



DER KOFFER DER TAUSEND ZAUBER

DIE WORTE DER WEISSEN KÖNIGIN

DIE TIERHELFER

DIE AMAZONAS-DETEKTIVE

DAS BLAUBEERHAUS

SCHOKOLADE AM MEER

WENN DER WINDMANN KOMMT

Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus

Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.)

Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.)
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 5

Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.)

**Antonia Michaelis' Werke
im literaturdidaktischen Fokus**

Umschlagabbildung unter Verwendung eines Autorenporträts von Antonia Michaelis
© des Autorenporträts: Ralph Brugger

Gefördert mit Mitteln der Waldemar-Bonsels-Stiftung und der Universität Münster.

ISBN 978-3-7329-0915-5

ISBN E-Book 978-3-7329-9035-1

ISSN 2749-5620

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

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

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

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT / KIRSTEN KUMSCHLIES

Einleitung 9

A WERKE FÜR DIE KLEINSTEN: LITERARISCHE ERSTKONTAKTE

ULRIKE PREUßER / SANDRA SIEWERT

Literarisch lesen lernen –

Beobachtungen am Peritext der Erstlese-Serie

Die Tierhelfer (ab 2020) 17

EVA-MARIA DICHTL / LENA HEBSACKER

Vom Kinderzimmer in den Märchenwald –

Fantastisches Erzählen im Bilderbuch

Alva und der hustende Feuerdrache (2020) 41

CHRISTEL MEIER

Antonia Michaelis’ „sousrealistische“ Vorlesegeschichten

***Schokolade am Meer (2009)* im Grundschulunterricht** 61

B UMWELT, ROMANTIK, FANTASTIK UND HISTORIZITÄT IN DEN KINDER- UND JUGENDROMANEN

SEBASTIAN BERNHARDT / NADINE RACK-HELLEKES

***Die Amazonas-Detektive (ab 2021)* –**

Metaserielle Strukturen und Aufstörungspotenziale

in Bezug auf Stereotypen und Machtkonstrukte 85

JULIA KRUSE / SABINE RÖTTIG
„Die Bäume singen“ – Natur und Kultur
in *Wenn der Windmann kommt* (2009) 111

KIRSTEN KUMSCHLIES
„Eines Tages würde das Plastik die Menschen fressen ...“ –
Umwelt- und Klimaschutz in Antonia Michaelis' Kinderromanen 135

NATALIE BECK / SEBASTIAN BERNHARDT
Erzählen über die NS-Geschichte
in *Das Blaubeerhaus* (2015) – Perspektiven für einen
kritisch reflektierenden Zugriff auf die Erinnerung
an ein dunkles Kapitel der deutschen Geschichte 161

C INTERTEXTUALITÄT, GEWALTDARSTELLUNGEN, RAUMSEMANTIK UND INTERKULTURALITÄT: JUGENDROMANE

MIRJAM BURKARD
Antonia Michaelis' intertextuelles Spiel –
Astrid Lindgrens Märchen *Klingt meine Linde* (1959, Dt. 1960)
in *Die Worte der weißen Königin* (2011) 181

HENRIETTE HOPPE
Raumsemantik und Figurenkonstruktionen in den
Madagaskar-Romanen *Der Koffer der tausend Zauber* (2020)
und *Weil wir träumten* (2022) 201

ANDREAS HUDELIST
„Wir brauchen hier keine exzessiven Gewaltszenen“ –
Formen der Gewalt in *Die Attentäter* (2016) 217

KIRSTEN KUMSCHLIES

Auf der Heldenreise von Kühen überrannt –

Zum Motiv des Ausreiens im Roman *Tankstellenchips* (2018) 237

Beiträger*innen 255

Einleitung

Spätestens seit Erscheinen des ersten Bandes von *Der Märchenerzähler* (2011) ist Antonia Michaelis zu einer der anerkanntesten Schriftstellerinnen der Gegenwartsliteratur avanciert (vgl. Kumschlies/Mikota 2019). *Der Märchenerzähler* wurde von der deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur als Buch des Monats prämiert und erhielt im Jahre 2012 eine Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis durch die Jugendjury (vgl. ebd.).

In den *Märchenerzähler*-Bänden geht es um Suizid, Kindesmissbrauch, sexuelle Gewalt und Mord – und all dies spiegelt sich in einem poetischen Erzählduktus, der viele Märchenmerkmale oder intertextuelle Verweise an diese romantische Gattung aufweist. Sowohl *Der Märchenerzähler* als auch die Fortsetzung *Im Schatten des Märchenerzählers* (2022) beschäftigen sich mit harten Themen: Beschönigt wird nichts, die kindlichen und jugendlichen Figuren sind auf allen Erzählebenen Opfer von brutaler Gewalt, aber sie begehren auf und halten zusammen. Allerdings sind diese Bände vornehmlich der Privatrezeption vorbehalten. Der Einsatz im Literaturunterricht erscheint wegen des hohen Textumfangs ebenso wie aufgrund der Drastik der Schilderungen als problematisch, weshalb unser Sammelband mit seinem dezidiert didaktischen Fokus bewusst auf einen Beitrag zum *Märchenerzähler* verzichtet und den Schwerpunkt auf kinder- und jugendliterarische Texte legt, die als gegenwartsliterarische Gegenstände für den Literaturunterricht betrachtet werden.

