

**Université de Montréal**

**Friedensbilderbücher -  
Die österreichische Kinder- und Jugendbuchautorin  
Mira Lobe als Friedenserzieherin**

**par Marie-Luise Anselgruber**

**Département de littératures et de langues modernes  
Faculté des arts et des sciences**

Mémoire présenté à la Faculté des arts et sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts en Études allemandes

Avril 2015

© Marie-Luise Anselgruber, 2015



## Résumé

Ce mémoire cherche à créer un dialogue entre les domaines de recherche du livre d'images et celui de recherches sur la paix afin d'exposer les différentes formes et fonctions des *livres d'images pour la paix*. Questionnant le pourquoi et le comment de ces œuvres, ce travail expose la façon et la manière avec lesquelles ces dernières contribuent à « l'alphabétisation de la paix » auprès des enfants et comment elles les motivent à agir en fonction de la paix.

Les livres d'images constituent un média idéal pour éduquer les enfants à la paix. Très tôt dans le processus de socialisation, ces livres sauront transmettre et inculquer des concepts et aptitudes clefs et éventuellement ancrer dans l'esprit de l'enfant les valeurs d'une culture de la paix.

Au centre de cette recherche est exposé le thème de la paix tel que traité à travers les œuvres de l'écrivaine autrichienne Mira Lobe (1913–1995). Par l'analyse de sept livres d'images pour la paix, ce travail explique quelles stratégies et méthodes littéraires, pédagogiques, sémiotiques, narratives et esthétiques sont employées par l'auteure pour réussir à bien présenter et à traiter de sujets politiques complexes et d'enjeux sociaux et humains parfois délicats et tabous à un jeune auditoire. Il montre également par quels moyens ces œuvres font naître l'empathie, une aversion pour la violence et comment elles pourront finalement amener les enfants à opter pour l'acte de la paix.

En joignant et en mettant en relation les résultats et conclusions des deux champs de recherche observés dans ce travail, soit l'éducation à la paix et la recherche sur des livres d'images, il devient possible de démontrer comment Mira Lobe apporte, avec ses livres d'images pour la paix, une contribution universelle et intemporelle à l'éducation à la paix.

## Mots clés

Études sur la paix, éducation à la paix, livre d'images, Mira Lobe, littérature autrichienne pour enfant, empathie, paix, violence, conflit, résolution de conflit, études sur l'enfance, pédagogique



## **Abstract**

The purpose of this study is to lay the groundwork for a dialogue between the fields of picture book studies and peace education in order to highlight the different forms and functions of *picture books for peace*.

This study shows how these books contribute to peace literacy in children and motivate them to act for peace, by looking at how and why they are written and how and why they work.

Picture books are an ideal medium to educate children about peace. Very early in the childhood socialization process, these books can convey concepts and key skills and eventually instill in the child values rooted in a culture of peace.

This research is based on the theme of peace as dealt with in the works of the Austrian author Maria Lobe (1913-1995). Seven peace picture books are analyzed to determine which strategies and literary, pedagogical, semiotic, narrative and aesthetic approaches the author used to deal with sometimes delicate and taboo complex human, political and social issues in her works for young audiences. The research also seeks to show how these works may help develop empathy, an aversion for violence and a desire for peace in children who may thus learn to choose peace and become peacemakers.

The results and conclusions drawn from the fields of education and studies of picture books lead us to demonstrate how Mira Lobe, through her peace picture books, makes a universal and timeless contribution to peace education.

## **Keywords**

Peace studies, peace education, picturebook research, picturebook, Mira Lobe, Austrian literature for children, empathy, peace, violence, conflict, conflict resolution, childhood studies, pedagogy



## **Kurzdarstellung**

Diese Arbeit bringt Bilderbuch- und Friedensforschung erstmals systematisch in einen Dialog, um Formen und Funktionsweisen von der hier als „Friedensbilderbücher“ bezeichneten Medien aufzuzeigen. Sie stellt erstmals Fragen danach, wie und warum Friedensbilderbücher wirken, d.h. Kinder einerseits „friedensalphabetisieren“ und andererseits zum Friedenshandeln motivieren.

Bilderbücher sind ein ideales Medium zur Friedenserziehung von Kindern. Schon früh während des Sozialisationsprozesses können jungen Menschen durch das Bilderbuch Friedensinhalte, Abneigung gegen Gewalt und alternative Wege der Konfliktlösung vermittelt und somit im kindlichen Geist die Werte einer Kultur des Friedens verankert werden.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht der friedenserzieherische Aspekt in den Bilderbüchern der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin Mira Lobe (1913-1995). Mittels einer systematischen Analyse von sieben Friedensbilderbüchern wird untersucht, welche literarischer, pädagogischer, semiotischer, narrativer und ästhetischer Strategien und Vorgangsweisen sich Mira Lobe bedient, um die Gratwanderung von politischen und tabuisierten Themen zur Kindgemäßheit zu reüssieren und um in Kindern Empathiebereitschaft und Gewaltabneigung zu induzieren, sie zum Friedenshandeln zu inspirieren und motivieren. Auch die Möglichkeiten der Friedenserziehung mittels der Bilder bzw. der Text-Bild-Interdependenz im Bilderbuch werden in diesem Hinblick untersucht.

Der interdisziplinäre Zugang, nämlich die Verknüpfung von Erkenntnissen der Friedenserziehung mit den Einsichten der Bilderbuchforschung in die medienspezifischen Möglichkeiten des Bilderbuchs, macht es möglich aufzuzeigen, wie Mira Lobe mit ihren Friedensbilderbüchern einen universellen und zeitlosen Beitrag zur Friedenserziehung leistet.

## **Schlagwörter**

Friedenserziehung, Bilderbuch, Mira Lobe, österreichische Kinderliteratur, Empathie, Frieden, Gewalt, Konflikt, Konfliktlösung, Kindheitsstudien, Pädagogik





# Inhalt

<b>1. Vorwort .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Wenn nicht mit dem erhobenen Zeigefinger, wie dann? – Das Projekt .....</b>	<b>2</b>
2.1 Relevanz der Arbeit und Methodik.....	3
<b>3. Forschungslandschaft.....</b>	<b>5</b>
3.1 Forschungslage Bilderbuch.....	5
3.2 Forschungslage Friedenserziehung und Friedenspädagogik .....	7
3.3 Forschungslage Friedensbilderbuch.....	9
<b>4. Im Namen des Friedens.....</b>	<b>11</b>
4.1 Mira Lobe - Leben und Werk.....	11
4.2 Friedenserziehung – Wesen, Sinn, Zweck.....	16
4.2.1 Slow to believe – Friedenserziehung als Erziehung zum kritischen Denken und zur Selbstbestimmung .....	20
4.3 Eine des Friedens – Mira Lobe als Friedenserzieherin .....	23
4.3.1 Vision und Utopie .....	27
<b>5. Auswege, Umwege und Wege zum Frieden.....</b>	<b>30</b>
5.1 Untersuchungsgegenstand.....	31
5.2 Gewalt.....	35
5.3 Konflikt und Konfliktlösung.....	39
5.3.1 Die vielen Gesichter des Konflikts .....	42
5.3.2 Konfliktlösung.....	46
5.3.2.1 Konfliktlösung in <i>Die Geggis</i> .....	47
5.3.2.2 Konfliktlösung in <i>Die Yayas in der Wüste</i> .....	50
5.3.2.3 Konfliktlösung in <i>Willi Millimandl und der Riese Bumbum</i> .....	51
5.3.2.4 Konfliktregelung in <i>Hannes und sein Bumpam</i> .....	53
5.3.2.5 Konfliktlösung in <i>Das Städtchen Drumherum</i> .....	54
5.3.2.6 Konfliktlösung in <i>Ein Schnabel voll für Hoppala und Komm, sagte die Katze</i> .....	55

