, 35) Mit seinen neu gewonnenen Sprachfähigkeiten gelingt es ihm, dem Hausmeister Marcel von dem Unglück zu erzählen: „Anna, Mia, Noah. Fahrrad fahren, Burg. Schatz suchen. Geheimgang. Kaputt. Kaputt. Kaputt! Hilfe!“ (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 36) Die Illustration zeigt ihn aufgeregt gestikulierend vor Marcel und dessen Hund. (vgl. Kauffmann/Fahrnländer 2015, 37) Feuerwehr, Rettung und Polizei werden alarmiert und die eingeschlossenen Kinder sicher geborgen. Tsozo kommt in die örtliche Zeitung und wird als kleiner Held gefeiert. Annas Mutter lädt ihn zum Dank zu einem Grillfest ein. Das Bilderbuch schließt (ähnlich Wildfangs Geschichte) mit Tsozos Akzeptanz der neuen Sprache:

Tsozo war in der neuen Welt angekommen. Und er war sich sicher, dass auch die neue Sprache eine Freundin werden würde.

Vielleicht sogar seine beste. (Kauffmann/Fahrnländer 2015, 46)

Passend dazu eine Zeichnung von Tsozo und seinen Freunden, auf der das Mädchen Anna ein Gruppen-Selfie schießt. Sprache geht demnach für Tsozo Hand-in-Hand mit sozialer Integration, sie erlaubt ihm schlussendlich, seine Freunde zu retten und über seinen bisherigen Freundeskreis hinaus integriert zu werden. Tsozo selbst, so lässt sich das Buch verstehen, wurde sich durch das Erlebnis ihrer Notwendigkeit bewusst und hat sie akzeptieren gelernt.

Die Kinderzeichnungen in *Willkommen in Deutschland* sind sowohl auf Deutsch, als auch in der Muttersprache der Kinder beschriftet. Der Titel ist als Gruß der jungen Autorinnen an andere eingewanderte Kinder zu verstehen. Diese Leserinnen könnten mithilfe des Buches einige Begriffe auf Deutsch lernen, da die abgebildeten und beschriebenen Gegenstände aus ihrem Heimatland bekannt sein dürften. Andererseits können Leserinnen mit Deutsch als Erstsprache Fakten über die Ursprungsländer ihrer neuen Klassenkameradinnen und Mitmenschen erfahren. Yousef aus Ägypten (Abb. 55) stellt sich z.B. auf Deutsch und Arabisch vor, beschreibt Dinge, die für deutsche Kinder kurze interessante Fakten zu seinem Herkunftsland bedeuten.

Abb. 51: Der ägyptische Yousef stellt sich vor (li.) und zeichnet einige berühmte Gebäude seines Heimatlandes (re.)



Rahafs erste Interaktionsmöglichkeit mit einheimischen Kindern bietet sich in der Schule, die sie bald nach ihrem Einzug in die Containerwohnung besucht. Zu Beginn ist sie verunsichert, versteht Lehrerin und Kolleginnen nicht und kämpft mit den Tränen. (vgl. Boie/Birck 2016, 38) Positive Erfahrungen macht das Mädchen aber bald in Mathematik, wo Sprache eine geringere Rolle spielt. Während der Pause gehen außerdem Rahafs Klassenkameradinnen mit Offenheit und Hilfsbereitschaft auf sie zu:

In der Pause sind fünf Mädchen zu Rahaf gekommen und haben sie ganz viel gefragt. Die Mädchen waren nett, das konnte Rahaf sehen. Ein Mädchen hat ihr sogar einen Schokoriegel geschenkt. Aber mit dem Mädchen reden konnte Rahaf ja nicht, sie konnte ja kein Deutsch. (Boie/Birck 2016, 37)

Trotz Rahafs Unsicherheit bemühen sich die Kinder um sie: Ein blondes Mädchen bietet ihr am nächsten Tag einen Platz neben sich an, und beginnt einen kurzen Dialog, in dem es Rahaf etwas Deutsch beizubringen versucht:

„Ich heiße Emma“, hat das Mädchen gesagt.
 Rahaf hat verstanden. „Rahaf“, hat sie gesagt.
 „Füller“, hat das Mädchen gesagt und auf Rahafs Füller gezeigt. „Heft.“
 Da hat Rahaf an einem einzigen Tag ganz viele Wörter gelernt. An diesem Tag hat sie sich schon viel besser gefühlt, als die Schule zu Ende war. (Boie/Birck 2016, 38-40)

An diesem Beispiel lässt sich erkennen, wie Rahaf durch das beherzte Entgegenkommen eines einheimischen Kindes – in einer Szene ähnlich der mit Wildfang im Park – einerseits Sprache lernt und sich durch dieses gewonnene Wissen allmählich in die Schulgesellschaft einpasst. *Bestimmt wird alles gut* ist zweisprachig geschrieben; es schließt sich daraus, dass die Wirkung dieser und ähnlicher Szenen unterschiedlich ausfällt, je nachdem, welche Erstsprache eine mögliche Leserin hat: Während eine (junge) deutschsprachige Leserin diese Szene als Einladung zu und Betonung von interkultureller Offenheit versteht, werden sich

Leserinnen mit z.B. syrischem Hintergrund mehr mit Rahafs Schüchternheit und Erleichterung identifizieren.

In Boies Bilderbuch gibt es ebenfalls eine Rettungsszene, die sich in einen umfassenderen Integrationskontext einbinden lässt: Rahafs Vater ist Arzt, darf jedoch in Deutschland nicht praktizieren. Er besucht einen Deutschkurs und ist sonst ziellos und unglücklich, was sich auf das Gemüt der restlichen Familie niederschlägt. (vgl. Boie/Birck 2016, 40) Als jedoch in seiner Anwesenheit ein Motorradfahrer stürzt, kann er Erstversorgung leisten, bis die Rettung den Mann übernimmt. Daraufhin spricht Rahaf ihre Hoffnung aus, dass der Vater – die Familie lebt nunmehr zwei Jahre in Deutschland – bald wieder arbeiten darf. Rahaf sagt zu diesem Zeitpunkt über sich selbst, sie könne „jetzt schon fast so gut Deutsch, wie sie Arabisch kann, und im Unterricht versteht sie alles und meldet sich ganz viel.“ (Boie/Birck 2016, 41) Die zwei parallel verlaufenden Entwicklungsstränge markieren zwei altersbedingte Wege sozialer, sprachlicher und im Falle des Vaters möglicher wirtschaftlicher Integration, wobei der Schwerpunkt natürlich auf Rahaf liegt.

Auch Daniels Mutter in *Flucht* ist Ärztin: Sie verspricht während der Bootsreise, dass sie und ihr Mann bald wieder Geld verdienen werden können. Die Kinder bleiben verunsichert. Die Mutter beschwichtigt:

Wir werden eine neue Sprache lernen, das gehört dazu, ihr werdet eigene Lehrer dafür haben. Suzie fragt: Und wie werden wir die Lehrer verstehen? Wie werden wir überhaupt die Menschen verstehen? [...] Dann sagt Vater: Die Menschen werden euch verstehen – am Anfang mit den Herzen. (Glattauer/Hochleitner 2016, 24)

Daniels Vater appelliert an die Menschlichkeit seiner zukünftigen Mitbürger, auf ein wohlwollendes Entgegenkommen, so wie einheimische Kinder es zuvor gegenüber Wildfang, Rahaf und Tsozo zeigten. Bei der Zeichnung auf Abb. 50 handelt es sich um die Familie in ihrem neuen Haus in Afrika; das Text-Bild-Verhältnis „geflochtener Zopf“ bedeutet also, dass die Hoffnungen und Versprechen der Eltern in Erfüllung gehen werden.

Selbst die Nebelkrähen bemühen sich aktiv um die Integration des Blauraben. Sie verwerfen jegliche Sorgen seinerseits, dass er ihnen ihre Beeren weggegessen hätte („Mach dir nicht ins Federkleid“ – Schreiber-Wicke/Holland 2016, 21)“ oder potentielle Sprachschwierigkeiten ob der reimenden Krähe („Ich bin hier der Spaßvogel“ – Schreiber-Wicke/Holland 2016, 22). Sie fragen den Raben, was er selbst gut könne. „Geschichten erzählen? Sowas ist vielleicht ganz brauchbar für lange Winterabende. Los, erzähl doch mal etwas!“ (Schreiber-Wicke/Holland 2016, 23) begeistern sich die Krähen über seine Antwort. Auf dem letzten Doppelbild sieht man eine Schar Nebelkrähen begeistert um den Protagonisten versammelt.