Antonia Michaelis' Werk erstreckt sich von Erstlesebüchern, Bilderbüchern, Kinderromanen bis hin zur Jugend- und Allgemeinliteratur. Kennzeichnend für ihre Werke sind die intertextuellen Verweisstrukturen, die erzählerischen Vexierspiele und die eigentümliche Integration fantastischer Elemente (vgl. ebd.). Auf ihrer Homepage bezeichnet Michaelis sich als die Erfinderin des „Sousrealismus“ (Michaelis o. D.) und schreibt ihren Werken zu, Phänomene

aufzugreifen, die unter der Oberfläche des alltäglich Sichtbaren liegen. Diese paratextuelle Inszenierung stellt eine Selbstzuschreibung dar, wobei Michaelis auch an exemplarischen Werken herausarbeitet, inwiefern diese sich im Kontext der Zuordnung zum Sousrealismus lesen lassen würden. Eine weitere Information, die der Homepage zu entnehmen ist, stellt das Engagement der Literatin für Madagaskar dar, wo sie nach eigenen Angaben mit ihrer Familie zwei Jahre lang lebte: Sie setzt sich in ihrem Weblog für das „Lycée Les Pigeons“ ein, eine madagassische Schule für arme Kinder, der sie einen Großteil ihrer Einnahmen aus Büchern stiftet (vgl. Michaelis o. D.). Neben der Bekämpfung der Armut ist ihr auch der Umweltschutz ein zentrales Anliegen, wie aus dem Blog hervorgeht (vgl. ebd.).

Aus den drei Themenschwerpunkten des Denkens und Schaffens der Autorin – interkulturelles Engagement, Umweltschutz insbesondere in Madagaskar und Sousrealismus – sind in diesem Falle auch Schwerpunkte ihres Werks abzuleiten. Ihr Œuvre dreht sich um diese drei Pole, sodass es in diesem Falle keinen biografistischen Kurzschluss darstellt, sich an ebendiesen zu orientieren und die Werke dahingehend zu untersuchen, wie sich die selbst beschriebene Art des Sousrealismus, das Bemühen um Empowerment und der Ecocriticism hier einschreiben. In den Kinder- und Jugendromanen werden diese Themen oftmals durch Kinder- oder Jugendfiguren fokalisiert, die besondere Freundschaften zu sehr ungleichen Figuren eingehen (so auch in den neuesten Büchern *Die Bucht des blauen Oktopus* und *Scheißglitzertage*, beide 2023).

Der Sammelband macht es sich zur erklärten Aufgabe, vielschichtige Perspektiven für die Leseförderung in unterschiedlichen Altersklassen zu entwickeln. Beginnend mit Michaelis' Erstlesebüchern, die Kinder an das Lesen heranführen, bis hin zu Abenteuer texts wie *Tankstellenchips* (2018), bieten sich auch Möglichkeiten, die Lesemotivation Jugendlicher zu steigern und damit ein positives Konzept als Leser*in zu entfalten. Auch serielle Formate im Werk von Michaelis werden in den Blick genommen. Ziel unseres Sammelbandes ist es, einen Teil der Werke didaktisch zu kommentieren und damit auszuloten, welche Potenziale sie für den Einsatz im Deutschunterricht bieten. Das soll zugleich einen Beitrag zur Vielfalt im gegenwartsliterarisch orientierten Deutschunterricht leisten (vgl. dazu Bernhardt/Standke 2019). Da es nach

wie vor für Lehrkräfte im Tagesgeschäft als eine Herausforderung erscheint, den Kinder- und Jugendbuchmarkt zu überblicken und die entsprechenden Auswahlentscheidungen zu treffen (vgl. dazu auch Pfäfflin 2010: 41f.), sind didaktisch ausgerichtete Materialien eine sinnvolle Erleichterung und dienen einer ersten Orientierung. Dabei geht es uns darum, Michaelis' Werke in einem ersten Schritt sachanalytisch zu erfassen und die jeweiligen Verfremdungsstrategien, Implikationen und Konstruktionen herauszuarbeiten, um dabei auch gleichzeitig auf mögliche problematische Darstellungsweisen hinzuweisen. Daran anschließend sollen didaktische und methodische Anschlussüberlegungen angestellt werden, die konkretisieren, welche Potenziale die jeweiligen Gegenstände für den unterrichtlichen Einsatz bieten.