5.4 Peacemakers/Die Helden .....	55
5.4.1 Elternlose und Elternferne .....	56
5.4.2 Außenseiter und Akteure .....	58
5.4.3 Ungehorsame, Hinterfrager und Selbstdenker .....	60
<b>6. Das Bilderbuch - Ein ideales Medium der Friedenserziehung?.....</b>	<b>61</b>
6.1 Kindgemäßheit im Bilderbuch.....	62
6.1.1 Medienspezifische und sprachliche Kindgemäßheit.....	64
6.1.2 Kindgemäße Entlastung durch Rezeptionssituation.....	69
6.2 Die Hässlichkeit der Gewalt und die Schönheit des Friedens im Bild.....	71
6.2.1 Zum Verweilen einladen oder abstoßen? – Physische Gewalt im Bild.....	72
6.2.2 „Wer hat Lust was auszuschneiden?“ – Strukturelle Gewalt im Bild .....	76
6.2.3 Empathieinduktion im Bild .....	81
<b>7. Friedensalphabetisierung.....</b>	<b>84</b>
7.1 Kann Literatur Kindern Frieden lehren?.....	85
7.2 In die Haut des Anderen – Empathie, die Mutter des Friedens.....	94
7.3 Wie Mira Lobe Empathie einschaltet – Narrative Empathie und literarisches Lernen .	100
7.3.1 Literarische und narrative Strategien zur Rollen- und Perspektivenübernahme..	103
7.3.1.1 Identifikation, Doppelidentifikation und Verzeitlichung als Strategien der extratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme .....	104
7.3.1.2 Der Bürgermeister piepste vor Schreck - Intratextuelle Rollen- und Perspektivenübernahme.....	111
7.3.1.3 Dreierszenen: Empathieinduktion durch Parteinahme.....	115
7.3.1.3.1 Positionierung zwischen den Kontrahenten.....	116
7.3.1.3.2 Stumm und bedrückt – Inszenierte und narrativierte Emotionen als Schlüssel zu Parteinahme und Empathieinduktion .....	119
<b>8. Die Friedensformel.....</b>	<b>121</b>
8.1 Durch die Reduktion zum Grundrezept.....	122
8.2 Der Siebeprozess – Stilisierung und Formalisierung.....	125
8.3 Bottom-up - Aus dem Sieb, durchs Grundrezept, zum Modell, in die Köpfe, ins Leben, zum Frieden .....	130

<b>9. Abschluss .....</b>	<b>133</b>
<b>10. Quellennachweis.....</b>	<b>135</b>
10.1 Primärliteratur .....	135
10.2 Sekundärliteratur .....	135
10.3 Online Quellen.....	148
10.4 Abbildungsverzeichnis.....	151



## **Für Kjell und Lumen**

Mein Dank gilt:

meiner Familie (für Nachsicht, Geduld und Präsenz), meinen Eltern (für alles), Carling (für die übertragene Leichtigkeit und Bodenständigkeit), Evelyn (für die Vorbildwirkung), Rhoda, Holly, Barragan und Olivia (für die Motivierung) und Nikola von Merveldt (für geschenkte Zeit, geteiltes Wissen und die Wegbegleitung).



## 1. Vorwort

Ginge es nach meiner vierjährigen Tochter, so würde in jeder Geschichte, in jedem Film und jedem Bilderbuch mindestens ein helfendes Kind, ja besser noch ein helfender kindlicher Held vorkommen. Da ihr meine selbsterfundenen Geschichten schnell langweilig wurden (ich gebe zu, sie wiederholten sich ständig in sehr schwacher Variation und hatten auch keine Bilder), kramte ich in meinem Gedächtnis nach Geschichten und Bilderbüchern, die ihren Ansprüchen gerecht werden konnten. Mir fiel Willi Millimandl von damals ein. Ich sah ihn vor mir, wie er da mit seinen Eltern am Teich saß und Fische fütterte, wie er sich in Vaters Backstube hinter einem enormen Kipferl versteckte, und wie er die Millimandln mit Hilfe der bunten „Hutschrauber“ vom Riesen Bumbum befreite.

Ein Versuch, der sich als Volltreffer erwies. Willi, der schon Mitte der 1970er Jahre der Held meiner Tante gewesen war und in den späten 1980ern dann meiner, wurde nun im neuen Jahrtausend der Held meiner Tochter. Zu Willi gesellten sich bald Lollo und andere kindliche Helferhelden aus Bilderbüchern von Mira Lobe. So etwa auch der kleine Pinguin, den ich selbst noch nicht gekannt hatte. Dann kamen Gil und Rokko zurück, meine alten Lieblinge, die in all den Jahren nichts an Keckheit und Mut eingebüßt hatten.

Ich begann zu überlegen, was meiner Tochter an diesen Büchern so gefiel und weshalb Mira Lobes Helden sie derart beeindruckten. Und warum wiederum ich davon überzeugt war, dass es „gute“ Bücher waren. Denn dass es sich um gute Bücher handelt, darüber sind sich viele Publikumsgenerationen und die Kritiker einig. Mira Lobe hatte offensichtlich Antworten auf echte Kinder(und Eltern!-)wünsche und -bedürfnisse gefunden, was auch die Rezeptionsgeschichte und die Neuauflage vieler Bilderbücher durch die ursprüngliche Leser-/Zuhörergeneration bezeugt. Allein die Tatsache, dass die Ausstellung des Wien Museums zu Mira Lobe und der Illustratorin Susi Weigel im Jahr 2014/2015 bei einer Dauer von nur drei Monaten von über 55000 Menschen besucht wurde<sup>1</sup>, ist Beweis genug dafür, dass Mira Lobes Bücher wirken und gewirkt haben.

---

<sup>1</sup> Die Ausstellung „Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel“ lief vom 6. November 2014 bis 1. März 2015 und wurde von insgesamt 55282 Personen besucht. (Auskunft MMag. Iris Schoissengeier, Wien Museum).

Diese Arbeit ist zwar aus eigenem Interesse und eigener Neugier entstanden, ist jedoch auch eine Hommage an Mira Lobe, eine meiner Lieblingsautorinnen aus Kindheitstagen und nunmehr Elterntagen.

## **2. Wenn nicht mit dem erhobenen Zeigefinger, wie dann? – Das Projekt**

Laut Politikwissenschaftler Manfred Mugrauer charakterisiert Lobes Gesamtwerk, dass es lehrt, ohne belehrend zu wirken: „Die Sozialkritik ihrer phrasenlos wirkenden Bücher benötigt keinen Zeigefinger.“<sup>2</sup> Auch Wolfgang Kos, Direktor des Wien Museums weist darauf hin, dass die Autorin ohne pädagogischen Zeigefinger zurechtkommt.<sup>3</sup> Und der abwesende Zeigefinger wird noch einmal hervorgehoben: Georg Renöckl schreibt in der *Neuen Zürcher Zeitung* über Mira Lobes Virtuosität: „Gekämpft wird [...] nie mit dem erhobenen Zeigefinger, dafür mit einem Wort- und Bildwitz, der noch heute sprüht, in der Entstehungszeit der Bücher aber geradezu unerhört war.“<sup>4</sup>

Der Germanist Karl Müller meint, Mira Lobe verpacke ihre Botschaften behutsam und verschlüsselt, wobei sie die Sprache der Kinder spreche, und jeweils kind- und jugendgemäße Ausdrucksformen, Verfahrensweisen und Metaphern verwende.<sup>5</sup> Der Friedensforscher Werner Wintersteiner schreibt, Mira Lobe sei darin eine Meisterin „grundlegende politische Einsichten in einer unterhaltsamen und verständlichen Form zu präsentieren“<sup>6</sup>.

Dass Mira Lobes Bücher geliebt werden, sie kindgerecht schreibt, sie Talent hat und dieses in vielen ihrer Bücher im Sinne der Friedenserziehung einsetzt, darüber besteht kein Zweifel. Aber wie genau vollbringt Mira Lobe es, dieses Zum-Frieden-Erziehen ohne den erhobenen Zeigefinger als Waffe und Werkzeug zu verwenden?