Mit dieser Fähigkeit hat er seinen Platz in der Gemeinschaft gefunden. Der Blaurabe beginnt, den Anfang des Bilderbuches zu zitieren, worauf die Leserin erkennt, dass der vom Raben selbst erzählt wurde. (Schreibvgl. er-Wicke/Holland 2016, 24)

Wasims Weste beleuchtet, mehr als andere Bilderbücher zuvor, die Integration der Eltern. Auf insgesamt fünf Seiten wird beschrieben und illustriert, wie der Vater auf Wasims Vorschlag hin seine Ausbildung als Friseur nutzt, um Besuchern in dem naheliegenden Café Welcome die Haare zu schneiden. Der gutmütige Besitzer des Cafés, Herr Hubert, unterstützt das Vorhaben und wird der erste Kunde. (vgl. Offermann/Tilly 2017a, 29) Wasim freundet sich währenddessen mit einem syrischen Bub an; die gemeinsame Herkunft verbindet die beiden. Auf S. 28 sieht man Wasim und seinen Freund Bashir als Friseursgehilfen; alle machen zufriedene Gesichter. Auf Später wird gezeigt, wie Wasims Mutter mit einer gespendeten Nähmaschine Kleidungsstücke von Besuchern des Cafés repariert. (Offermann/Tilly 2017a, 30f) „Inzwischen hat Mama ganz viele Aufträge und lächelt manchmal sogar wieder“, erzählt Wasim, durch die Arbeitsaufträge bessert sich merklich die Stimmung der gesamten Familie. (vgl. Offermann/Tilly 2017a, 31) Mit dem so verdienten Geld kann die Familie eine eigene Wohnung mieten. Wasim sieht währenddessen die Anfänge seiner Zukunft – wie viele Protagonisten zuvor – in der Schule: „Ich freue mich auf die Schule, weil ich ganz viel lernen will und da viele andere Kinder sind.“

In den Bilderbüchern *Wasims Weste*, *Bestimmt wird alles gut* und *Flucht* finden sich mehrere integrationsbedingte Gemeinsamkeiten: Die Eltern der Kinder (wenn sie Teil der Handlung sind) erlangen durch Fähigkeiten oder Ausbildung Zugang zur Gemeinschaft, wodurch die wirtschaftliche Stabilität der Familie sichergestellt wird; mit dem so verdienten Geld kann ein regulärer Wohnort erworben werden. Die Kinder machen in Schule oder auf Spielplätzen Bekanntschaften, zuvorkommende ortsansässige Buben oder Mädchen, die zumeist die ersten Schritte einer Annäherung wagen und – in Text und Bild ganz selbstverständlich – eine Sprachlehr-Aufgabe übernehmen, die die Hauptfiguren dankbar annehmen und sich damit in ihrem Umfeld orientieren und situieren können. Beide Generationen tragen damit einerseits aktiv zu ihrer Integration bei, sind aber andererseits auf die Unterstützung Einheimischer angewiesen, um sie zu verwirklichen. Integration, so schließt sich daraus, wird im Analysekorpus oft als Verantwortung verstanden, die von beide Parteien gemeinsam übernommen werden soll. Die drei Primäraspekte von Integration – Sprache, Job bzw. Schule und Aufbau von Beziehungen – werden als wichtige Bestandteile ihrer Motivation verstanden und zumeist am Ende des Buches von den Hauptfiguren erfüllt.

4.3.3 Schulbesuch und (Weiter-)Bildung im neuen Land

Das Bilderbuch als Medium „ist eingebunden in die Lese- und Schreibförderung des Schulanfangs; es ist Bestandteil der literarischen Bildung, in der die Erzählung als literarische Form und das Erzählen als kreativer Lernprozeß gefördert werden.“ (Thiele 2003, 179) Aufgrund seiner Zieldemographie eignet sich das Bilderbuch jedoch nicht nur zur Behandlung problemorientierter Themen, sondern auch zur Werbung oder Förderung vorbildhaften (Lern)verhaltens; die Hauptfiguren im Analysekorpus handeln dahingehend mit beispielhafter Motivation und sichtlichem Erfolg. Über Rahaf wird erzählt: „Jetzt ist Rahaf schon fast zwei Jahre in Deutschland. Eigentlich kann sie jetzt schon fast so gut Deutsch, wie sie Arabisch kann, und im Unterricht versteht sie alles und meldet sich ganz viel.“ (Boie/Birck 2016, 41) Eine vorbildliche Einstellung, die jede Lehrerin begeistern würde. Gleichmaßen begründet Nusret seine Entscheidung, trotz seines friedlichen Landlebens umzuziehen, mit einem dem Medium Bilderbuch entsprechend pädagogischen Gedanken: „Ja, ich gehe nach Deutschland und lerne lesen und schreiben, und die Kuh nehme ich mit, damit ich wenigstens etwas von zu Hause bei mir habe.“ (Tuckermann et al. 2016, 18) Er wird ein fleißiger Schüler, wie er seinen Großeltern berichtet: „Ich habe hier viele Freunde, mit denen spreche ich deutsch. Ich kann alles lesen und ich kann alles schreiben.“ (Tuckermann et al. 2016, 28f) Dabei sieht man ihn mit anderen Kindern auf einem bunten Karussell fahren. (Tuckermann et al. 2016, 28f) Ihren Protest gegen das aufgezwungene Zugvogelleben formuliert Paulinchen auf eine Weise, die an Nusret erinnert – mit dem Wunsch nach Bildung, und einer neuen Lebenserfahrung: „Ich möchte hierbleiben, in die Schule gehen und den Schnee sehen, so wie Luka.“ (Roher 2012, 14) Die Entscheidung der Kinder-Protagonisten – diese Beobachtung gilt nicht nur für Paulinchen in *Zugvögel* – für den Schulbesuch die Sicherheit und Einfachheit ihres bisherigen Zuhauses zu verlassen, erinnert an die Charakterentwicklung eines Bildungsromans. Diese Motivation wird auch in den Eltern der Kinder reflektiert; am Ende von *Flucht* findet sich (zusätzlich zu dem früher erwähnten) ein Zitat von Helen Clark, der Leiterin des UN-Entwicklungsprogramms:

Die Menschen verlassen das Land nicht notwendigerweise wegen der Gewalt, sondern weil ihre Kinder nicht zur Schule gehen können. Oder weil sie es nicht mehr ertragen können, dass sie kein Wasser und keine Elektrizität haben. (Glattauer/Hochleitner 2016, 30f)

Das Zitat beschreibt die Umstände, unter denen Daniels Familie in *Flucht* ihr Haus und Land verlässt. Eingebettet in den Erzählkörper des Bilderbuches lenkt es den Blickwinkel nicht nur auf die vielen dramatischen Erzählungen von gesunkenen Booten und Ertrunkenen, die

besonders in den Jahren seit 2015 regelmäßig in den Nachrichten erscheinen.¹³ Dieser Anspruch auf geopolitische Relevanz entspricht der ausdrücklich informativen Funktion vom Begleitmaterial zu *Wasims Weste* für erwachsene Leserinnen. (vgl. Offermann/Tilly 2017b, 1) Deutlich erkennbar wird dabei die pädagogische Motivation von Mutter und Vater – welche die Bildung ihrer Kinder so sehr wertschätzen, dass sie große Gefahren auf sich nehmen. Nicht umsonst fragt Suzie an einer Stelle, während die Familie sich, auf dem Meer treibend, Hoffnungen über den Aufbau einer neuen Heimat macht: „Gibt es dort, wo wir wohnen werden, eine Schule? Natürlich, sagt Mutter. Sie streicht Suzie sanft über die Haare. Wir werden bald wieder leben wie früher.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 24) Die Kinder in *Flucht* verfolgen ebenso beispielhaft bildungs-motivierte Hoffnungen wie ihre Eltern. Eine vergleichbare Stelle findet sich in *Bestimmt wird alles gut*: Ausschlaggebend für die Entscheidung von Rahafs Vater, das Land zu verlassen, ist nämlich die Gefahr des Schulweges für die Kinder. (vgl. Boie/Birck 2016, 10)

¹³Allen voran das Photo des ertrunkenen Jungen an der türkischen Küste im Jahr 2015, siehe hier: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2015-09/mittelmeer-foto-symbol-fluechtlingskrise>

5. Problemorientierte Weiterbildung des Bilderbuches

Thiele kritisiert in *Das BilderBuch* die Tendenz von Verlagen, „Themen wie Krieg, Vertreibung und soziale Not zu Tabuthemen im Bilderbuch“ (Thiele 2003, 164) zu machen. Zu diesem Zeitpunkt fehlen diese Inhalte praktisch im gesamten Medium, und zwar nicht trotz, sondern gerade wegen einer „pädagogischen Schutzfunktion“ (Thiele 2003, 164). Diese Leerstelle sieht Thiele in der fehlgeleiteten Motivation der Industrie: „Ursache dieses Missverständnisses von der Funktion der Bilderbücher ist die tiefsitzende Angst, Kinder zu früh mit den wirklichen Problemen der Welt zu konfrontieren, sie in ihrer psychischen Entwicklung zu überfordern.“ (Thiele 2003, 164) Das Medium Bilderbuch wird, vor diese Dichotomie gestellt, von zwei einander diametral gegenüberstehenden Motivationen zerrissen: Einerseits die Notwendigkeit, Kinder „vor den negativen, belastenden Seiten des Lebens fernzuhalten“ (Thiele 2003, 164), andererseits sie genau darauf vorzubereiten, sie mit gleichermaßen unerfreulichen Seiten der Welt vertraut zu machen. Beides liegt im Interesse der Bildung. Thiele wendet dahingehend ein, dass Kinder mit Krieg, Not und Armut *ohnehin* durch andere Medien konfrontiert werden. Daraus folgt, dass nicht der Anreiz, Kinder mit problematischen Themen zu konfrontieren ein Problem darstellt, sondern vielmehr die Art des Umgangs bzw. der Präsentation: „Es gibt kein falsches oder richtiges Medium für Kinder, es gibt aber falsch verstandene Formen der Interpretation und Erklärung von Welt für Kinder.“ (Thiele 2003, 165) Daraufhin werden die fehlgeleiteten Ansätze auf einen Punkt zusammengeführt:

Das Kernproblem scheint in der Verdrängung, Bagatellisierung und Verharmlosung sozialer Not im Bilderbuch zu liegen. Während durch politische Umwälzungen und Bürgerkriege allein in Europa Tausende von Kindern ihre Heimat verlieren, Hunger und Armut erleiden, bietet der europäische Bilderbuchmarkt, wenn überhaupt, Not und Elend in hellen, freundlichen Aquarellbildern an. (Thiele 2003, 165)

Thiele sieht demnach das Problem in der Darstellung von Not, Krieg und Armut in der Abschwächung ihrer Auswirkungen und in der Beschönigung der Umstände. Das Ergebnis werde in den von Thiele untersuchten Bilderbüchern auf zwei Ebenen erreicht:

Erstens: Die erzählten Geschichten appellieren emotionsstark an das Mitleid des Lesers, so daß die Frage nach sozialen Zusammenhängen der Not gar nicht auftauchen kann. Zweitens: Die Illustrationen drängen die Geschichte auf eine freundliche, anekdotische Darstellungsebene. (Thiele 2003, 165)

Die Schrecken von Krieg, Vertreibung und anderen sozialen Missständen werden durch übertriebenes Mitleid und beschönigte Darstellungen abgeschwächt. Mitleid scheint zuerst eine natürliche Empfindung, die ein Mensch ebenso bei realen Unglücken mit den Betroffenen empfindet. Deshalb lässt sich Thieles Kritik an den hervorgerufenen Emotionen so verstehen, dass übertriebenes Pathos von den Hintergründen bzw. Auslösern der

Missstände ablenkt. Haben sich die Bücher im Analysekorpus der vorliegenden Arbeit von diesen Tabus befreit?