A Werke für die Kleinsten: literarische Erstkontakte

Sandra Siewert und **Ulrike Preußer** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Erstlesebuchserie *Die Tierhelfer* (ab 2020) und diskutieren den literarästhetischen Gehalt vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern Erstlesebücher als Literatur aufzufassen sind. Gerade die Phraseme und die Peritexte der einzelnen Bände werden hierbei als Schlüssel zur Lesepropädeutik mit einem großen ästhetischen Gehalt plausibilisiert. Insofern entwickeln Siewert und Preußer zugleich neue Perspektiven auf den Gegenstand Erstlesebuch allgemein. **Eva-Maria Dichtl** und **Lena Hebsacker** widmen sich dem Bilderbuch *Prinzessin Alva und der hustende Feuerdrache* (2020) und arbeiten heraus, dass das Abenteuer der Protagonistin in einem Schwebezustand zwischen diegetischer Realität und diegetischer Fantastik bleibt. Sie zeigen dabei, dass es starke Hinweise dafür gibt, dass das Bilderbuch in eine Rahmen- und eine nur gespielte Binnenerzählung unterteilt ist. In den didaktischen Perspektiven arbeiten sie zugleich das Potenzial zur Hinterfragung von Rollenbildern mit dem Bilderbuch heraus, das sich selbst als Nicht-Märchen bezeichnet. **Christel Meiers** Beitrag nimmt den Vorlesegeschichtenband *Schokolade am Meer* (2009) in den Blick. Verbindendes Band scheint der von Michaelis erfundene Sousrealismus zu sein, wobei Meier auch fantastiktheoretische Überlegungen konsultiert, um auf dieser Basis Potenziale eines gesprächsorientierten Zugriffs im Anfangsunterricht zu entwerfen.

B Umwelt, Romantik, Fantastik und Historizität in den Kinder- und Jugendromanen

Sebastian Bernhardt und **Nadine Rack-Hellekes** untersuchen Michaelis' Abenteuerreihe *Die Amazonas-Detektive* (seit 2019) in Hinblick auf ihre seriellen und metaseriellen Strukturen. Das bietet Möglichkeiten eines lese-sozialisatorisch ausgerichteten Unterrichts in der fortgeschrittenen Primarstufe. Insbesondere durch das serielle Spiel mit Variation und Wiederholung arbeiten Bernhardt und Rack-Hellekes dabei Möglichkeiten eines kultursensiblen Literaturunterrichts heraus und nehmen eine kritische Hinterfragung der seriellen Entwicklung vor. Das Thema Natur und Umweltbewusstsein, das auch in den *Amazonas-Detektiven* zentral ist, analysieren **Julia Kruse** und **Sabine Röttig** am Beispiel von *Wenn der Windmann kommt* (2009) und leiten unterrichtliche Perspektiven ab, die in den Klassenstufen fünf und sechs zu einer bewussten Wahrnehmung der Umgebung führen. In eine ähnliche Richtung zielt der Beitrag von **Kirsten Kumschlies**, welche die *Minik*-Serie (2022–2023) und die Kinderromane *Wind und der geheime Sommer* (2019) und *Manchmal muss man Pferde stehlen* (2022) in Hinblick auf die Darstellung von Ökologie untersucht und daraus didaktische Perspektiven für einen fächerverbindenden Sach- und Literaturunterricht in der Primarstufe entwickelt, in dem sich literarisches und ökologisches Lernen miteinander verzahnen.

Im Kinder- und Jugendroman *Das Blaubeerhaus* (2015) wird die Geschichte der Protagonist*innen mit der großen Ereignisgeschichte verwoben. **Natalie Beck** und **Sebastian Bernhardt** analysieren die historische Erzählweise über die Gräueltaten der Nationalsozialisten zur Zeit des Zweiten Weltkriegs und entwerfen darauf aufbauend Perspektiven für literarisches Lernen mit gegenwartsliterarischem historischem Erzählen und fächerübergreifende Perspektiven für den Geschichtsunterricht in der vierten/fünften Klasse.

C Intertextualität, Gewaltdarstellungen, Raumsemantik und Interkulturalität: Jugendromane

Ein Beispiel für kunstvoll versteckte Anspielungen an Klassiker der Nachkriegsliteratur bietet *Die Worte der weißen Königin* (2011). **Mirjam Burkard** kontextualisiert das intertextuelle Spiel mit Astrid Lindgrens *Klingt meine Linde* (1959), wobei sie auch eine editionskritische Betrachtungsweise auf die Entstehungsbedingungen von Michaelis' Text wirft. Die Perspektiven für den Literaturunterricht setzen auf die Entdeckungsfreude der Schüler*innen und das Spiel mit literarischen Versatzstücken. Die beiden Madagaskar-Romane *Der Koffer der tausend Zauber* (2020) und *Weil wir träumten* (2022) nimmt **Henriette Hoppe** in den Blick und betrachtet hier vor allem die Raumtopologie und die darauf aufbauende Semantisierung. In den didaktischen Perspektiven plädiert sie für die Auseinandersetzung mit raumsemantischen Analyseverfahren als Werkzeug für den Umgang mit literarischen Texten. **Andreas Hudelist** arbeitet die Darstellung von Gewalt in *Die Attentäter* (2016) heraus und zeigt, welche unterschiedlichen Formen ausgeübter Gewalt hier in unterschiedlichen Arten und Weisen ausgestaltet werden. Er stellt die Romane damit in einen problemorientierten Kontext. **Kirsten Kumschlies** beschäftigt sich mit dem RoadTrip in *Tankstellenchips* (2018) und perspektiviert den Roman für einen kultursensiblen Literaturunterricht, wobei auch hier die Erkundung der Raumsemantik zentral ist.