---

<sup>2</sup> Mugrauer (2014): 109 [Quellenverweise werden durchgehend in Kurztiteln angegeben]

<sup>3</sup> Kos (2014): 8

<sup>4</sup> Renöckl (2015)

<sup>5</sup> Müller (1995)

<sup>6</sup> Wintersteiner (2005): 120



Mein Interesse gilt dem friedenserzieherischen Aspekt in den Bilderbüchern von Mira Lobe. Ich untersuche im Folgenden, welcher kinderliterarischer, pädagogischer und semiotischer Strategien und Vorgangsweisen sich Mira Lobe bedient, um die Gratwanderung von politischen und tabuisierten Themen zur Kindgemäßheit zu reüssieren, und um Kindern Empathie und prosoziales Handeln als wichtigste Voraussetzungen für Friedensfähigkeit und Friedenshandeln, Konfliktmanagement und Konfliktlösung zugänglich und schmackhaft zu machen. Aus diesen Leitfragen ergeben sich eine Reihe von spezielleren Fragen: Wie reduziert Mira Lobe Komplexität, um Kindern politische Inhalte zu vermitteln und sie Friedensalphabetisierung zu lehren? Welche Strategien zur Empathieinduktion, Rollen- und Perspektivenübernahme und Parteinahme verwendet sie, um Kinder herauszufordern und auf dem Weg zu mündigen, selbstbestimmten Mitgliedern der Gesellschaft zu begleiten und zu leiten, ohne sie zu über- und unterfordern? Meine Erkenntnisse werde ich festmachen anhand sieben ausgewählter Bilderbücher der österreichischen Schriftstellerin. Diese Bilderbücher sollen als Friedensbilderbuch ausgewiesen werden und es soll gezeigt werden, warum und inwiefern man ihre friedenserzieherischen Strategien und Botschaften als Friedensformeln verstehen kann.

## **2.1 Relevanz der Arbeit und Methodik**

Während auf den Gebieten der allgemeinen Bilderbuchforschung einerseits sowie der Friedenserziehung andererseits bereits zahlreiche wissenschaftlich hochwertige und relevante Publikationen existieren, wurden an der Schnittstelle dieser beiden Forschungsfelder bisher wenige Fragen gestellt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zunächst den Stand und die Erkenntnisse der theoretischen Friedensforschung und Friedenserziehung dieser Forschungsgebiete überblicksmäßig darzustellen, um schließlich zu untersuchen, inwiefern und warum sich das Medium Bilderbuch besonders dazu eignet, solche friedenserzieherischen Inhalte zu vermitteln. Dieser interdisziplinäre Zugang, nämlich die Verknüpfung von Erkenntnissen der Friedenserziehung mit den Einsichten der Bilderbuchforschung in die medienspezifischen Möglichkeiten des Bilderbuchs, wird es möglich machen aufzuzeigen, wie Mira Lobe mit ihren Friedensbilderbüchern einen universellen und zeitlosen Beitrag zur Friedenserziehung leistet.

Diese Arbeit möchte verstanden werden als einer der ersten Schritte auf dem Weg zur Beurteilung und Untersuchung von bilderbuchspezifischen Methoden und Strategien, die verwendet werden können (und von Mira Lobe verwendet wurden), um zum Frieden zu erziehen. Aufgrund von fehlenden empirischen Studien bezüglich der Rezeption von Seiten des Zielpublikums und der relativ ungenauen psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse über das Rezeptionsverhalten von Kindern kann nicht bewertet werden, inwiefern diese Strategien Frucht tragen. Demzufolge müssen sie auf theoretischer und subjektiver Basis angenommen werden. Dies schließt nicht aus, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit zu einem Ausgangspunkt und Werkzeug für zukünftige, eventuell auch empirische Studien werden können. Sie ermöglicht weiters eine Aufgreifung von Lobes Strategien durch andere und zukünftige Friedensschriftsteller.

Kinderliteratur ist ein ideales und äußerst vielseitiges Medium, um Kindern Zusammenhänge zu erklären, ihnen Worte und somit Stimme zu geben, sie zum Selbstdenken und Hinterfragen anzuregen, und sie, (stellvertretende) Figuren begleitend, schwierige, komplexe Situationen durchleben zu lassen, und ihnen somit Werkzeug und Motivation mit auf den eigenen Lebensweg zu geben. Kinderliteratur und im Fall des Bilderbuches auch das Bild haben große Macht, weil ihre Inhalte Kinderköpfe füllen: Räume, wie sie fruchtbarer nicht sein könnten.

Die Autorin und Zeitgenossin Mira Lobes, Renate Welsh, bezeichnet den Kindergeist mit dem passenden Begriff der „Brutstätte“<sup>7</sup>. Sie setzt allerdings wohlüberlegt das Adjektiv *gefährlich* davor. Dies lässt sich auf zwei Arten interpretieren: Gefährlich für die bestehende Ordnung, weil der Kindergeist, wenn einst erwachsen, eventuell subversiv und revolutionär sein wird, oder aber, weil die Inhalte, die im Kindergeist gesät werden an sich gefährlich sind/ sein können. Denn sind die Inputs, die darin dann keimen und schlussendlich zur Entfaltung kommen, negativ, gewaltbewahrend oder gewaltinduzierend, so wird auch die Ernte all das und dies eventuell sogar verstärkt sein. In diesem Sinne also *gefährlich* für den Rest der Welt und im schlimmsten Fall sogar für ihren weiteren Lauf.

---

<sup>7</sup> Welsh (2003): 11

Die Frage nach diesem Saatgut muss sich jede Elterngeneration stellen: Was sollen unsere Kinder lesen? Was wollen wir ihnen vorlesen? Wobei der Unterhaltungswert von Literatur nicht unbeachtet oder gar unterbewertet werden soll.

Mira Lobe überlegt sich gut, was sie in diesen „Brutstätten“ sät. Sie weiß um das Potential und auch die Gefährlichkeit eines Kindergeistes. Wie so viele ihrer Figuren auch, tut sie, was getan werden muss: Konflikte gewaltfrei lösen, Gerechtigkeit schaffen, Frieden stiften.

Die Themenstellung bekommt Auftrieb durch die Aktualität und Wichtigkeit von Friedensarbeit angesichts erhöhter Gewaltdarstellung in der Jugendliteratur<sup>8</sup> und durch die bisher noch weitgehend unerforschte Wirkung des Mediums Bilderbuch als Träger einer höchst wirksamen Strategie progressiver Friedenssicherung. Mira Lobes Friedensbilderbücher sind hierfür repräsentativ. Die Zeitlosigkeit sowie die Universalität, durch welche sich ihre Friedensarbeit auszeichnet, machen eine genaue Untersuchung zu einem sinnvollen und konstruktiven Unterfangen.

### **3. Forschungslandschaft**

In meinem Projekt verbinde ich die Bereiche der Kinderliteratur-Forschung, insbesondere der Bilderbuchforschung, der Friedensforschung, insbesondere der Friedenserziehung und der Kindheitswissenschaften.

#### **3.1 Forschungslage Bilderbuch**

Das Bilderbuch ist seit relativ kurzer Zeit Gegenstand des Wissenschaftsdiskurses. Seit den 1960er Jahren sind wissenschaftliche Ansätze einer Theorie des Bilderbuchs zu verzeichnen. Während es im deutschsprachigen Raum noch keine eigenständige Bilderbuchforschung gibt bzw. Bestrebungen der Bilderbuchwissenschaft hier im Fragmentarischen verhaftet blieben,<sup>9</sup> so gibt es sie im englischsprachigen Raum seit den 80er Jahren. Im Folgenden

---

<sup>8</sup><http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/kinder-und-jugendfilm/104-mediageschichte/literaturgeschichte/663-schikorsky-grenzüberschreitungen-kjl-21-jahrhundert>

<sup>9</sup> Thiele (2000): 36f.

werden einige Forscher und wichtige wissenschaftlichen Arbeiten, die zur Gattungstheorie beigetragen haben, genannt:

John M. Kennedy konzentriert sich in seiner Studie *A Psychology of Picture Perception* (1974) auf die Vermittlungsfunktion von Bildern und ihre Wirkung auf das Publikum. Er stellt auch Untersuchungen zur Wahrnehmungsfähigkeit, zur Bildkompetenz und ästhetischen Kompetenz von Kindern an. Auf viele seiner Erkenntnisse stützt sich die Bilderbuchforschung der darauffolgenden Jahre.