In *Flucht* wird mit einfachen, sich oft wiederholenden Bildstrukturen der Verfall des Wohnhauses und seiner Umgebung dargestellt; die alles verschlingenden Meeresgeister, die sich auf manchen Bildern finden, stellen eher eine Personifizierung von Stürmen dar, als eine Abschwächung. (vgl. Abb. 30) Als Daniel und seine Familie schließlich an der afrikanischen Küste ankommen, bemerkt Katze E.T.: „Boote kommen wieder ins Bild. Es sind nicht halb so viele, wie ich in Erinnerung habe.“ (Glattauer/Hochleitner 2016, 27) Bedenkt man die Erzählungen der Meeresgeister, die von zehn Meter hohen Wellen berichten, die Menschen ins Wasser schleudert, gemeinsam mit gescheiterten Versuch der Familie, von einem Schiff gerettet zu werden, ist das Schicksal der verschwundenen Mitmenschen ebenso eindeutig wie tragisch.

Am Untertitel *Kindern von Flucht und Trauma erklären* erkennt man bei *Wasims Weste*, dass es sich um ein Bilderbuch mit pädagogischer Intention handelt. Dazu ein kurzer Seitenblick auf einen Metatext: Auf der Website zu *Wasims Weste* findet sich ein PDF-Dokument betitelt *Infomaterial*. Es handelt sich um einen Kommentar der Autorinnen „für Erwachsene“. (Offermann/Tilly 2017b, 1) Darin erklärt wird z.B. das Asylsystem in Deutschland und die weltweite Situation von Flüchtlingskindern, die mit dem vorliegenden Bilderbuch auch Kindern nähergebracht werden soll:

Die Geschichte von Wasim und seiner Familie steht stellvertretend für unzählige Geschichten von Menschen, die alles riskiert haben, um nach Europa zu gelangen, und die durch Krieg, Hunger und Flucht zum Teil schwer traumatisiert sind. Ein großer Teil der Flüchtenden ist wie Wasim, Bashir und Samira minderjährig. Weltweit sind laut Unicef 28 Millionen Mädchen und Jungen auf der Flucht. (Offermann/Tilly 2017b, 1)

Demnach wird *Wasims Weste* seitens der Autorinnen eine ganz klar informierende (und damit lehrende) Funktion zugeschrieben, die sich auch auf das Infodokument erstreckt. Aus dem Grund schreckt das Bilderbuch – wie z.B. auch *Flucht* – nicht davor zurück, die Leiden der Charaktere zu visualisieren. Beschrieben wird auch der erhoffte Effekt bei den Leserinnen:

Aus der Arbeit mit minderjährigen und erwachsenen Geflüchteten wissen wir, dass es für die Betroffenen hilfreich ist, wenn man ihnen ein sicheres Umfeld bietet, Verständnis zeigt, ihnen zuhört und mit Neugier und Offenheit auf sie zugeht. (Offermann/Tilly 2017b, 2)

Den jungen Leserinnen von *Wasims Weste* soll also eine Kombination aus Mitgefühl für das Leid der Protagonisten, sowie ein Verständnis für ihre Kultur mitgegeben werden. Verwiesen wird auch auf Einflüsse aus der Arbeit mit Menschen, die selbst Fluchterfahrungen gemacht hatten – ein direkter Verweis auf reale Begebenheiten, weit entfernt vom Versuch, die jungen

Leser vor den problematischeren Aspekten der Welt zu behüten.¹⁴ Das Zusatz-Dokument zu *Wasims Weste* bietet einen Hintergrund zur Entstehung jener Szenen des Bilderbuches; zusätzlich werden Auslöser und Wirkung von Trauma beleuchtet, und wie diese in die Erzählung einfließen:

Traumafolgen nach extremen Erfahrungen im Heimatland zeigen sich bei den Betroffenen oft in überwältigenden Gefühlen wie Angst, Hilflosigkeit und Wut. Diese können noch Jahre später durch Schlüsselreize wie Geräusche, Gerüche, Geschmack, Gesten, Stimmen oder Berührungen ausgelöst werden. Wasim beispielsweise erschreckt der Knall, der durch das Umfallen eines Buchs ausgelöst wird und der für ihn wie ein Schuss klingt. In einem solchen Moment beginnt sich der Körper zu erinnern und reagiert ähnlich wie damals, beispielsweise mit Herzklopfen, Bauch- oder Kopfschmerzen. (Offermann/Tilly 2017b, 2)



Abb. 52: Der Knall eines herunterfallenden Buches ruft in Wasim traumatische Erinnerungen wach. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 23

Auf Abb. 55 wird gezeigt, wie Wasim durch den Knall an den Krieg erinnert wird und sich vor Angst unter dem Tisch versteckt; die Erinnerung wird als eine Art Projektion in Sepia an die Wand hinter die Kinder geworfen. „Ich hatte plötzlich große Angst. Ich habe geweint und gezittert und konnte gar nichts dagegen machen“ (Offermann/Tilly 2017a, 23), beschreibt der Bub das Erlebnis. Erst als Wasim die Idee hat, „eine Höhle als Versteck zu bauen“ (Offermann/Tilly 2017a, 23), gelingt es den Kindern, einander zu beruhigen.

Die Erzählung von *Bestimmt wird alles gut* bewegt sich aufgrund ihrer Textlastigkeit ins Territorium von Jugendliteratur. Trotz der leicht angehobenen Altersgruppe sind Themen und Bilder aber ähnlich explizit wie in *Flucht* oder *Wasims Weste*, jedoch vermehrt nur in schriftlicher Form. Die schrecklichen Effekte des Krieges werden aus der Sicht von Rahaf und Hassan beschrieben:

¹⁴ Der Abschnitt von S. 22 bis S. 25 ist Wasims post-traumatischen Erfahrungen gewidmet.

Immerzu sind die Flugzeuge mit den Bomben gekommen, immerzu! Und immerzu haben die Männer auch in den Straßen gekämpft, mit Panzern und mit Gewehren. Manche Männer sind hinterher nicht mehr aufgestanden. Das hat alles Schöne kaputt gemacht. Und immer hatten Rahaf und Hassan Angst. In Syrien ist nämlich Bürgerkrieg. (Boie 2016, 8f)

Beschrieben wird aus Sicht der Kinder die Zerstörung ihrer Heimatstadt. Zwar könnte die Illustration expliziter werden, in Anbetracht des Mediums wird aber auch in *Bestimmt wird alles gut* deutlich und ohne Beschönigung von den Schrecken des Krieges erzählt.

6. Fazit – Krieg, Vertreibung und Not und das Bilderbuch

Im Gegensatz zu Thieles Beobachtungen (vgl. Thiele 2003, 165) zeichnen sich die zehn Bilderbücher, wie in den vorhergehenden Kapiteln zu sehen war, besonders durch ihre Auseinandersetzung mit dem Leid der flüchtenden Protagonen und ihrer Familien aus. Das deutschsprachige Bilderbuch hat sich offenbar in dieser Richtung weiterentwickelt. Finden sich dennoch Kompromisse in ihrer Darstellung von Elend, um sie Kindern präsentabel zu machen? Die Antwort darauf scheint Interpretationssache zu sein. Dass Bilderbücher, allen voran *Wasims Weste*, *Flucht* und *Bestimmt wird alles gut* sich explizit mit der Erfahrung von Armut und Schrecken angesichts von Kriegen auseinandersetzen, lässt sich nicht leugnen. Betrachtet man spezifisch diese drei Bücher in Bezug auf ihren Zeichenstil, stellt sich die Frage, ob sie, wie Thiele kritisiert, durch ästhetisch ansprechende Bilder die dargestellten Schrecken kaschieren oder abschwächen. Das ist nicht der Fall. Insbesondere diese drei Werke präsentieren sich in einem betont klaren, einfach verständlichen Stil ohne visuelle Ausschmückungen oder Überzeichnungen. Die Charaktere sind in ihren visuellen Merkmalen eher funktional als realistisch; bunte Farben treten nur in den späteren Szenen auf, worin die Hauptfiguren allesamt zu einem glücklichen Ende gefunden haben oder bald finden werden; kalte Farbpaletten aus Grau, Braun und dunklen Blautönen auf dem Meer herrschen in den meisten anderen Szenen vor. Den Figuren ist das Elend auf vielen Bildern wortwörtlich ins Gesicht geschrieben, sie machen unglückliche, erschrockene Mienen und weinen oder schmiegen sich schutzsuchend aneinander. Obwohl die Menge der Primärliteratur für eine allgemein gültigere Bestätigung nicht groß genug ist, scheint sich innerhalb des Themenkomplexes Flucht, Not und Vertreibung wie dieser das letzte Jahrzehnt über im Bilderbuch dargestellt wurde, der Mut zur Thematisierung und Abbildung zu wachsen. Die allgegenwärtigen Bilder von Flüchtlingen in anderen Medien hatten sichtlich Einfluss auf die Autoren der letzten Jahre, die neusten Bilderbücher insbesondere haben einen klaren Bezug zu gegenwärtigen Konflikten. Die empathische Ebene, wie sie von Thiele kritisiert wurde, findet sich auch in den in dieser Arbeit analysierten Werken. Sie scheint notwendig, um sich mit der Not der Charaktere zu identifizieren.