Auch Band 5 der Reihe **Literatur – Medien – Didaktik** wurde wieder außerordentlich kundig, zuverlässig, verbindlich und schnell durch den **Verlag Frank & Timme** betreut. Wir danken für die Zusammenarbeit, insbesondere **Astrid Matthes** für die Rechtereklärungen und **Oliver Renner** für den grandiosen Satz. **Natalie Beck** gilt unser besonderer Dank für das kritische Lektorat, die umsichtige formale Prüfung und den wirklich strengen Blick auf unsere eigenen Texte, durch den unser Vorhaben an Kontur gewonnen hat. Der **Waldemar-Bonsels-Stiftung** und der **Universität Münster** danken wir für die großzügige finanzielle Unterstützung des Bandes.

Literatur

- BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (2019): „Gegenwartsliteratur.“ In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft, Bd. 14: Literaturdidaktik*, Berlin: De Gruyter, S. 319–337.
- KUMSCHLIES, KIRSTEN/MIKOTA, JANA (2019): „Antonia Michaelis.“ In: kinder- und jugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/autoren/2755-antonia-michaelis> (letzter Zugriff: 31.8.2023).
- MICHAELIS, ANTONIA (o.J.): *Homepage der Autorin*. URL: <https://www.antonia-michaelis.de/wer-ist-eigentlich-antonia-michaelis/> (letzter Zugriff: 8.9.2023).
- PFÄFFLIN, SABINE (2010): *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

A

WERKE FÜR DIE KLEINSTEN:
LITERARISCHE ERSTKONTAKTE

Literarisch lesen lernen

Beobachtungen am Peritext der Erstlese-Serie *Die Tierhelfer* (ab 2020)

Neben zahlreichen Bilderbüchern, Kinder- und Jugend- sowie Erwachsenenromanen veröffentlicht Antonia Michaelis seit 2002 auch Erstlesebücher im Loewe-Verlag und bei Oetinger, die innerhalb der verlagseigenen Erstlese-reihen erscheinen. Für die *Lesestarter*, die im Jahr 2018 neu eingeführte Erstlesereihe des Oetinger-Verlags, schreibt Michaelis seit 2020 eine Serie über *Die Tierhelfer*, zu der sie zum jetzigen Zeitpunkt zwei Texte veröffentlicht hat.

Der Ruf von Erstlesebüchern allerdings eilt ihnen voraus und haftet ihnen an: Sie sollen dabei behilflich sein, die Lesefähigkeiten von (jungen) Lesanfänger*innen zu verbessern und bieten dafür eine speziell aufbereitete Darstellung und ein als hilfreich erachtetes Layout (vgl. u. a. Conrady 1994: 32; Jentgens 2016: 138; Oeste 2012: 21; Stenzel 2009: 1). Gleichzeitig werden die ihnen zugrundeliegenden Erzählungen und ihre sprachliche Gestaltung aus verschiedenen Richtungen als stereotyp, oberflächlich und (aus literarästhetischer Perspektive) als wenig animierend bzw. ansprechend bezeichnet (vgl. u. a. Boie 1998; Dahrendorf 1998; Oeste 2015; Stenzel 2009; Störiko-Blume 2007). Insofern bewegt sich das Erstlesebuch in einem steten Spannungsfeld zwischen pragmatisch zu betrachtendem Hilfsmittel, das beim Ausbau von „Lesenkönnen“, „Leseroutine“ und „Leseverstehen“ (Kruse 2008: 181) gute Dienste zu leisten im Stande ist und andererseits den Gratifikationen „echter“ Kinder- und Jugendliteratur (KJL) (vermutlich gerade aus diesem Grund) in vielem deutlich nachsteht. Ist es vor diesem Hintergrund sinnvoll, Erstlesebücher einzusetzen, wenn man literarästhetisches Lernen fördern möchte? Gerade weil die Positionierung des Erstlesebuchs zwischen Gebrauchs- und literarischem Text sowohl zu Interesse als auch zu Vorurteilen führt, bietet es

sich in besonderem Maße an, zunächst einen genaueren Blick auf die Gestaltung exemplarisch herausgegriffener Erstlesebücher zu werfen, um sich im Anschluss überlegen zu können, auf welche Weise das ‚Wie‘ der Darstellung für die Anbahnung oder Vertiefung literarästhetischer Lernprozesse genutzt werden kann.