Joseph Schwarcz veröffentlichte 1982 sein richtungsweisendes Werk *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*, in dem er u.a. die psychologische Dimensionen des Bilderbuches durch seine Bild-Text-Interdependenz untersucht.

Perry Nodelmans *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books* (1988) widmet sich der Erforschung der kommunikativen Wirkung des Bildes im Bilderbuch und der Interaktion von Bild und Text. Es ist eines der frühesten Werke der narratologisch ausgerichteten Bilderbuchforschung und nunmehr ein Standardwerk, auf das die Forschung der Gegenwart immer wieder Bezug nimmt.

In *Aspekte der gemalten Welt* (1968) betrachten Alfred C. Baumgärtner und Otto Ewert die „gemalte Welt“ als Entwicklungsanstoß und beschäftigen sich unter anderem mit der Frage, inwiefern sich das Bilderbuch als Bildungsmittel anbietet. Sie stellen weitere Untersuchungen zum Bildverständnis im Vorschulalter an. Steffen Peltsch und Geraldine Schmidt-Dumont (1997) diskutieren den didaktischen und rezensorischen Umgang mit Buchillustrationen, untersuchen die ästhetische Kommunikation zwischen Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch und suchen nach Kriterien für ihre Beurteilung.

Maria Nikolajeva (2001, 2005) suchte einen kognitiven und ästhetischen Zugang zum Bilderbuch und trug sowohl zur Theorie der *visual literacy* als auch zur Narrativitätstheorie der Bilderbuchforschung entscheidend mit bei.

An der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sucht man einen interdisziplinären Zugang zum Bilderbuch. In Verknüpfung mit Bezugswissenschaften wie Kindheits- und Medienforschung, Entwicklungspsychologie, Genderforschung und Hirnforschung, um nur einige wenige zu nennen, werden die Rolle des Bilderbuches, kindliche Wahrnehmung und identitätsstiftendes Moment im Bilderbuch untersucht. Jens Thiele, Professor für Ästhetik, Theorie und Geschichte der visuellen Medien,

insbesondere Film und Kinderbuchillustration, ist Gründer und Leiter dieser Forschungsstelle. Seine Arbeiten sind richtungsweisend und zahlreich (u.a. 1985, 2000, 2006, 2007).

Gabriele Lieber, Ina Friederike Jahn und Antje Danner setzen sich im Sammelband *Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter* (2009) mit der (bild-)literalen Bildung durch das Medium Bilderbuch auseinander. Auch sie untersuchen die Wirkung von Bilderbüchern und ihr Bildungspotential, bzw. inwieweit durch sie Identitätsbildung und soziales Lernen gefördert werden kann. Kindliche Bildpräferenzen spielen ebenfalls eine Rolle bei ihrer Untersuchung. Claire Painter, J.R. Martin und Len Unsworth setzten neue Maßstäbe mit ihrem Werk *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books* (2013). Sie betrachten das Bilderbuch im Licht der Sozialemiotik und der systemisch-funktionalen Linguistik. Auch ihnen geht es dabei darum zu erforschen, wie im Bilderbuch Bilder allein und Bild und Text zusammen bzw. gemeinsam wirken.

Das Bilderbuch ist auch Forschungsgegenstand in zahlreichen Publikationen und Projekten der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (ÖG-KJLF), des Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung in Wien, sowie der Studien- und Beratungsstelle für Kinder und Jugendliteratur (STUBE), ebenfalls in Wien. Alle drei treiben die Kinder- und Jugendliteraturforschung (und somit auch die Bilderbuchforschung) voran und sind wichtige Anlaufstellen für Bilderbuchforscher.

Das Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung (BIBF) an der Universität Bremen hat sich dem forschenden Lernen im Studium der Grundschul- und der Frühpädagogik rund um das Bilderbuch verschrieben. Projekte zur Bedeutung des Bilderbuchs und des Erzählens in Kindheit und literarischer Sozialisation werden durchgeführt, wobei man sich auf Qualitätskriterien für Bilderbücher, Sprachförderung, Elternbeteiligung, mediale Sozialisation, literarische Sozialisation und Gender konzentriert.

### **3.2 Forschungslage Friedenserziehung und Friedenspädagogik**

Was die Forschung in den Bereichen der Friedenserziehung und der Friedenspädagogik betrifft, so begann hier der wissenschaftliche Diskurs schon früh. Bereits die Schriften des

Pädagogen und Theologen Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert markieren den Anfang einer Theorie der Friedenserziehung.<sup>10</sup> Die Amerikanerin Jane Addams, Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1932, zählt zu den ersten Friedenspädagoginnen. Sie publizierte wichtige theoretische Schriften, wie *Democracy and Social Ethics* (1902), *A New Conscience and an Ancient Evil* (1912) und *Newer Ideals of Peace* (1907). Auch das Werk der Pädagogin Maria Montessoris, mit bahnbrechenden Schriften wie *Der Frieden und die Erziehung* (1932) und *Erziehung für eine neue Welt* (1947) ist nach wie vor eine wichtige Größe auf dem Gebiet der Friedenserziehung bzw. der Friedenspädagogik. In *Education for Peace* (1949) liegt Herbert Edward Reads Fokus darauf, Kunst und Frieden zusammenzuführen um gegen Gewalt anzukommen. Birgit Brocke-Utne *Education for Peace* (1985), Betty Reardons *Comprehensive Peace Education* (1988) und Ian Harris' *Peace Education* (1988) untersuchen Wichtigkeit, Möglichkeiten und Arten der Friedenserziehung. Schlagwörter sind Humanismus, Erziehung, Bildung, Demokratie sowie moralisches, prosoziales und kritisches Denken.

Åke Bjerstedts Publikationen sind für die Friedenserziehung auf internationaler Ebene wegweisend: *Teaching for Peace* (1985), *Developing Peace Preparedness* (1996) und *Educating towards a Culture of Peace* (2001). James Page arbeitet in *Peace Education* (2008) vor allem ethische und philosophische Grundlagen der Friedenserziehung heraus.

Was den deutschsprachigen Raum betrifft, so leistet das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik Klagenfurt wertvolle Beiträge zur Forschung. Hervorzuheben sind Publikationen von Werner Wintersteiner wie *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne* (2000) und „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.“ *Erziehung für eine Kultur des Friedens* (2001). Auch das Institut für Friedenspädagogik Tübingen, seit 2012 ein Teil der Berghof Foundation, ist mit Publikationen und Projekten von Mitarbeitern wie Renate Grasse, Günther Gugel, Uli Jäger führend und wegweisend im Bereich der Friedenserziehung und Friedenspädagogik. Zu nennen ist weiters die Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik in München (AGFP) mit

---

<sup>10</sup> 1658 veröffentlichte der Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius das (Bilder)Buch *Orbis Sensualium Pictus* (Die sichtbare Welt) welches viele Experten als den Beginn der Kinder- und Jugendliteratur betrachten. Ein interessanter Fakt, da in Comenius' Fall Bilderbuchautor und Friedenserzieher durch dieselbe Person vertreten sind!

Publikationen wie *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven* (2008) (herausgegeben von Renate Grasse, Bettina Gruber und Günther Gugel), *Friedenspädagogik und Friedenserziehung* (1999) von Günther Gugel und Uli Jäger.