Kinder als pädagogische Vorbilder

Bei vielen Kinderprotagonisten lassen sich vorbildhafte Lernmotivation und Bildungserfolge beobachten. Diese Kinder äußern im Handlungsverlauf den Wunsch, im Zielland in eine

Schule zu gehen. Erreichen ihnen dieses Ziel, so machen sie dort zumeist gute Fortschritte, sind fleißige Lerner.

In jenen Bilderbüchern, in denen die Eltern eine Rolle in Handlung spielen, stimmt ihre pädagogische Intention mit der ihrer Kinder überein. Alle Familienmitglieder sind sich der Wichtigkeit ihrer Integration bewusst und bemühen sich kollektiv wie subjektiv, sie in ihren jeweiligen persönlichen Bereichen zu erlangen. Dabei spielt v.a. für Kinder Sprache eine ganz zentrale Rolle, wobei sie untrennbar mit der Knüpfung sozialer Kontakte verwoben ist.

Zusammenfassung der Arbeit

In der Einleitung wurde der aus zehn Werken bestehende Analysekorpus vorgestellt. Bis auf die Übersetzung einer nach Australien ausgewanderten, österreichischen Autorin, *Zuhause kann überall sein* (Kobald/Blackwood 2015) sowie eine Neuauflage des ursprünglich 1995 erschienenen Buches *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* (Fuchshuber 2015), handelt es sich dabei um deutschsprachige Bilderbücher aus dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts. Alle Werke thematisieren auf unterschiedliche Weise Flucht und Vertreibung. *Zugvögel* (Roher 2012) erzählt von einer nomadischen Familie und *Wer will den blauen Raben haben?* (Schreiber-WickeHolland 2016) beschreibt die Flucht vor einem Waldbrand. *Nusret und die Kuh* (Tuckermann et al. 2015) erzählt von einem Kind in der Generation nach der Flucht. Krieg steht besonders bei den Werken um 2016 im Vordergrund. Dazu gehören *Bestimmt wird alles gut* (Boie/Birck 2015) *Flucht* (Tuckermann et al. 2016) und *Wasims Weste* (Offermann/Tilly 2017a). Diese Primärquellen sollten auf die Darstellung des flüchtenden Kindes in Bild und Text untersucht werden.

Zu Beginn wurde eine kurze Geschichte des Bilderbuches in Österreich und Deutschland nach 1945 bis in die Gegenwart beschrieben. Im Österreich der Nachkriegszeit ist das Bilderbuch noch stark der Ideologie des 19. Jahrhunderts verbunden, da seine Entwicklung in den Jahrzehnten zuvor zum Stillstand gekommen war und in den Jahrzehnten direkt nach dem 2. Weltkrieg neue Publikationen versuchten, zuvorderst unaufdringlich zu sein. (vgl. Trummer 1997, 174) Zu dieser Zeit waren die Hauptfiguren der Idealvorstellung eines perfekten, artigen Kindes verhaftet. (vgl. Linsmann 2015, 166), die während der 60er mit Werken wie Maurice Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen* aufbricht. Zwischen den 60ern und 70ern öffnet sich das Bilderbuch in artistischer, ideologischer und thematischer Hinsicht. (vgl. Cevela 2005, 15) Zu Beginn der 70er ändert sich mit einer neuen Kindheitsauffassung auch die Literatur für Kinder, das Kind als spielendes, eigenständiges Subjekt tritt in den

Vordergrund, die sich durch das gesamte restliche 20. Jahrhundert und darüber hinaus fortsetzt. (vgl. Binder 1987 22) In diesem Jahrzehnt intensiviert sich auf das Bilderbuch der Einfluss der neuen Medien Film und Comic, sowie verschiedener künstlerischer Strömungen, darunter Pop Art. (Cevela 2005, 30) Antithesen zu bisherigen Stereotypen im Bilderbuch entstehen, Thematisierungen von Problemfeldern wie Tod und Trauer beginnen. In den 80ern wird zuvorderst mit Material für Seiten und dem Illustrationsdesign experimentiert. Im darauffolgenden Jahrzehnt werden Bilderbücher einerseits abstrakter und bunter (vgl. Rabus 1999, 50), und der Einfluss anderer Medien auf das Bilderbuch wächst – wahrscheinlich wegen des wachsenden Einflusses dieser Medien an sich. (vgl. Trummer 1997, 182) Am Anfang des 21. Jahrhunderts setzen sich diese Trends vor allem fort, das Kind mit seinen vielfältigen Bedürfnissen und Facetten bleibt jedoch im Mittelpunkt, wobei das Bilderbuch nunmehr auch von der Notwendigkeit einer Moralisierung abgekommen ist. (vgl. Linsmann 2015, 176) Im Rahmen der Ergebnisse aus dem Analysekorpus lässt sich dem deutschsprachigen Bilderbuch im 21. Jahrhundert eine inhaltliche Reife zuerkennen, vermehrt angesprochen wird der bis Ende des 20. Jahrhunderts noch überwiegend tabuisierte Themenkomplex Not, Flucht und Vertreibung.

Im ersten Kapitel zum Stand der Bilderbuchforschung wurden unterschiedliche theoretische Ansätze zum Bilderbuch vorgestellt. Als Schwerpunkt wird von Abraham und Knopf das Bild selbst identifiziert, durch welches das Bilderbuch immer eine Art Intermedium darstellt. Außerdem haben die Autoren verschiedene Kategorien vorgeschlagen, darunter etwa das Sachbuch gegenüber dem fiktionalen. (vgl. Abraham/Knopf 2014, 5) Staigers umfassendes Analysemodell teilt das Bilderbuch in mehrere Dimensionen ein: erzählende, verbale, bildnerische, intermodale (Text und Bild) und paratextuell. (vgl. Staiger 2014, 14ff) Thiele betrachtet verschiedene Einflüsse von anderen Medien auf die Sprache des Bilderbuchs, darunter z.B. Drama und Film. (Thiele 2003, 48f) Er versteht Bilder als Zeichenträger mit unterschiedlichen Bedeutungsebenen, die durch Interpretation erschlossen werden müssen. Dabei ist der „Zwischenraum“ der Text und Bild verbindet, besonders wichtig. (Thiele 2003, 47) Unterschieden wird zwischen verschiedenen Inszenierungen von Bildern, monoszenisch, pluriszenisch sowie Einzelbilder und Bilderreihen. (vgl. Thiele 2003, 57) Kurz besprochen wurde auch Thieles erzähl-dramaturgischer Analyseansatz, der besonderes Augenmerk auf Handlung und Figur legt. (vgl. Thiele 2003, 117) Wichtig ist außerdem Nikolajevas Einteilung von Text-Bild-Verhältnissen in symmetrisch, komplementär, kontrapunktisch und widersprüchlich. (vgl. Nikolajeva/Scott 2006, 7; vgl. a. Thiele 2003, 77) Die zehn betrachteten Bilderbüchern dieser Arbeit bedienen sich zuvorderst der ersten zwei dieser

Verhältnisse. Der schleichende Verfall des Familienhauses in Flucht bspw. verläuft parallel zur Erzählung der Katze E.T.; ebenso wird ihre erfolgreiche Wohnungsfindung nur im Bild gezeigt.

Danach wurden Begriffsdefinitionen zitiert, nach denen „anerkannte Flüchtlinge“ im österreichischen Recht gleichgestellt wurden mit „Asylberechtigten“ – d.h. Menschen die außerhalb ihres Landes um Schutz ansuchen. (vgl. BMI, o.S.) Minderjährigen Flüchtlingen kommt ein Sonderstatus zu, weil sie noch in ihrer Entwicklung stecken. (vgl. Angenendt 2000, 23) Unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen muss außerdem eine kindgerechte Unterkunft zuteilwerden. (vgl. UNHCR 2016, 41)