Im Folgenden wird daher anhand von *Die Tierhelfer* die verwendete Erstlesebuch-Definition präzisiert, bevor die Serie mit ihren prägnanten erzählerischen und sprachlichen Spezifika kurz porträtiert wird. Ein besonderes Augenmerk wird schließlich auf die Verwendung von literarischen Verfahren und Phrasemen (als feste Mehrwortverbindungen) im Peritext (vgl. Genette 2019: 12) der beiden Bände gelegt, um anhand dieser sprachlichen Auffälligkeiten zeigen zu können, welche Möglichkeiten zum Weiterdenken mit Blick auf Lesenlernen und literarisches Lernen in diesen Gestaltungsentscheidungen verborgen liegen.

1 Zur Definition von Erstlesebüchern

Erstlesebücher können allgemein definiert werden als Texte, „die als Teil einer entsprechenden Erstlesereihe ein pädagogisch-lesedidaktisches Konzept mit einer Einteilung in Lesestufen verfolgen und dies peritextuell markieren. [Sie] sind auf den ersten Blick als Bücher für Leseanfänger*innen mit einer an diesen ausgerichteten besonderen Gestaltung erkennbar“ (Siewert i. V.). Die im Fachdiskurs vorherrschenden Begriffsbestimmungen sind meist ungenau, nennen sie als Abgrenzungskriterien von anderen Texten der KJL doch oft lediglich die Funktion und eine bestimmte Art der Textgestaltung, was eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit dessen, was unter dem Begriff „Erstlesebuch“ tatsächlich verstanden werden kann, erschwert. Aus diesem Grund liegt dem Beitrag die obenstehende Definition zugrunde, die eine solche intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht. Die peritextuelle Markierung der Erstlesebücher Antonia Michaelis’ aus der *Tierhelfer*-Serie besteht in der Abbildung des Reihennamens und -logos sowie der Nennung der Lese-, bzw. Klassenstufe der Adressat*innen auf dem Cover. Durch die Wahl eines einfachen Satzbaus, ein (dennoch) fortgeschrittenes Textniveau und eine größere Textmenge soll

laut Buchrücken die Lesefähigkeit von Kindern in der dritten Klasse gefördert werden.

Die in der Definition genannte, an den Erstleser*innen ausgerichtete besondere Gestaltung von Erstlesebüchern bedeutet in erster Linie eine Reduktion der Komplexität der Texte zugunsten einer leserleichternden Textgestaltung. Diese kann beispielsweise durch die Wahl einer leicht dekodierbaren, serifenlosen Schriftart oder die Verwendung einer vereinfachten, wenig komplexen Sprache realisiert werden.¹ Wie oben bereits angedeutet, stehen Erstlesebücher aufgrund dieser angestrebten und in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzten Komplexitätsreduktion seit jeher in der Kritik: Dass aus ihr unter anderem eine „austauschbar[e]“ (Boie 1998: 32) Sprache, vorhersehbare, spannungsarme Narrationen mit einfachen, statischen Figuren (vgl. u. a. ebd.: 31f.; Oeste 2015; Störiko-Blume 2007) oder „Zeichnungen auf dem Niveau von billigen Illustrierten“ (Störiko-Blume 2007: 69) resultierten, sind nur wenige der zahlreichen und häufig unbelegten kritischen Äußerungen zum Erstlesebuch.² Dass durchaus Erstlesebücher existieren, die im Rahmen der von den Verlagen festgelegten Vorgaben dennoch komplexe Geschichten mit mehrdimensionalen Charakteren in abwechslungsreicher Sprache beinhalten, wird dabei häufig ignoriert (vgl. Siewert 2022: 125–133).

2 Die *Tierhelfer*-Serie von Antonia Michaelis

Die Erstleseserie um die *Tierhelfer* umfasst bisher zwei Episoden: *Igel gut, alles gut* (2020a) und *Hunde, die bellen, brauchen dich* (2020b). Die folgenden Abbildungen zeigen die Cover der beiden Bücher, die ihren seriellen Charakter auf den ersten Blick verdeutlichen.

.....

- 1 Auf sämtliche Kriterien einer leserleichternden Textgestaltung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, sie sind aber nachzulesen in Conrady (1994).
- 2 Für eine genauere Auseinandersetzung mit der Kritik an Erstlesebüchern vgl. Siewert (2022).



Abb. 1: Cover *Igel gut, alles gut*



Abb. 2: Cover *Hunde, die bellen, brauchen dich!*

Das zentrale Merkmal von Serialität ist die „simultane Wiederholung und Erneuerung“ (Kelleter 2014: 26), also das Zugleich von Konstanz und Variation. Serielle Erzähltexte beinhalten also „konstante Elemente (Figuren(konstellationen), Handlungsorte, Erzählstrukturen, Handlungsmuster), die für eine jeweils neue Folge stetig wiederholt und bis zu einem gewissen Punkt variiert werden“ (Siewert 2021: 94).