### 3.3 Forschungslage Friedensbilderbuch

Unter Friedensbilderbüchern verstehe ich Bilderbücher, die auf Bild- und Textebene Werte und Fertigkeiten der Friedenserziehung vermitteln, in denen Dialog(bereitschaft), Akzeptanz, Solidarität, Wertevielfalt, Gleichberechtigung, Selbstentfaltung, Individualität, Demokratie u.ä. hochgehalten werden und die Ethnozentrismus, Sexismus, Rassismus, Fundamentalismus, Homophobie, Adultismus und Paternalismus u.ä. verurteilen und friedlich bekämpfen. In Friedensbilderbüchern wird gezeigt, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden. Friedensbilderbücher motivieren zum Frieden. Das interkulturelle Bilderbuch und das problemorientierte Bilderbuch kann, muss aber nicht Friedensbilderbuch sein.

Was die Auseinandersetzung mit Friedenskinderbüchern und Friedensbilderbüchern und ihre Erforschung betrifft, so hinkt die Wissenschaft weit nach. Es gibt nur wenige Literaturwissenschaftler bzw. Literaturkritiker, die sie zu ihrem Untersuchungsgegenstand gemacht haben. Erwähnt werden soll hier ein Projektteam der Universität Klagenfurt, bestehend aus Katharina Fritz, Karin Hodnigg, Martin Kastner und Marcus Hassler, das sich der Untersuchung von Kinderliteratur und deren Bearbeitungen hinsichtlich ihrer Beiträge zum Thema Frieden unter Berücksichtigung weltweiter Literatur des 20. Jahrhunderts gewidmet hat.<sup>11</sup> Der Friedenspädagoge Werner Wintersteiner wählt in seinen Studien zu transkultureller Literaturdidaktik, literarischer Bildung und kulturwissenschaftlicher Friedensforschung und -pädagogik unter anderem auch das Bilderbuch als Medium der Friedenserziehung zum Untersuchungsgegenstand. Saskia Rudolph untersucht in *Bunte Fenster zur Welt: Mit Bilderbüchern interkulturelles Lernen fördern* (2011) die Funktion des Mediums Bilderbuch als Vermittler von Normen, Werten und Rollenbildern und die Möglichkeiten es zur interkulturellen Bildung und Sensibilisierung einzusetzen.

---

<sup>11</sup> <http://hekkas.com/projects/fueps/>

Für folgende Einrichtungen spielt das Friedenskinderbuch *per se* eine zentrale Rolle:

Der *Gustav-Heinemann-Friedenspreis* ist eine der wichtigsten und höchst dotierten friedenspolitischen Auszeichnungen für Kinder- und Jugendliteratur. Mit dem Preis werden seit 1982 Kinderbücher, Jugendbücher, Bilderbücher oder Sachbücher ausgezeichnet, die Frieden fördern, Kinder und Jugendliche ermutigen, sich für Zivilcourage und Toleranz, für Menschenrechte und gewaltfreie Formen der Konfliktlösung einzusetzen. Internationales Pendant dazu ist der *Jane Addams Children's Book Award*, mit dem seit 1953 jährlich Kinderbücher geehrt werden, die sich für Frieden, soziale Gerechtigkeit, Weltgemeinschaft und die Gleichberechtigung von Geschlechtern und ethnischen Gruppen einsetzen. Seit 1993 werden auch in einer eigenen Kategorie Bilderbücher ausgezeichnet.

*The Lion and the Lamb*<sup>12</sup> das *Peace Arts Center* der Bluffton Universität in Ohio widmet sich der Vermittlung von Friedensinhalten wie Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und gewaltloser Konfliktlösung für Kinder und dem Schaffen einer Friedenskultur mittels Kunst und Literatur.

Der Verband bi-nationaler Familien und Partnerschaften stellte eine im Internet einsehbare Liste zu interkulturellen Kinderbüchern auf,<sup>13</sup> von denen viele als Friedenskinderbücher bezeichnet werden können, da Toleranz, positive Alteritätserfahrung und friedliches Konfliktmanagement im Vordergrund stehen. Im Rahmen des Projektes „Gemeinsam für Akzeptanz“ des GLADT (*Gays and Lesbians aus der Türkei*) wurde eine „Bücherliste zu unterschiedlichen Lebensrealitäten“ erstellt, auf der eine Vielzahl an Friedensbilderbüchern erscheint, die der Friedensalphabetisierung von Kindern (und Erwachsenen) dienen.<sup>14</sup> Antidiskriminierung, Vielfalt und alternative Lebensweisen, Geschlechtersensibilität, sind einige der Schlagwörter.

---

<sup>12</sup> Der Name ist inspiriert von folgenden Versen des Alten Testaments, die eine Friedensvision darstellen: „Dann wohnt der Wolf beim Lamm, der Panther liegt beim Böcklein. Kalb und Löwe weiden zusammen, ein kleiner Knabe kann sie hüten. Kuh und Bärin freunden sich an, ihre Jungen liegen beieinander. Der Löwe frisst Stroh wie das Rind. Der Säugling spielt vor dem Schlupfloch der Natter, das Kind streckt seine Hand in die Höhle der Schlange.“ (Jesaja 11:6-9, Einheitsübersetzung)

<sup>13</sup> [http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere\\_Interkulturelle\\_Kinderbuecher.pdf](http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf)

<sup>14</sup> [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/uploads/2014/02/kinderbuchliste\\_2011\\_komprimiert\\_0.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/uploads/2014/02/kinderbuchliste_2011_komprimiert_0.pdf)



Es gibt auch Verlage, wie beispielsweise den Schweizer Verlag *Baobab Books*, der die Darstellung kultureller Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur fördert und mit Publikationen zur Reflexion des kulturellen Selbstverständnisses, von Vorurteilen und Ausgrenzung anregt. Wertevielfalt, Alteritätserfahrung, Gleichwertigkeit, Respekt, Dialog, Nachhaltigkeit sind friedenserzieherische Werte, die der genannte Verlag in Kinderbüchern sucht.

Friedensfördernde Kinderbücher nehmen somit in der pädagogisch-bibliothekarischen Praxis einen wichtigen Platz ein. Von der Literaturkritik dagegen werden sie zwar wahrgenommen, haben jedoch, was ihre systematische Erforschung betrifft, noch nicht den ihnen gebührenden Platz eingenommen.

Zum Stand der Forschung bzw. der Sekundärliteratur zu Mira Lobe siehe folgendes Kapitel.

## **4. Im Namen des Friedens**

### **4.1 Mira Lobe - Leben und Werk**

Mira Lobe wurde 1913 unter dem Namen Hilde Mirjam Rosenthal in Görlitz im preussisch-niederschlesischen Teil der Oberlausitz geboren. Sie hatte ein bewegtes Leben. Aus Berlin flüchtete Mira Lobe 1936 vor dem Nationalsozialismus ins Exil nach Palästina, wo sie einige Jahre lebte, bevor sie wieder nach Europa zurückkehrte. Sie ließ sich mit ihrer Familie kurz in Deutschland nieder, übersiedelte dann nach Wien, wo sie die meisten ihrer Bücher schrieb, und auch bis zu ihrem Lebensende blieb. 1995 verstarb sie im 82sten Lebensjahr und gilt nunmehr als eine der prominentesten und einflussreichsten Kinder- und Jugendbuchautoren Österreichs.

Ernst Seibert zählt Mira Lobe zu den zwanzig wichtigsten AutorInnen der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur.<sup>15</sup> Georg Huemer erwähnt Mira Lobes Namen im selben Atemzug mit Astrid Lindgren und Tove Jansson und beschreibt die Schriftstellerinnen als „drei Frauen,

---

<sup>15</sup> Huemer (2015): 26

deren literarische Werke gerade in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewaltigen Einfluss auf die Entwicklungen in der KJL hatten“<sup>16</sup>.