Resümiert wurde im dritten Kapitel die Forschungslage zu flüchtenden Kindern in der Literatur. Künnemann zählt verschiedene (auch positive) Formen der Flucht auf und kategorisiert Fluchterzählungen als sozialkritische Problemliteratur. (Künnemann 2001, 33) Besonders wichtig für diese Arbeit war Jens Thieles Artikel, denn er verfolgte darin eine sehr ähnliche Absicht. Er kritisiert darin die Tabuisierung von mit Flucht verbundenen Themen um die Jahrtausendwende. Das führt er auf die (teilweise durch Verleger motivierten) Versuche von Bilderbuchautoren zurück, Kinder vor den Problemen der Welt abzuschirmen. Er stellt zwei Bilderbücher einander gegenüber, die sich beide mit Flucht und Verfolgung beschäftigen. Er kommt zu dem Schluss dass eine Konfrontierung von Kindern mit diesen Themen zwar einer Kaschierung zu bevorzugen ist, jedoch ihre eigenen Probleme mit sich bringt. (vgl. Thiele 2003, 55) Julia Hope erwähnt den pädagogischen Ansatz von Bilderbüchern mit Fluchtthematiken, um eingewanderten Kindern die Integration zu erleichtern. Sie listet außerdem einige Themenbereiche auf, mit denen sich die vorliegende Arbeit auseinandersetzt. (vgl. Hope 2008, 295) Levys Artikel zur Darstellung von südostasiatischen Flüchtlingen in US-Bilderbüchern arbeitet verschiedene durch Flucht ausgelöste Symptome heraus, darunter Alpträume und Traumata, sowie verschiedene mit Flucht zusammenhängende Themen, wie die Notwendigkeit, sich an eine fremde Kultur anzupassen. Lamme, Fu und Lowery analysierten 29 Kinderbücher auf verschiedene Einwanderungserfahrungen in Amerika. Die Inhalte wurden in drei Phasen von persönlicher Integration gruppiert: Den Übergang von einer Kultur in die andere schaffen; Verbindungen zur Heimat und in die neue Kultur aufbauen; eine neue amerikanische Identität aufbauen. Die wichtigste Erkenntnis der Bilderbuchanalyse von Monobe und Son: Kinder sind darin aktiv handelnde Figuren, die Konflikte außerhalb ihrer Kontrolle überstehen und einen positiven Einfluss auf das Leben ihrer Mitmenschen haben. (vgl. Monobe/Son 2014, 71) Diese

Beobachtung gilt, wie zu sehen war, auch für die Protagonisten im Analysekorpus der vorliegenden Arbeit.

Zusammengefasst werden sollen an dieser Stelle die jeweiligen Beobachtungen in den Primärquellen nicht nach Kapiteln, sondern der Ordnung halber ein Buch nach dem anderen. *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* ist in seiner Darstellung der Auslöser für der Flucht des Kindes sehr unspezifisch, weil die Ursache für jenen Brand, in dem Karlinchen zu Beginn des Buches offenbar ihren Wohnort und ihre gesamte Familie verloren hat, nie geklärt wird, auch wenn dabei an einen Bombeneinschlag zu denken ist. Diese Aussparung lässt sich auf die Erstveröffentlichung vor dem 21. Jahrhundert zurückführen, wo das Thema Krieg im Bilderbuch nur selten Platz fand. Der Verlust ihrer Mitmenschen lässt sich nur daraus schließen, dass Karlinchen das Buch über alleine unterwegs ist und keine Versuche macht, Verwandte oder Freunde aufzusuchen. Von Beginn an wird das Kind als obdach- und heimatlos dargestellt, das zuerst vor Polizisten flüchten muss und den Rest des Buches über unter Hunger und Kälte leidet. Das Buch lässt sich der phantastischen Reiseerzählung zuordnen, da Karlinchen einen Großteil ihres Weges durch ein teils überzeichnetes, teils übernatürliches Land mit der Asylsuche bei verschiedenen Menschen und Wesen zubringt, deren Fremdheit, Geiz und Inkompatibilität sie jedoch wiederholt zur Weiterreise zwingen. Zum Beispiel macht sie sich bei den Steinbeißern unbeliebt, weil sie ihre Steine nicht isst. Ihre Flucht endet erst auf der letzten Doppelseite beim – scheinbar einer Kinderphantasie entsprungenen – Haus des „Narren“ der ihr selbstlos Unterschlupf und Mahlzeit anbietet.

Die Zugvögel sind inhärent heimatlos, daher wird Flucht in diesem Bilderbuch nicht thematisiert. Vertreibung spielt jedoch eine wichtige Rolle, als sich im Handlungsverlauf herausstellt, dass diese fliegenden, mit Federn bekleideten Menschen von den sesshaft lebenden Stadtmenschen ob ihrer Andersartigkeit fortgejagt und damit zum Nomadenleben gezwungen werden. Der junge Luka baut jedoch zu dem Zugvogel-Mädchen Paulinchen eine freundschaftliche Beziehung auf und lernt mitunter sogar ihre Vogelsprache. *Zugvögel* ist auch das erste Bilderbuch, in dem das Erlernen von Sprache als wichtiger integrativer Faktor thematisiert wird. Das Mädchen äußert den Wunsch, in der Stadt zu bleiben, was mithilfe der freundlichen Frau Lorenz, die selbst ihr Haus in einem riesigen Nest erbaut hat, auch gelingt. Paulinchen muss dafür ihre Flügel ablegen, womit ein Identitätswandel oder eine Anpassung an ihr neues Leben signalisiert wird.

Die Handlung von *Nusret und die Kuh* spielt nach dem Kosovo-Krieg. Der junge Nusret wächst auf einem idyllischen Bauernhof auf, den Krieg kennt er nur aus Erzählungen. Eines

Tages wird er von seinen in Deutschland lebenden Eltern zum Umzug eingeladen, Nusret soll dort zur Schule zu gehen. Er beschließt, Lesen zu lernen und reist deshalb dorthin. Wie die meisten Kinder in den darauffolgenden Bilderbüchern ist dabei Nusrets beispielhafter Bildungswille zu betonen, ein Zeichen der pädagogischen Orientierung des Mediums. Der Bub lässt dafür traurig seine geliebten Großeltern zurück, tröstet sich aber in dem Wissen, sie besuchen können. Das grün-organisch gezeichnete Landleben kontrastiert in dem Bilderbuch stark mit dem betongrauen Stadtleben voller Gebäude und Schilder. Die Kuh, die sich als hochintelligente Beschützerfigur entpuppt, ist mit dem Stadtleben unzufrieden und bleibt beim nächsten Besuch im Kosovo. An diesem Punkt hat Nusret neue Freundschaften geschlossen und sich eingewöhnt.

Nur in einem Satz erwähnt wird Krieg in *Zuhause kann überall sein*. Auch der Reiseaspekt fällt weg, denn die Leserin findet Wildfang nach der ersten Doppelseite, auf der man sie zufrieden räderschlagend vor einem Dorf in der Savannah sieht, bereits in einem Zug in durch ein mitteleuropäisches Land. Dabei erkennt man den starken Kontrast zwischen der tiefroten, dunkelhäutigen Wildfang und deren Tante gegenüber den blonden, blau gekleideten Einwohnern. Dieser Kontrast betrifft auch Wildfangs Decke, die sie aus ihrem Herkunftsland mitgebracht hat und eine zentrale Metapher für ihr sich veränderndes Heimat- und Sprachgefühl bildet. Die zwei Aspekte Sprache und Heimat fallen hier offenbar in einem zusammen. Anfänglich noch in die Primärfarben ihres Herkunftslandes in Rot, Gelb, Orange und Beige getaucht und mit vertrauten Gegenständen aus ihrem heimatlichen Dorf verziert, wandelt sie sich im Handlungsverlauf: Während Wildfang ein ansässiges Mädchen kennenlernt, das sich von ihrer Schüchternheit nicht abbringen lässt und ihr auf dem Spielplatz die Landessprache beibringt, die aufgrund ihrer Kälte und „Kantigkeit“ Deutsch sein könnte, webt Wildfang ihre Decke neu. Mit wachsender Sprachkompetenz wird diese zu einer mit Blautönen gefärbten Version voller neu gelernter, alltäglicher Dinge, wie etwa ein Schmetterling oder ein Regenschirm.

Tsozo und die fremden Wörter die Schwierigkeiten beim Lernen von Sprache, sowie kindliche Integration und die Anpassung an ein neues Zuhause. Die Hintergründe der Flucht von Tsozo und seiner Familie bleiben unerwähnt und liefen offenbar reibungslos ab, im Gegensatz zu vielen anderen Kindern musste er zwar viele geliebte Menschen zurücklassen (die jedoch nur aufgezählt werden), offenbar konnten die Eltern aber die wichtigsten Besitztümer mit sich führen und sich sofort eine Wohnung leisten. Ähnlich wie Rahafs Vater in *Bestimmt wird alles gut* sich durch seine Hilfsbereitschaft bei der Rettung eines Motorradfahrers in der

Gemeinschaft etabliert, gelingt es Tsozo, seine neu gewonnenen Freunde aus einer Burgruine zu retten. Durch die einheimischen Kinder lernt Tsozo Deutsch, neu entdeckte Wörter werden im Text farbig hervorgehoben.

Rahaf und ihre Familie im Bilderbuch *Bestimmt wird alles gut flüchten* vor dem Krieg in ihrer Heimat im syrischen Homs; Szenen von Bombenangriffen auf Schulen und Wohnungen werden beschrieben und auch dargestellt. Auf der Flucht verliert die Familie ihren gesamten Besitz an jene Schlepper, die sie, gemeinsam mit Hunderten anderen Flüchtlingen über das Meer an die italienische Küste bringen. Nach dieser lebensbedrohlichen Reise unter unmenschlichen Bedingungen schlägt sich die Familie nach Deutschland durch, wo sie zuerst in einem kargen Erstaufnahmelager und dann in einer Containerwohnung leben, wo das Leben als sicher, wenn auch als trüb und orientierungslos beschrieben wird. Rahaf wird jedoch bald auf eine Schule geschickt, wo sie – wie die meisten Kinderprotagonisten – eine fleißige Schülerin wird, nicht zuletzt dank der Offenheit ihrer deutschen Mitschülerinnen, die sie beim Deutschlernen unterstützen. Der Vater, ein Arzt, dem das Praktizieren in Deutschland vorerst verboten wurde, baut durch seine schnelle Hilfeleistung bei einem Unfall Kontakt zur Rettung auf. Auch er lernt Deutsch. Insgesamt ist die Geschichte also zur ersten Hälfte eine Flucht-Geschichte und dann ein Beispiel erfolgreicher Integration.