Bereits die Cover der beiden Geschichten aus der *Tierhelfer*-Serie weisen solche konstanten wie auch variierenden Elemente auf. Das Layout inklusive Titel- und Figurenplatzierung ist einheitlich: Sämtliche Elemente sind vor einem vollflächig-farbigen Hintergrund mit Farbverlauf platziert, dessen Farbton jedoch variiert. Auf den jeweiligen Titelillustrationen ist weiterhin der Name der Serie abgebildet, der dem des von den drei Protagonist*innen gegründeten Clubs entspricht: „Die Tierhelfer“. Unter dem Namen steht der jeweilige Episodentitel, der – erwartungsgemäß – eine Varianz aufweist. Serien- und Episodentitel sind jeweils auf einem überdimensionierten Anstecker platziert, der anhand der Sicherheitsnadeln als solcher identifiziert werden kann und den Abzeichen des *Tierhelfer*-Clubs entspricht, die im Laufe der Narra-

tionen jeweils mehrfach explizit thematisiert (vgl. u. a. Michaelis 2020a: 8 & Michaelis 2020b: 16) und auf bildlicher Ebene dargestellt (vgl. u. a. Michaelis 2020a: 11 & Michaelis 2020b: 16) werden. Während das Layout der Anstecker auf beiden Covern gleich ist, weist das Design eine kleine Abweichung auf: Den Anstecker auf dem Cover der ersten Geschichte ziert das Ikon einer kleinen Spinne, hingegen zeigt sich auf dem anderen Anstecker an gleicher Stelle ein Pfotenabdruck.

Auf beiden Buchcovern sind die drei Mitglieder der *Tierhelfer* prominent in der Mitte platziert, wobei sich Janne als Protagonistin durch ihre mittige Positionierung im Vordergrund noch einmal von den beiden anderen kindlichen Figuren abhebt. Ali wird darüber hinaus in einer stehenden und Tom in einer knieenden Position gezeigt. Auch die Kleidung der Figuren ist in beiden Fällen unterschiedlich und lässt den Schluss zu, dass die Geschichten zu verschiedenen Jahreszeiten stattfinden.

Die Platzierung der tierischen Figuren auf den Covern weist ebenfalls eine Konstante auf. In beiden Fällen lugt aus der unteren rechten Ecke ein Tierkopf hervor; auf dem ersten Cover blickt ein Rind die Betrachter*innen mit freundlicher Miene an, auf dem zweiten ist es ein Hund. Auch am linken (mittigen) Buchrand sind in beiden Fällen jeweils zwei weitere Tiere abgebildet, weiterhin halten Janne und Ali auf beiden Covern Tiere an bzw. in der Hand. Die dabei jeweils abgebildeten Tierarten weichen voneinander ab: Während das Cover der ersten Geschichte Tiere vieler verschiedener Arten zeigt (so z. B. Schmetterlinge, Rinder oder Mäuse), sind jene auf dem Cover des zweiten Bandes an jeweils ähnlich platzierten Stellen allesamt Hunde. Insofern zeigt sich das Zugleich von Konstanz und Variation hier darin, dass die Figuren auf dem Cover zwar ähnlich angeordnet sind, sich aber insbesondere die tierischen Figuren hinsichtlich ihrer Artzugehörigkeit deutlich voneinander unterscheiden und das Cover der zweiten Geschichte lediglich Vertreter einer einzigen Tierart abbildet. Daraus lässt sich schließen, dass die beiden Geschichten der *Tierhelfer*-Serie unterschiedliche thematische Schwerpunkte aufweisen – ein zentrales Merkmal serieller Erzähltexte (vgl. Boie 1998: 37). Für die kindlichen Rezipient*innen ergeben sich daraus zwei Potentiale: Bei der Lektüre der ersten Geschichte können sie erkennen, dass zentrale Informationen über das Thema der Narration und (bis zu einem gewissen Grad) die Figuren schon durch das

Cover bereitgestellt werden. Für die Rezeption der zweiten Geschichte kann dies eine Vorentlastung bedeuten, da den Erstleser*innen der informationsgebende Charakter der Buchcover nun bewusst ist und sie durch die Betrachtung des Covers der zweiten Episode bereits Hinweise auf das Thema der Geschichte bekommen, wodurch ihr Leseprozess entlastet wird. Weiterhin bestimmt das Cover auch die Erwartungshaltung der Erstleser*innen, indem sie erkennen können, dass in dieser Geschichte Hunde im Zentrum stehen werden.

2.1 Inhalt und Aufbau der Narrationen

Die beiden Episoden über die *Tierhelfer* bestehen jeweils aus 57 Seiten und sind in acht (Michaelis 2020a) bzw. elf (Michaelis 2020b) Kapitel aufgeteilt. Innerhalb der jeweiligen Episoden weisen die Kapitelüberschriften eine beständige Gemeinsamkeit auf: Im ersten Band bestehen sie immer aus Alliterationen innerhalb durch Bindestrich getrennter Neologismen (mit Ausnahme des ersten Kapitels), während sämtliche Kapitelüberschriften im zweiten Band die Erwähnung einer Farbe aufweisen. Diese Auffälligkeiten und sich aus ihnen ergebende Potentiale werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 genauer in den Blick genommen.