Mira Lobe wurde und wird von der deutschen Literaturwissenschaft bisher wenig wahrgenommen.<sup>17</sup> Es ist unverständlich, dass sie etwa im Standardwerk zur deutschsprachigen KJL, der *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* von Reiner Wild keine Erwähnung findet. Wo zwischen „Lindsay, Norman“ und „Locke, Elsie“ in Bettina Kümmerling-Meibauers *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur* „Lobe, Mira“ als Eintrag stehen müsste<sup>18</sup>, gähnt eine Leere. So glänzt sie hier eben durch Abwesenheit, die österreichische Doyenne der Kinder- und Jugendliteratur. In den Herzen von unzähligen Kindern der zahlreichen Lesergenerationen jedoch fanden und finden ihre Helden den ihnen gebührenden Platz, und ihre Bücher sind, als „zeitlose Dokumente kindlichen Leseinteresses“<sup>19</sup>, wie Seibert sie bezeichnet, fixer Bestandteil vieler Kindheiten<sup>20</sup>. Klassiker wie *Die Omama im Apfelbaum*, *Das kleine Ich bin ich* oder *Die Geggis*, drei der „Longseller mit Kultstatus“<sup>21</sup> sind laut dem Kulturhistoriker Wolfgang Kos „Erinnerungsorte in Österreichs kollektivem Gedächtnis“<sup>22</sup>. Es gibt zahlreiche Neu- und Wiederauflagen und Jubiläumsauflagen, wie beispielsweise von *Lollo* (1987 Herder, Neuauflage 2013 Jungbrunnen), *Hannes und sein Bumpam* (1961 Jugend und Volk, Jungbrunnen, Neuauflage 2014 Jungbrunnen), *Die Geggis* (1985, 2014 20. Auflage, beide Jungbrunnen), *Das kleine Ich bin Ich* (1972, 2014 40. Auflage, beide Jungbrunnen), *Komm, sagte die Katze* (1975 Jugend und Volk, neu illustriert und gestaltet 2011 G&G), *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* (1973, limitierte Auflage 2014, beide Jungbrunnen<sup>23</sup>). Dieses nicht verebbende bzw. wieder erstarkende Interesse gibt Anlass zur Hoffnung, dass Mira Lobes Werk noch viele Generation

---

<sup>16</sup> Ebd. 233

<sup>17</sup> Seibert (2007): 7

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Seibert (2007): 6

<sup>20</sup> Das enorme Interesse an der Ausstellung „Ich bin ich“ zeigt deutlich wie hoch das Ansehen der Autorin heute noch ist. Seiberts Aussagen finden damit ihre absolute Bestätigung.

<sup>21</sup> Kos (2014): 10

<sup>22</sup> Ebd. 8

<sup>23</sup> Alle städtischen Kindergärten der Stadt Wien bekamen zwei Exemplare dieses Klassikers in limitierter Neuauflage geschenkt.

[http://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/Kinderbuchklassiker\\_an\\_Wiener\\_Kindergaerten.html](http://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/Kinderbuchklassiker_an_Wiener_Kindergaerten.html)

bereichern und erfreuen können wird, und lässt Lobes Helden und Leser gemeinsam optimistisch in die Zukunft blicken.

Die Sekundärliteratur zu Mira Lobe ist nach wie vor spärlich. So gibt es keine komplette Biographie, und auch an autobiographischen Zeugnissen hat Mira Lobe nur wenige hinterlassen. „Ich glaube nicht,“ schreibt sie in einer der seltenen Selbstdarstellungen, „daß es ‚meine Leser‘, die Kinder also, interessiert, wo ich geboren bin, wie aufgewachsen und warum zum Schreiben gekommen, weshalb meine Thematik so ist und mein Stil so.“<sup>24</sup> Die Kinder wahrscheinlich nicht, die Erwachsenen jedoch schon. So wie Lobes jungem Publikum von damals *Lollo*, *Willi*, *Das kleine Ich bin ich* usw. wichtig (und genügend) waren, so würden viele heute gern mehr über ihre Erschafferin wissen. Die Erinnerungen an Mira Lobe von Wolf Harranth, Otto Tausig, Hubert Hladej, Winfried Opgenoorth, Waltraud Hartmann und Angelika Kaufmann<sup>25</sup> im von Heidi Lexe und Ernst Seibert herausgegebenen Sammelband *Mira Lobe ... in aller Kinderwelt* sind aufschlussreich und gewähren zumindest Einblicke in das Leben und Schaffen der Autorin. Schon zuvor im Sammelband *Freiheit ist besser als Speck*, der der Schriftstellerin zum achtzigsten Geburtstag geschenkt wurde, wurde Lobe von vielen ihrer Kollegen, Freunde und Zeitgenossen, darunter Renate Welsh, Käthe Recheis und Lene Mayer-Skumanz, erinnert und gefeiert. 2015 gab Georg Huemer die erste Monografie zu Mira Lobe heraus, in der er sich systematisch ihrem Leben und Werk nähert, und – beinahe zwanzig Jahre nach deren Tod - Lobes Nachlass erstmals aufarbeitete. Zu Ehren von Mira Lobe und Susi Weigel, Illustratorin der Mehrheit von Lobes Büchern, wurde im Wien Museum die vielbesuchte Sonderausstellung *Ich bin ich* von November 2014 bis März 2015 gezeigt. Im Ausstellungskatalog finden sich weitere Zeugnisse, Erinnerungen und Informationen zu dem kreativen Duo: Lobe, der Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur und Weigel, einer der einfühlsamsten und begabtesten Kinderbuch-IllustratorInnen Österreichs.

Mira Lobe war über ein halbes Jahrhundert lang schriftstellerisch tätig. In ihrem Werk schlugen sich demnach viele sozial-politische und kulturelle Einflüsse, Strömungen und

---

<sup>24</sup> Lobe (1965): 326

<sup>25</sup> Lexe/Seibert (Hrsg.) (2005): 7 – 51

Veränderungen nieder. 1949, also kurz bevor Mira Lobe in Europa zu publizieren begann<sup>26</sup>, erschien Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, ein Werk das sowohl einen Wechsel der Kindheitsvorstellungen, und des Kindbildes als auch des vorherrschenden Kinderliteraturkonzepts initiierte, erstmals in Deutschland.<sup>27</sup> Dieser kinderliterarische Themen- und Formenwandel ging an Mira Lobe nicht vorüber. Astrid Lindgren hatte „das Kind entfesselt“<sup>28</sup> und Mira Lobe hatte, was die kindliche Autonomie betraf, wohl ähnliche Ansichten wie diese. So lässt Lobe sich zunächst in die Periode der „Nachkriegskinderliteratur der Kindheitsautonomie“<sup>29</sup>, wie sie von Hans-Heino Ewers bezeichnet wird, einordnen, bevor sie und andere deutschsprachige Kinderliteraturautoren in der Folge der 68-er Bewegung neue Impulse bekamen und setzen.

Ab den 1960er Jahren begann die Kinder- und Jugendliteratur zunehmend der Aufklärung und dem sozialen Lernen zu dienen. Das inhaltliche Spektrum erweiterte sich stark, Alltägliches wurde, auch in seinem Schrecken, thematisiert. Bisher vor allem der „Heilen-Welt-Vorstellung“<sup>30</sup> verhaftet, so kehrte man nun der Bewahrpädagogik und dem vermeintlichen Schonraum Kindheit zunehmend den Rücken. Der Verleger Hans Joachim Gelberg erinnert die gesellschaftspolitischen Umbrüche ab Mitte der sechziger Jahre: „Es entstand eine neue Form der Kinderliteratur, die ich heute als ‚Alltag und Nähe‘ bezeichnen möchte. Aus heutiger Sicht ist gar nicht mehr erkennbar, wie sehr damals Kinderliteratur ernst genommen wurde. Die gesellschaftliche Veränderung hatte auch die Kinderliteratur erfasst.“<sup>31</sup> Die Pädagogin und Autorin Waltraud Hartmann und die Künstlerin Angelika Kaufmann, beide im Umfeld von Mira Lobe tätig, bemerken dazu: „Uns alle hat der Wertewandel seit der 68er Bewegung [...] stark beeinflusst. Wir alle haben fest daran geglaubt, wir könnten die Welt verändern in Richtung ökologisches Denken, Solidarität, Abbau von Vorurteilen und gerechtere Rollenverteilung“<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> *Insu-Pu. Die Insel der verlorenen Kinder* erschien 1951 im Waldheim-Eberle Verlag. Zuvor hatte Mira Lobe bereits in Palästina veröffentlicht.