Die Handlung von *Wer will den blauen Raben haben?* unterscheidet sich von anderen Fluchtnarrativen hauptsächlich dadurch, dass die Haupt- und Nebenfiguren leicht anthropomorphe Vögel sind. Nach Thiele wäre dies eine angebrachte Vereinfachung, da viele der Inhalte des Themenkomplexes Flucht – darunter Heimatverlust aufgrund lebensbedrohlicher Umstände, Flucht über das Meer sowie Schwierigkeiten, akzeptiert zu werden – alle thematisiert werden.

Das Bilderbuch *Flucht* ist wegen seiner nicht-linearen Erzählweise einzigartig, worin immer gleich strukturierte Bilder des heimatlichen Hauses plus Hintergrund in verschiedenen Stadien des Verfalls präsentiert werden. Ein Großteil der Handlung spielt auf dem Meer, die Heimat wird als unter den Fluten versunkene Ruine gezeigt. Auch ist es in Text und Bild eines der deutlichsten Bücher, an einer Stelle wird von einem tot getrampelten Nachbarn erzählt, ein Bild zeigt vom Sturm gebeutelte Boote und ertrinkende Menschen auf dem Meer. Nach dem Ende der Erzählung positionierte Zitate nehmen direkt Bezug auf Flüchtlingsdramen von 2015, erwähnt wird ebenfalls der Wert, den die Eltern auf Schutz und Bildung ihrer Kinder legen.

Ein positives, zumeist buntes Bild des Heimatortes oder –landes zeichnen die Kinder-Autoren im Sammel-Sachbuch *Willkommen in Deutschland*. Bunte, sonnige Zeichnungen von Schulen, Spielplätzen und heimatlichen Häusern, lachende spielende Kinder und lokale Speisen sind häufig gewählte Illustrationen. Für einheimische Leserinnen werden Herkunftsland und Person elf unterschiedlicher eingewanderter Kinder aus unterschiedlichen Ländern auf Deutsch vorgestellt – darunter China, Polen und Eritrea. Die parallelen Beschriftungen in der Muttersprache dienen wiederum der Orientierung von Leserinnen mit derselben Herkunft wie die jungen Autorinnen.

Wasims Weste erzählt die Geschichte einer Flucht, beansprucht aber mit seinem Untertitel *Kindern Flucht und Trauma erklären* eine pädagogische Absicht, die sich in etwa mit der von Monobe und Son deckt, nämlich, Kindern die Schwierigkeiten von Immigranten und Flüchtlingen näherzubringen. (vgl. Lamme et al. 2004, 128) Das Bilderbuch ist deshalb nicht nur die neueste, sondern auch eine der direktesten aller Erzählungen von flüchtenden Kindern. Einfach, klar und ohne Kaschierungen gezeichnet, verfolgt man die Flucht von Wasim und seiner Familie aus einer zerbombten, syrischen Stadt, wo trauriger Abschied von den Großeltern genommen wird. Die Familie erhält Hilfe von einem Rettungsschiff des Roten Kreuzes und gelangt so in ein Flüchtlingsheim in Deutschland. Mithilfe eines freundlichen Caféinhabers kann die Familie sich ein Leben in der neuen Stadt aufbauen und sich damit langsam integrieren, während Wasim einen neuen Freund findet. *Wasims Weste* behandelt Trauma als einziges Buch im Korpus.

Schluss

Betrachtet man den Analysekorpus als bezeichnend für den Zustand des Mediums im deutschsprachigen Raum, so hat sich das Bilderbuch aus der Tabuisierung von Flucht und damit assoziierten Themen erhoben. Zwar mögen manche Bilder ästhetisch ansprechend sein, selten sind ihre Inhalte aber beschönigend. In etwa der Hälfte der Werke werden die gewaltvollen Auslöser der Flucht der Kinder zwar nicht dargestellt. Diese Auslassung, zu bemerken vorrangig in *Karlinchen*, *Zugvögel*, *Zuhause kann überall sein*, und *Wer will den blauen Raben haben?* lässt sich aber damit argumentieren, dass die Geschichten auf einen anderen Aspekt der Flucht fokussieren, nämlich auf die darauffolgenden Versuche der Kinder, Schutz bzw. eine neue Heimat zu finden und soziale Beziehungen herzustellen. Die erwähnten Werke scheuen auch nicht davor zurück, Ausgrenzung, Einsamkeit und soziale Ungerechtigkeit zu thematisieren.

Die andere Hälfte der Werke versetzt die Kinder und ihre Familien – ohne zu überzeichnen oder abzuschwächen – in verschiedene lebensbedrohliche und meist durch verschiedene kontextuelle Hinweise politisierte Szenarien, die in ihren Auswirkungen sowohl auf die Umwelt als auch auf die Hauptfiguren gezeigt werden: Kinder werden als hungernd, frierend, weinend und sich schützend an ihre Eltern schmiegend dargestellt. Bomben abwerfende Jagdflugzeuge, zerstörte Städte und Häuser werden ebenso gezeigt wie die Hoffnungslosigkeit des Lebens in Asyllagern. Abschwächungen finden sich in solchen Werken, in denen Tiermetaphern oder fantastische Elemente genutzt werden, um einerseits auf reale Verhältnisse zu verweisen, und sie für Kinder einfacher verständlich zu machen. Diese Elemente wurden aber in ihrer Ausführung nicht so überhöht, dass sie von den eigentlichen Problemen ablenken; eher werden Geschichten wie *Wer will den blauen Raben haben?* dadurch in einen umfassenderen Kontext gestellt.

Visuell werden Kontraste zwischen dem Heimatland und dem Asylland oft durch Farb- und Formenkontraste erreicht, wobei das Heimatland meist bunter und naturbelassener gezeichnet ist. Das Asylland, das oft Deutschland oder ein anders mitteleuropäisch wirkendes Land sein könnte, wird dahingegen als technisiert und dadurch fremd und entmenschlichend begriffen, was eine größere Anpassung erfordert. Dadurch wiegt der Verlust des Heimatlandes entsprechend schwerer, und der Kontrast zur neuen Kultur wird umso abschreckender.

Die Erzählungen laufen mit der Ausnahme von Flucht chronologisch und linear ab und entsprechen zumeist dem symmetrischen oder komplementären Text-Bild-Verhältnis, in dem sich beide Ebenen ergänzen oder angleichen, wobei das Bild – aufgrund des meist geringen Textes – die tragende Ebene bildet. Diese zwei Verhältnisse scheinen auch die kognitiv am einfachsten zu verarbeitenden und damit der jungen Zielleserschaft am angemessensten zu sein; sie lenken durch zusätzliche Komplexität auch nicht von den Inhalten ab. Ein Gegenbeispiel war an der Sprunghaftigkeit der Zeit- und Bildebenen von Flucht zu erkennen.

Die Hauptfiguren der zehn Werke sind am Beginn ihrer Geschichten zuerst hilflos in die Wirren der Zerstörung ihres Heimatlandes verstrickt. An bestimmten Punkten, oft in den späteren Handlungsabschnitten, treten sie dann aber als entscheidungsmächtige Persönlichkeiten auf: So hilft Tsozo seinen eingeschlossenen Freunden; Nusret beschließt, trotz seiner Sehnsucht nach Deutschland zu ziehen; Rahaf wird eine fleißige Schülerin und Paulinchen legt ihre Flügel ab, um bei Luka bleiben zu können. Eine zentrale und vielleicht aktivere Rolle bei ihrer Zurechtfindung im Asylland spielen die einheimischen Kinder (und Erwachsenen): Sie zeigen Offenheit, Geduld und Beharrlichkeit in ihrem Bestreben, den

Angekommenen die Integration zu erleichtern und leisten besonders gerne Sprachunterricht. Dadurch übernehmen beide Seiten eine Vorbildrolle im kulturellen Austausch- bzw. Integrationsprozess. Sprache wird darüber hinaus als zentraler Angelpunkt von Fremd- und Gemeinsamkeit verstanden, der für viele Kinder zuerst eine schwere Hürde darstellt, die jedoch von ihnen mit Unterstützung und vorbildhaftem Eifer überunden wird. Die in der akademischen Forschung beschriebene Wirkung dieses beispielhaften Verhaltens soll sich – im Sinne des Bilderbuchs als bildendes Buch – über die Handlungsebene hinaus erstrecken und positiven Einfluss auf die Leserinnen und Leser der Werke nehmen.

Insgesamt stellen die untersuchten Bilderbücher eine altersadäquate und doch im Rahmen des Mediums ernstzunehmende Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht dar. Darin auftretende Kinderfiguren sind keine mutigen Helden, die problemlos alle Hindernisse überwinden, sondern alltägliche Mädchen und Buben mit Gefühlen und Bedürfnissen, die in unmenschliche, oft lebensbedrohliche Situationen geraten, die jedoch schlussendlich dank freundschaftlichem und familiärem Zusammenhalt einen guten Ausgang haben.