In den Büchern werden die Geschichten um Janne, Tom (eigentlich Tomasia) und Ali erzählt. Sie sind die Mitglieder des neu gegründeten „Clubs zur Errettung von schönen, großen und wichtigen Tieren“, kurz – der *Tierhelfer*. Der Name ist dabei Programm, denn die drei haben es sich zum Ziel gesetzt, Tieren zu helfen, die (scheinbar) ihre Hilfe benötigen – am liebsten Tigern und Löwen, für den Anfang sind aber auch Katzen und Mäuse ausreichend. Ob die von den *Tierhelfern* geretteten Tiere tatsächlich Hilfe brauchen, ist offensichtlich Ansichtssache: Beispielsweise sind sich Janne, Tom und Ali sicher, dass die Mäuse aus Alis Speisekammer besser in der Schule leben würden, anstatt von seinem Vater im Park ausgesetzt zu werden (immerhin sind es ja Hausmäuse), oder dass der vor dem Bäcker auf sein Frauchen wartende Dackel vor dem Regen geschützt und daher von den dreien mitgenommen werden muss; die erwachsenen Figuren hingegen sind meist wenig überzeugt von den Hilfsaktionen des Clubs und müssen immer wieder Schadensbegrenzung betreiben. Beide Geschichten enden jedoch mit der Rettung eines Tieres,

das sich tatsächlich in einer Notlage befindet. In Band 1 pöppeln die Kinder einen angefahrenen Igel wieder auf, der von da an bei Janne wohnen darf, und im zweiten Band findet (ebenfalls bei Janne) ein herrenloser Hund ein neues Zuhause. In beiden Büchern liegt demnach das gleiche Erzählschema vor, in dem die *Tierhelfer* sich zunächst verschiedener Tiere annehmen und sie aus ihrer Perspektive ‚retten‘, diese Rettung aber lediglich für das jeweils letzte Tier tatsächlich notwendig ist.

Beide Episoden weisen einen ähnlichen Einstieg in die Narration auf. Im ersten Band führt der Satz „An dem Montag, an dem alles anfing, schien die Sonne“ (Michaelis 2020a: 5) in die Geschichte ein, während der erste Satz im zweiten Buch wie folgt lautet: „An dem Dienstag, an dem alles anfing, regnete es.“ (Michaelis 2020b: 5). Während die Syntax dieser Anfänge identisch ist und die Äußerungen im Zusammenhang somit einen Parallelismus aufweisen, beinhalten die ersten Satzglieder zwar jeweils die Nennung eines Wochentags, diese sind jedoch unterschiedlich bzw. aufeinander folgend (Montag vs. Dienstag). Auch das jeweils vorherrschende Wetter ist gegensätzlich. In beiden Fällen hat diese Art der Einführung eine Spannungserzeugung zur Folge. Die jeweils identischen Einschübe: „an dem alles anfing“ verweisen auf die folgende Narration (voraussichtlich) spannungsreicher Geschehnisse und erwecken damit potentiell die Neugier der Leser*innen auf die folgende Erzählung. Inwieweit darüber hinaus auch die Episodentitel Potential zur Spannungserzeugung aufweisen, wird in den Kapiteln 3.2 und 3.3 ausgeführt.

2.2 Erzählperspektive

Ein weiteres auffälliges Merkmal der *Tierhelfer*-Serie ist die Wahl der Erzählperspektive: Beide Texte sind überwiegend aus einer kindlichen Perspektive geschildert, was sie besonders zielgruppennah wirken lässt. Sie sind überwiegend in interner Fokalisierung aus Jannes Perspektive erzählt, sodass ihr kindliches Weltbild die Erzählungen dominiert. Dies wird beispielsweise an ihrem anthropomorphisierenden Blick auf Tiere deutlich. So schreibt sie Tieren ein ausgeprägtes Bewusstsein („Schnecken haben ein anderes Gefühl für Zeit als wir. Sie müssen Dinge langsam tun“ (Michaelis 2020a: 14)) mit Emotionen („Mit einem begeisterten ‚Muuuuh!‘“ (Michaelis 2020a: 26); „Der

Dackel guckte erstaunt“ (Michaelis 2020b: 10); „Und Cäcilie, der ein Junge war, jaulte fröhlich“ (ebd.: 25)) zu, und geht scheinbar davon aus, dass Tiere intentional handeln („Eines schleckte die Lehrerin ab, um zu testen, ob die auch schmeckte“ (ebd.)). Janne verfügt darüber hinaus über ein Wertesystem, das nicht vornehmlich an gesellschaftlichen Normen, sondern an der eigenen Weltwahrnehmung orientiert ist. So nutzt sie häufiger fremdes Eigentum für ihre Zwecke, was jedoch meist mit einer positiven Intention verbunden ist (beispielsweise pflückt sie Blätter aus einer Topfpflanze, um sie den im Wasser schwimmenden Marienkäfern als Schwimmhilfe zur Verfügung zu stellen (vgl. Michaelis 2020a: 36), oder rubbelt den nassen Dackel mit den Vorhängen der Schulaula trocken (vgl. Michaelis 2020b: 14)).