<sup>27</sup> Steinz/Weinmann (2002): 102

<sup>28</sup> Marsyas zit. nach Steinz/ Weinmann (2002): 102

<sup>29</sup> Ewers, Hans-Heino zit. nach Steinz/ Weinmann (2002): 97

<sup>30</sup> Müller zit. nach Steinz/Weinmann (2002): 97

<sup>31</sup> Gelberg, Joachim zit. nach Oetken (2008): 82

<sup>32</sup> Hartmann/Kaufmann (2005): 51

Angelika Kaufmann, die viele von Lobes Bilderbüchern illustriert hat, beschreibt den Zeitgeist, den Lobe und sie selbst noch in den darauffolgenden Jahren in sich trugen: „Die ausgehenden siebziger Jahre waren genährt von den Hoffnungen auf eine gesellschaftliche Veränderung. Wie Mira Lobe glaubte ich damals, dass jeder sein Scherflein dazu beitragen könne, auch im Bilderbuch“.<sup>33</sup> So fand auch die engagierte ökologische Bewegung der 70er Jahre ihren Niederschlag in Mira Lobes Büchern, beispielsweise in *Das Städtchen Drumherum* und *Die Yayas in der Wüste*.

Waren der Sinn für Gerechtigkeit und der Glaube an Wandel somit biographisch und zeitgeistlich verankert, so fügt sich die friedensliterarische Ausrichtung ihres Werkes auch in allgemeine Tendenzen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur.

In der neuen Forderung der Kinderliteratur der 68er Jahre nach „Realismus“ manifestierte sich auch eine angestrebte Teilhabe der Kinder an der Welt der Erwachsenen.<sup>34</sup> Malte Dahrendorf schreibt von der in den 1970er Jahren beginnenden antiautoritären Welle, während der die Kinder- und Jugendliteratur zunehmend ideologiekritisch wurde. Diese Systemkritik wiederum stand in Beziehung zur Entdeckung der Sozialisationstheorie „als wissenschaftlichem Paradigmawechsel [sic] in Anthropologie und Pädagogik“<sup>35</sup>. Das veränderte Verständnis von Kindheit gipfelte in der „programmatischen Forderung nach der Emanzipation des Kindes und seiner gleichberechtigten Teilhabe an der Welt der Erwachsenen“<sup>36</sup>. Kinder sollten dieselben Rechte haben wie Erwachsene, was Tabus ausschloss.<sup>37</sup> Mitte der 70er Jahre entwickelte sich so eine Kinderliteratur, die „mit Blick auf das implizierte Kindheitsbild als emanzipatorisch oder, mit Blick auf Inhalte und Themen, als problemorientiert bezeichnet“<sup>38</sup> werden kann. Hier lassen sich Mira Lobes Friedensbilderbücher nicht genau einordnen, da obwohl Emanzipation und Problemorientierung präsent sind, diese Begriffe etwas zu weitfassend sind und in der Friedenserziehung in dieser Form nicht vorkommen. Vielmehr ließen sich Lobes

---

<sup>33</sup> Kaufmann (2007): 43

<sup>34</sup> Lypp (1984): 829

<sup>35</sup> Dahrendorf, Malte zit. nach Leutheuser (1995): 18f.

<sup>36</sup> Steinz/Weinmann (2002): 121

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Ebd.

Friedensbilderbücher als zu Selbstbestimmung, kritischem Denken und prosozialer Handlung motivierende, lösungsorientierte Kinderliteratur kategorisieren.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Lobes Auffassung vom Kindsein stets progressiv war und vorliegende Forschungsergebnisse der Sozialwissenschaften zum Kindbild aufnahm und spätere Erkenntnisse vorwegnahm oder gar beeinflusste. Hartmann und Kaufmann bezeugen Lobes Glauben an die kindliche Rezeptionsfähigkeit und kindliche kognitiv-affektive Verarbeitungsfähigkeit.<sup>39</sup> Lobe nahm Kinder als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft wahr und ihre Probleme und Anliegen ernst, wobei beide Merkmale voraussetzend für einen guten Friedenserzieher sind.

Da es in der vorliegenden Arbeit darum geht eine Auswahl von Mira Lobes Werk im Licht der Friedenserziehung zu betrachten, muss zunächst erklärt werden, was Friedenserziehung ist, was sie erreichen will und warum sie notwendig ist.

#### **4.2 Friedenserziehung – Wesen, Sinn, Zweck**

Für Leland Miles ist Frieden als Basis des menschlichen Miteinanders Forschungsobjekt für Historiker, Philosophen, Psychologen, Soziologen, Anthropologen, Ethiker, Biologen, Politiker, Pädagogen und Literaturtheoretiker, um nur einige wenige zu nennen. Er schreibt: „Peace is not a discipline, but a problem, in fact, the ultimate problem. And all academic fields can help provide solutions to that problem.“<sup>40</sup> Viele Wissenschaften stellen sich aus unterschiedlicher Warte und mit verschiedenen Werkzeugen die Frage nach dem Wesen des Friedens, warum/wann/unter welchen Umständen es Frieden gibt bzw. warum es ihn nicht gibt.

Baruch Spinozas berühmte Worte: „Frieden ist nicht Abwesenheit von Krieg“, sind zum Leitsatz der Friedensforschung, Friedensarbeit und Friedenserziehung geworden. „Frieden“ kann demnach nicht allein als Antonym zu „Krieg“ verstanden werden. Aus textlinguistischer und diskursanalytischer Perspektive handelt es sich bei Frieden um einen facettenreichen,

---

<sup>39</sup> siehe Hartmann/Kaufmann (2005): 55

<sup>40</sup> Miles (1995): Vorwort

umfassenden Zustand, der von totaler Harmonie bis hin zur Absenz von struktureller Gewalt reicht. Der Friedensforscher Georg Picht vermutet, dass es zum „Wesen des Friedens [gehört], daß er nicht definiert werden kann.“<sup>41</sup> So wie Frieden für die einen keinen klaren Umriss hat, zeigt er sich den anderen vielgestaltig. Laut Carl Gustav Jung ist Frieden ein im kollektiven Unbewusstsein existierender Archetyp<sup>42</sup>. Harris und Morrison definieren ihn, im Anschluss an Spinoza, als Tugend, Geisteshaltung, Neigung zu Güte, Vertrauen und Gerechtigkeit.<sup>43</sup> Frieden bedeutet für sie außerdem Respekt und Achtung für das Leben und die Würde des Menschen, sowie Freiheit, und schließt Angst, Gewalt, Diskriminierung und Vorurteil aus.<sup>44</sup>

Die sokratischen Kardinaltugenden Weisheit, Herzhaftigkeit/ Tapferkeit, Besonnenheit/ Mäßigung und Gerechtigkeit und die nikomachischen Tugenden<sup>45</sup>, die Frieden induzieren bzw. für ihn voraussetzend sind, können nicht bloß als Geisteshaltung sondern auch als praktische Lebens- und Handlungsanleitung gelten und sind somit für die Friedenserziehung grundlegende Faktoren, da die Erziehung zum Frieden beides ist: Philosophie und Lehr-/Lernprozess.<sup>46</sup> *Andreia* (Mut), *dikaioyne* (Gerechtigkeit), *eutrapelia* (Gewandtheit, Schlagfertigkeit) und *philia* (Liebe, Freundschaft) haben besondere Bedeutung in Mira Lobes Friedensbilderbüchern. In späterer Folge wird zu sehen sein, dass durch diese Tugenden Friedenshandlungen konkret werden.