Literaturverzeichnis

- Fuchshuber, Annegert: Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht. Berlin: Annette Betz im Verl. Ueberreuter 2015 (1. Neuaufl.)
- Kauffmann, Frank / Fahrnländer, Beate: Tsozo und die fremden Wörter. Zürich: Orell Füssli 2015
- Roher, Michael: Zugvögel. Wien: Picus 2012
- Boie, Kristen / Jan Birck: Bestimmt wird alles gut. Übersetzung ins Arabische von Mahmoud Hassanein. Klett Kinderbuch, Leipzig 2016 (2. Aufl.)
- Schreiber-Wicke, Edith / Carola Holland: Wer will den blauen Raben haben? Stuttgart: Thienemann-Esslinger 2016
- Kobald, Irena / Freya Blackwood: Zuhause kann überall sein. Übers. v. Tatjana Kröll, München: Knesebeck 2015 (1. übers. Aufl.)
- Thoma, Patricia (Hg.): Willkommen in Deutschland. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart 2016
- Glattauer, Niki / Verena Hochleitner: Flucht. Innsbruck: Tyrolia-Verl. 2016
- Tuckermann, Anja / Mehrdad Zaeri u.a.: Nusret und die Kuh. München: Tulipan Verlag 2016
- Offermann, Anja / Christiane Tilly u.a.: Wasims Weste. Kindern Flucht und Trauma erklären. Köln: BALANCE buch + medien verlag 2017

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf / Julia Knopf: Genres des BilderBuchs. In: Julia Knopf / Ulf Abraham (Hg.): BilderBücher. Theorie. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 2014. S. 3-11
- Amin, Christina: Buch-Tipp: Kinderbücher zur Flüchtlingskrise. <https://www.eltern.de/familie-urlaub/freizeit/kinderbuecher-erklaren-die-fluechtlingskrise> (5.1.2018)
- Angenendt, Steffen: Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Opladen: Leske & Budrich 2000

- arts.gov: Australian Government. Department of Communications and the Arts. My Two Blankets by Irena Kobald and illustrated by Freya Blackwood. [online-Quelle] <https://www.arts.gov.au/pm-literary-awards/past-winners-and-shortlists/shortlists/2015-shortlist/my-two-blankets-irena-kobald-and-illustrated-freya-blackwood> (23.10.2017)
- Binder, Lucia: Österreichische Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Österreichische Kinder- und Jugendliteratur. Horn: Berger-Verl., 1987. S. 21-32
- Bode, Andreas: Tendenzen im Bilderbuch von 1950 bis zur Gegenwart. In: Kurt Franz / Günter Lange (Hg.): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur.: Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 2005, S. 17-31
- Brenner, Peter: Der Reisebericht in der deutschen Literatur. Ein Forschungsüberblick als Vorstudie einer Gattungsgeschichte. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1990
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA): Integration in Österreich. Wien, 2017. ohne Seitenangabe <https://www.bmeia.gv.at/integration/> (27.8.2017)
- Bundesministerium für Inneres (BMI): Asylbetreuung. Begriffsbestimmungen. [online-Quelle] http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_AsyL_Betreuung/begriffe/start.aspx (12.7.2017)
- Cevela, Inge: Thesen – Trends – Themen. Kinder- und Jugendliteratur in Österreich seit 1945. In: Gerald Leitner und Silke Rabus (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Einführung. Strukturen. Vermittlung in Bibliotheken. Wien: Büchereiverb. Österreichs 1999. S. 7-36
- Expertenrat für Integration (Hg.): Integrationsbericht 2016. Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Zwischenbilanz des Expertenteams zum 50 Punkte-Plan. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien 2016 [online-Quelle] http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2016/08/Integrationsbericht_2016_WEB.pdf (14.8.2017)
- Expertenrat für Integration (Hg.): Integrationsbericht 2017. Flüchtlingsintegration bilanzieren – Regelintegration wieder thematisieren. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien 2017 [online-Quelle] https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2017/Integrationsbericht_2017.pdf (27.8.2017)

- Flusser, Vilém: Von der Freiheit des Migranten. Einsprüche gegen den Nationalismus. Berlin: Philo Verlagsges. 2000
- Fritsche, Michael (Hg.): Kinder auf der Flucht: Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert. Oldenburg: BIS Verlag 2002 [online-Quelle] <http://oops.uni-oldenburg.de/544/> (16.7.2017)
- Gómez Redondo, Susanna /Sonja Wimmer: Am Tag, als Saída zu uns kam. Übers. v. Catalina Rojas Hauser. Wuppertal: Hammer 2016
- Hope, Julia: „One Day We Had to Run“: The Development of the Refugee Identity in Children’s Literature and its Function in Education. In: Children’s Literature in Education 39 (2008) S. 295-304
- Kramer, Corinna: Künstlerische Strategie Bilderbuch: selbstreferentielle Aspekte einer Gattung am Beispiel ausgewählter deutschsprachiger Bilderbücher nach der Jahrtausendwende. Diplomarbeit Univ. Wien 2015
- Künnemann, Horst: Literarische Gestaltungsformen von Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Michael Fritsche (Hg.): Kinder auf der Flucht: Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert. Oldenburg: BIS Verlag 2002 [online-Quelle] <http://oops.uni-oldenburg.de/544/> (16.7.2017)
- Lamme, Linda / Leonard Fu u.a.: Immigrants as Portrayed in Children’s Picture Books. In: The Social Studies May/June (2004), S. 123-129
- Levy, Michael: Portrayal of Southeast Asian refugees in recent American children's books. (Studies in American literature 35). Lewiston, NY u.a.: Mellen 2000
- Linsmann, Maria: „Wir alle für immer zusammen“. Kindheitsdarstellungen im Bilderbuch vom 19. bis zum 21. Jahrhundert. In: Gabriele Von Glasenapp / Andre Kagelmann u.a.: Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015 S. 159-178
- Monobe, Gumiko / Eun Hye Son: Using Children’s Literature and Drama to Explore Children’s Lives in the Context of Global Conflicts. In: The Social Studies 2014, 105:2 (S. 69-74)
- Nebgen, Christoph: Konfessionelle Differenz-Erfahrungen. Reiseberichte vom Rhein (1648-1815). München: De Gruyter Oldenburg 2014

- Oetken, Mareile: Achtung! Bildwechsel! Bilderbücher im Kontext angrenzender Wissenschaften, Künste und Medien. In: Julia Knopf / Ulf Abraham (Hg.): BilderBücher. Theorie. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 2014, S. 24-33
- Offermann, Anja / Christiane Tilly: Downloadmaterial zu: Wasims Weste. Kindern Flucht und Trauma erklären. BALANCE buch + medien verlag 2017 [online-Quelle] <http://www.balance-verlag.de/buecher/detail/book-detail/wasims-weste.html> (30.7.2017)
- Rabus, Silke: Reise ins Disneyland ...? Das Bilderbuch der 90er Jahre. In: Gerald Leitner / Silke Rabus (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Einführung. Strukturen. Vermittlung in Bibliotheken. Wien: Büchereiverb. Österreichs, 1999. S. 37-57
- Ruurs, Margriet / Nizar Ali Badr. Ramas Flucht: Deutsch-arabische Ausg. Übers. v. Ulli u. Herbert Günther und Falah Raheem. Hildensheim: Gerstenberg 2017
- Sanna, Francesca: Die Flucht. Übers. v. Thomas Bodmer. Zürich: NordSüd 2016
- Sarochan, Silan: Wenn sich alles fremd anfühlt. Kinderbücher zum Thema Flüchtlinge. In: Süddeutsche Zeitung. 26.9.2016 [online-Quelle] <http://www.sueddeutsche.de/kultur/kinderbuecher-zum-thema-fluechtlinge-wenn-sich-alles-fremd-anfuehlt-1.3172072> (5.1.2018)
- Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Julia Knopf / Ulf Abraham (Hg.): BilderBücher. Theorie. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 2014, S.12-23
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Isensee: Oldenburg 2003 (2. erw. Aufl.)
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2011. S. 53-65
- Thiele, Jens: Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht? In: Michael Fritsche (Hg.): Kinder auf der Flucht: Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert. Oldenburg: BIS Verlag 2002 [online-Quelle] <http://oops.uni-oldenburg.de/544/> (16.7.2017)
- Trummer, Thomas: Das Bilderbuch seit 1945. In: Hans-Heino Ewers / Ernst Seibert: Geschichte der Österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. von 1800 bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur 1997. S. 172-183

- Türcke, Christoph: Heimat: Eine Rehabilitierung. Springe: Zu Klampen 2014
- UNHCR: Flüchtlinge und Integration. Begriffe einfach erklärt. 2016 [online-Quelle] https://www.bregenz.gv.at/fileadmin/user_upload/document/zusammen_leben/integration_und_migration/Fluechtlinge_und_Integration_Begriffe.pdf (14.7.2017)
- Wellershoff, Marianne: Ein Zaun gegen den Schusch. Kinderbücher über Flüchtlinge. in: Spiegel.de 01.05.2016 [online-Quelle] <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/kinderbuecher-ueber-fluechtlinge-ein-zaun-gegen-den-schusch-a-1087551.html> (4.1.2018)
- Wendler, Lutz: Kirsten Boie schreibt über Flucht einer syrischen Familie. In: Abendblatt, 28.04.2016 (o.S.) <http://www.abendblatt.de/region/stormarn/article207480703/Kirsten-Boie-schreibt-ueber-Flucht-einer-syrischen-Familie.html> (zuletzt eingesehen: 1.8.2017)
- Yi, Joanne: My Heart Beats in Two Places: Immigration Stories in Korean-American Picture Books. In: Children's Literature in Education, Sprincer Science+Business Media New York 45 (2014), S. 129-144