Jannes kindliches Wertesystem zeigt sich weiterhin in ihrer häufigen Fehlinterpretation von Situationen. Beide Geschichten weisen zahlreiche Beispiele dafür auf, dass sie die Hilfsbedürftigkeit der Tiere in ihrem Umfeld gänzlich falsch einschätzt. Auffällig ist dabei weiterhin, dass insbesondere die Tiere, die ihre Hilfe tatsächlich benötigen, für Janne zunächst nicht rettungsbedürftig erscheinen. Die Not des angefahrenen Igels in Band 1 (von allen bis dato ‚geretteten‘ Tieren auch das einzige, dessen Hilfsbedürftigkeit auf den ersten Blick eindeutig zu erkennen ist) scheint Janne nicht zu registrieren und seine Situation nicht (mehr) als akut bedrohlich wahrzunehmen: „Oh, ist der niedlich!“, flüsterte Janne und seufzte schwer. „Aber ich glaube, der ist tot. Überfahren worden.“ (Michaelis 2020a: 43). Auch im zweiten Band erkennt Janne erst spät, dass es nicht die in einem behüteten Zuhause lebenden Hunde sind, die ihre Hilfe brauchen, sondern dass vielmehr der dreibeinige, von Janne als unästhetisch empfundene Hund der Hilfe der *Tierhelfer* bedarf: „Ich will gar nicht mit dir schimpfen!“, sagte Janne. „Ich will dir helfen! Wir haben uns die ganze Zeit falsch verstanden.“ (Michaelis 2020b: 54).

3 Literarische Verfahren und Phraseme im Peritext der Erstlesebuch-Serie *Die Tierhelfer*

Im Folgenden wird sich auf „Signalbereiche“ (Ewers 2012: 43–50) des literarischen Werks bezogen, die dem zu lesenden Binnentext gewissermaßen „Be-

gleitschutz“ (Genette 2019: 9) geben und die auf „verbaler und nicht-verbaler“ (ebd.) Ebene das Präsent-Halten des Rezeptionskernstücks sicherstellen. Diese als Paratexte bekannten Zugehörigkeiten zum Binnentext lassen sich in Peri- und Epitext untergliedern. Uns werden hier im Wesentlichen zwei Signalbereiche des Peritexts interessieren und zwar die Untertitel der *Tierhelfer*-Serie und die Inhaltsverzeichnisse. Beide besitzen, wie sich zeigen wird, nicht nur eine enge Verbindung zum Binnentext, sondern strukturieren ihn bzw. fassen ihn zusammen und eröffnen zusätzliche Möglichkeiten der Bedeutungszuschreibung (vgl. u. a. Kümmerling-Meibauer 2011). Wir gehen insofern davon aus, dass gerade diese häufig vernachlässigten Signalbereiche, die viele Leser*innen sogar zum Überblättern verleiten, weil sie sich keinen größeren Erkenntnisgewinn von ihrer Wahrnehmung versprechen, sehr gut als Anlässe für literarische Gespräche, für das Ausbilden einer Erwartungshaltung und für eine vertiefende, an Sprache und Erzählen orientierte Textwahrnehmung geeignet sind. Damit können sie herangezogen werden, um literarische Lernprozesse zu initiieren und zu vertiefen.

Literarisches Lernen als Prozess, der hin zu literarischer Kompetenz führt (vgl. Spinner 2022: 10) ist immer auch sprachliches Lernen und oft mit der Wahrnehmung „[u]ngewohnte[r] Sprache“ (Pompe/Spinner/Ossner 2016: 187) verbunden. Was unter ungewohnter Sprache genauer verstanden werden kann, unterscheidet sich von Sprecher*in zu Sprecher*in und mag sicherlich generell diskutierbar sein. Fest steht, dass jegliche Abweichung vom bekannten Sprachgebrauch eine solche Wirkung entfalten kann. Auch wenn man sich mit der Bezeichnung ‚ungewohnte Sprache‘ insofern zunächst rezeptionstheoretisch zu positionieren scheint, nähert man sich mit der Betrachtung der ‚Abweichung von einer wie auch immer gearteten Norm‘ dem Feld der Deviationspoetik an und von dort aus ist der Schritt nicht weit zu den literarischen Verfahren, die als sprachliche Auffälligkeiten innerhalb eines Textes bestimm- und analysierbar sind. Die basalen literarischen Verfahren bestehen aus Verfremdung (1), Überwiegen der Konnotation (2) und Autofunktionalität (vgl. Link 2004: 23–26). Es wird unter ihnen die Abweichung von einer automatisierten Folie durch ein Novum (1), das bewusste Erzeugen von Mehrdeutigkeiten (2) und schließlich die Dominanz der Form gegenüber dem Inhalt bzw. der Bedeutung verstanden.