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht. Quelle: Fuchshuber 2015, Titelbild	6
Abb. 2: Zugvögel. Quelle: Roher 2012, Titelbild	6
Abb. 3: Zuhause kann überall sein. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, Titelbild	6
Abb. 4: Tsozo und die fremden Wörter. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, Titelbild	6
Abb. 5: Willkommen in Deutschland. Quelle: Thoma (Hrsg.) 2016, Titelbild	7
Abb. 6: Bestimmt wird alles gut. Quelle: Boie/Birck 2016, Titelbild.....	7
Abb. 7: Flucht. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, Titelbild	7
Abb. 8: Nusret und die Kuh. Quelle: Tuckermann et al. 2016, Titelbild.....	7
Abb. 9: Wer will den blauen Raben haben? Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, Titelbild	7
Abb. 10: Wasims Weste. Kindern Flucht und Trauma erklären. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, Titelbild	7
Abb. 11: Karlinchen flüchtet vor dem brennenden Haus. Quelle: Fuchshuber 2015, 4f.....	29
Abb. 12: Wildfang vor ihrem heimatlichen Dorf. Warme Farben und runde, organische Formen zeichnen eine ruhige Atmosphäre. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 4f.....	30
Abb. 13: Tsozo, Vater und Mutter auf Reise. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, 3 [Bildausschnitt]	31
Abb. 14: Rahaf, Hassan und andere Kinder flüchten vor den Bomben der Flugzeuge. Quelle: Boie/Birck 2016, 9 [Bildausschnitt].....	32
Abb. 15: Das Haus von Daniels Familie, eine von Katzen bewohnte Ruine. Vgl. mit Abb. 25. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 3	33
Abb. 16: Nusrets Vorstellung des Kosovo-Krieges nach der Erzählung seiner Großeltern. Schemenhafte Soladten und niedergebrannte Natur. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 6f	34
Abb. 17: Der blaue Rabe schwingt wie Tarzan auf einer Liane im heimatlichen Dschungel. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 2f.....	34
Abb. 18: Wasim und Familie vor ihrer zerstörten Heimatstadt. Ruinen und Kampflugzeuge im Hintergrund. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 3 [Bildausschnitt].....	35
Abb. 19: Ein Ausschnitt aus den beschriebenen Hunderten von Flüchtlingen. Der gestürzte Nachbar ist auf der rechten S. links oben zu finden. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 6f, [Text von oberem Bildrand entfernt].....	38
Abb. 20: Ein betrübter Nusret sitzt allein mit tröstender Gans. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 18 [Bildausschnitt]	40
Abb. 21: Schmerz beim Abschiednehmen von den Großeltern. Quelle: Offermann/Tily 2017a, 4f.....	40

Abb. 22: Wasim erinnert sich an seine Großeltern. Quelle: Offermann/Tilly 2017, 32 [Bildausschnitt]	41
Abb. 23: Grâce aus Kongo stellt sich vor (li) und illustriert traditionelle Gerichte (re). Quelle: Thoma 2016, 20f	45
Abb. 24: Eine Gegenüberstellung von S. 11 und S. 15, der fortlaufende Verfall des Familienhauses und seiner Umgebung ist klar erkennbar. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 11/15.....	47
Abb. 25: Das kosovarische Dorf mit Omi, Opi und Tsozo. Weit entfernt auf der anderen Seite des Tals ist das nächstgelegene Dorf zu erkennen. Quelle. Tuckermann et al. 2016, 2-3	49
Abb. 26: Nach seiner gefährlichen Reise über das Meer lernt der blaue Rabe die ungastlichen Kolibris kennen. Sie bewohnen die löchrigen Klippen und jagen Insekten. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 16f	56
Abb. 27: Rahaf und ihre Familie waten nachts an Land. Im Hintergrund ihre Mitmenschen und das Schiff der Schlepper. Quelle: Boie/Birck 2016, 22f [Bildausschnitt]	59
Abb. 28: Daniel bietet den Wassergeistern einen Stein, um sie zu besänftigen. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 19	59
Abb. 31: Der blaue Rabe bemerkt besorgt den einsetzenden Sturm. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 7 [Bildausschnitt]	61
Abb. 32: Wasim und seine Familie wurden vom Schiff einer Rettungsorganisation geborgen. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 6f.....	62
Abb. 33: Rahaf und Hassan im Auffanglager. Quelle: Boie/Birck 2016, 31	63
Abb. 34: Das „neue Zuhause“ von Rahafs Familie, eine Container-Haus. Graue Farben und düsteres Wetter. Quelle: Boie/Birck 2016, 35.....	64
Abbildung 35: Ankunft von Daniel und seiner Familie in Afrika. Nur wenige andere Ankommende sind zu sehen. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 28f.....	65
Abb. 36: Der blaue Rabe überfliegt ein Feld, ein symbolträchtiges schwarzes Schaf blickt zu ihm empor. Quelle: Schreiber-Wicke/Holland 2016, 18f	66
Abb. 37: Das vernachlässigte erste Haus, in das Wasim und seine Familie nach ihrer Ankunft in Deutschland ziehen. Quelle: Offerman/Tilly 2017, 8f.....	67
Abb. 38: Die Zugvögel machen sich betrübt zum Abflug bereit. Luka zeigt sich verwundert. Quelle: Roher 2012, 12f	69
Abb. 39: Rahaf und ihre Familie warten nach ihrer Reise quer durch Europa auf einem Bahnhof in Deutschland. Quelle: Boie/Birck 2016, 24f [Bildausschnitt, Text entfernt]	70

Abb. 40: Hinter den Booten der Flüchtenden verschwindet das ehemalige Heimatland. Quelle: Glattauer/Hochleitner 2016, 8	71
Abb. 41: Das Haus des Narren. Quelle: Fuchshuber 205, 26-27 [Bildausschnitt].....	72
Abb. 42: Karlinchen auf der Autostraße der Schaffraffer. Neonfarbene Schilder und die Fahrer prahlerischer PKWs schenken dem bettelnden Kind keine Beachtung. Quelle: Fuchshuber 2015, 20f.....	73
Abb. 43: Das Baumhaus der freundlichen Frau Lorenz. Quelle: Roher 2012, 18f.....	74
Abb. 44: Madame Petrova erzählt Paulinchen von dem fehlgeschlagenen Versuch der Zugvögel, eine Bleibe unter den Menschen zu finden. Quelle: Roher 2012, 14f	75
Abb. 45: Wildfang und ihre Tante im Zug nach Deutschland. Geometrische Konturen und graue, kalte Farben kontrastieren mit dem Bild der Savannah in Wildfangs Heimatdorf. Das Rot der Hauptfiguren sticht hervor. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 8f	76
Abb. 48: In diesem Park lernt Wildfang das blonde Mädchen mit den blauen Strumpfhosen kennen, das ihre beim Deutschlernen hilft. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 12f.....	78
Abb. 49: Nusrets Schule in Deutschland. Im Vordergrund schreibt die Kuh einen Brief. Quelle: Tuckermann et al. 2016, 33f.....	80
Abb. 50: Kleine Unterschiede machen deutlich: Dies ist kein europäisches Haus, in dem Daniel und seine Familie Einzug gefunden haben. Quelle: Boie/Birck 2016, 25.....	81
Abb. 51: Paulinchen legt ihre Flügel ab um unter die Menschen treten zu können. Quelle: Roher 2012, 22	82
Abb. 52: Eine schüchterne Wildfang wird von ihrer zukünftigen Freundin angesprochen. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 15f [Bildausschnitt]	83
Abb. 53: Das blonde Mädchen lernt Wildfang Begriffe zu Bäumen. Quelle: Kobald/Blackwood 2015, 24.....	84
Abb. 54: Tsozos Vorstellung von Sprache ist ein ungezähmter Mustang. Quelle: Kauffmann/Fahrnländer 2015, 13 [Bildausschnitt].....	84
Abb. 55: Der ägyptische Yousef stellt sich vor (li.) und zeichnet einige berühmte Gebäude seines Heimatlandes (re.)	86
Abb. 56: Der Knall eines herunterfallenden Buches ruft in Wasim traumatische Erinnerungen wach. Quelle: Offermann/Tilly 2017a, 23	93

Abstract

Die vorliegende Arbeit stellt eine Untersuchung von zehn deutschsprachigen Bilderbüchern aus dem Anfang des 21. Jahrhunderts dar. Untersucht wurde die bildliche und textliche Darstellung der Figur von flüchtenden Kindern, wobei der Schwerpunkt bei Kindern in lebensbedrohlichen Situationen liegt. Betont soll die bis zum Ende des 20. Jahrhunderts vom Medium Bilderbuch im deutschsprachigen Bereich unterlassene Thematisierung von Notzuständen wie Krieg, Flucht und Armut werden (Thiele, 2002), und inwiefern sich der Analysekörper davon abhebt. Methodisch wurde aus verschiedenen Ansätzen zur Bilderbuchanalyse ausgewählt, wichtige Aspekte der bildlichen Dimension (Staiger 2014) Für den analytischen Abschnitt wurde davon ausgegangen, dass sich die Handlungen des Körpers in drei große Abschnitte unterteilen lassen: Das Leben im Heimatland bzw. der anfänglichen Verlust desselben; die eigentliche Flucht bzw. Reise auf der Suche nach einem Asyl; und zuletzt die Ankunft in einem neuen Land und die Bestrebungen der Kinder, sich zu integrieren. Vergleichbare Unterteilungen finden sich in den Artikeln von Lamme/Fu/Lowery (2004) und Monobe/Son (2011). Insgesamt stellen die meisten untersuchten Bilderbücher eine adäquate und innerhalb der Grenzen des Mediums Bilderbuch eine Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht dar, die auch vor der Visualisierung von Krieg, Zerstörung, Angst und Trauer nicht zurückschrecken. Die Protagonisten dieser Geschichten entpuppen sich nicht als unrealistische Helden, sondern als Individuen mit Bedürfnissen und Gefühlen, sie sind zwar zuerst angesichts der Umstände hilflos, erlangen jedoch im Laufe der Erzählung ihre Handlungsfähigkeit zurück und integrieren sich mithilfe von Familie, Freunden und Kollegen erfolgreich in ihr neues Umfeld.