Friedensforschung und Erziehungswissenschaft gehen seit langer Zeit gemeinsame Wege, wenn nicht Hand in Hand, so queren sich ihre Wege doch oft und verfolgen dieselben Ziele. Bedeutende Philosophen, Humanisten und Friedensforscher, die zum modernen (westlichen) Konzept von Frieden beigetragen haben, sind u.a. Desiderius Erasmus, Johann Amos Comenius, David Hume, Immanuel Kant, Jane Addams, Maria Montessori, Elise und Kenneth E. Boulding und Johan Galtung.<sup>47</sup> Montessori war von den Genannten die einzige professionelle Pädagogin/ Erzieherin. Während alle die Erziehung als Mittel auffassten, um

---

<sup>41</sup> Imbusch/Zoll (Hrsg.) (2010): 129

<sup>42</sup> Harris/Morrison (2003): 66

<sup>43</sup> Ebd. 2

<sup>44</sup> Ebd. 13 ff.

<sup>45</sup> siehe Page (2008): 28 ff.

<sup>46</sup> Harris/Morrison (2003): 9

<sup>47</sup> siehe Harris/Morrison (2003): 45 und Page (2008)

das Bedürfnis nach Frieden im menschlichen Geist zu erwecken, betrachtete es Montessori als die Aufgabe der Erziehung, einen dauerhaften Frieden zu schaffen. Denn laut ihr kann Politik bestenfalls Krieg verhindern, was nicht genug sei<sup>48</sup>, da die Abwesenheit von Krieg nun einmal nicht gleichbedeutend mit Frieden ist. Sie formuliert die Wichtigkeit der Friedenserziehung mit folgenden Worten: „Die Erziehung ist die Waffe des Friedens.“<sup>49</sup> Friede wächst nicht auf Bäumen und er fällt auch nicht vom Himmel. Frieden muss man anstreben, suchen und machen. Zum Frieden kann (und muss) erzogen werden.

„Da Krieg in den Köpfen der Menschen entsteht, muss auch der Frieden in den Köpfen der Menschen verankert werden“<sup>50</sup>, lautet der Leitsatz der UNESCO. Erziehung kann laut den Friedensforschern Ian Harris und Mary Lee Morrison eine effektive Strategie sein, um in Kindern eine Aversion gegen Krieg und Gewalt und das Bedürfnis nach friedlicher Konfliktlösung entstehen zu lassen.<sup>51</sup> Laut ihnen ist Erziehung es nur dann wert, Erziehung genannt zu werden, wenn sie es Menschen ermöglicht, durch sie zur Freiheit zu gelangen.

„The only education worth its name is one that forms people capable of taking part in their own liberation ... the process of education and the process of liberation are the same.“<sup>52</sup>

Die Hoffnung auf ein Wahrwerden von friedlichem Zusammenleben der Menschen in der mehr oder weniger fernen Zukunft, liegt laut Harris und Morrison bei den jüngeren Generationen.<sup>53</sup> Kinder als die Erwachsenen von morgen sind es, die die Entscheidungen der Zukunft treffen und somit das Schicksal der Welt in Händen halten. Wenn man dies bedenkt, wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die Wertesysteme, welche sie auszubilden im Begriff sind, auf Frieden ausgerichtet sind. Die Wichtigkeit der Friedenserziehung ab dem Kindesalter ist offensichtlich, wie auch die Aussage von Mahatma Gandhi „if we are to reach real peace in the world, and if we are to carry on a real war against war, we shall have to begin with the children“<sup>54</sup> verdeutlicht. Daraus folgend wird klar, wie wichtig die Bedeutung des Friedensbilderbuchs von Mira Lobe ist.

---

<sup>48</sup> Harris/Morrison (2003): 48

<sup>49</sup> Montessori, Maria zit. nach Wintersteiner (2000): 52

<sup>50</sup> <http://www.unesco-kinder.de/ueber-uns/stiftung-unesco/unesco-headquarters.html>

<sup>51</sup> Harris/Morrison (2003): 26

<sup>52</sup> Ebd. 87

<sup>53</sup> Ebd. 234

<sup>54</sup> Ebd. 145



Friedenserziehung kann als ein ganzheitlicher Lernansatz beschrieben werden, der kognitive, emotionale und konative Aspekte umfasst<sup>55</sup>, und ist Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzeptionen theoretischer oder didaktischer Ausrichtung. Sie ist einerseits auf Vermittlung von Fertigkeiten, d.h. praktischem Handeln, bezogen und andererseits auf Werteübermittlung. Die Friedenserziehung umfasst drei Kernelemente: die Vermittlung von Friedenskompetenz (Wahrnehmung, Analyse, Reflektion von gesellschaftlichen Zusammenhängen u.a.), die Hinführung zur Friedensfähigkeit (friedliches, empathisches, friedensinduzierendes Verhalten, konstruktiver Umgang mit Konflikten u.a.) sowie die Befähigung zum Friedenshandeln (Beeinflussung politischer Entscheidungen und Entwicklungen u.a.).<sup>56</sup> Neben Fertigkeiten, wie Entwicklung von Mitgefühl und Verantwortung, Implementierung, demokratischer Beteiligung, Suche nach alternativen Problemlösungsstrategien, Impuls- und Selbstmanagement, ist es die Aufgabe und das Ziel der Friedenserziehung auch die Motivation zu vermitteln, in Konfliktsituationen den friedlichen, gewaltlosen Weg zu suchen.<sup>57</sup>

Friedenserziehung zielt darauf ab, die Gesellschaft zu verändern<sup>58</sup>, ein Ziel, das zu erreichen sich auch Mira Lobe gesetzt hatte. In ihrem *Manifest zum Internationalen Jahr des Friedens 2000* nennt die UNESCO Solidarität, Zivilcourage und Dialogbereitschaft als Werte zu einer *Kultur des Friedens*,<sup>59</sup> alles Werte, die die Autorin in ihren Friedensbilderbüchern verfißt. Die von der Friedenserziehung angestrebte und ermöglichte *Kultur des Friedens* steht für ein Bündel von Faktoren, die man laut Werner Wintersteiner auch als „zweite Natur“<sup>60</sup> des Menschen bezeichnen könnte. Während die *erste Natur*, also unsere biologischen Grundlagen, sich nur sehr langsam, wenn überhaupt, ändert, ist die *zweite Natur* ein gesellschaftlich-historisches Produkt. Obwohl es „zwar oft ebenso unveränderlich wie die Natur [erscheinen mag], kann [es] aber durch bewusste Anstrengungen der organisierten Menschheit oder (in kleinerem Maßstab) durch das Engagement von Einzelnen oder von Gruppen verändert werden.“<sup>61</sup> Erziehung und Bildung haben einen Einfluss auf Kultur, sie

---

<sup>55</sup> Gugel (2008): 65

<sup>56</sup> Gruber, Bettina (2006): 142 f.

<sup>57</sup> Harris/Morrison (2003): 72, 10

<sup>58</sup> Ebd. 28

<sup>59</sup> Wulf (2008): 35

<sup>60</sup> Wintersteiner (2006): 95

<sup>61</sup> Ebd.

vermögen es, diese zu formen und zu verändern, wenn auch langsam, so dennoch sicher. Das Primat und die Macht der Erziehung und Bildung auf dem Weg zu einer Kultur des Friedens ist offensichtlich.

In einem Briefwechsel mit Albert Einstein schrieb Sigmund Freud: „Alles, was die Kulturentwicklung fördert, arbeitet auch gegen den Krieg.“ Auch Werner Wintersteiner vertritt die Meinung, gesellschaftlicher Wandel könne langfristig über Bildung erreicht werden, weshalb gelte: „Kein Frieden ohne Erziehung zum Frieden!“<sup>62</sup> Erziehung kann schließlich durch die Stimme des Geistes sprechen und später wiederum selbst Einfluss nehmen. Freud war nicht nur von der Macht der Bildung überzeugt, sondern schien auch optimistisch, was ihre rekurrierende schöpferische Kraft betrifft: „Die Stimme des Intellekts ist leise, aber sie ruht nicht, ehe sie sich Gehör verschafft hat.“<sup>63</sup> Auf diese Stimme vertraut die Friedenserziehung, und sie ist es, die Hoffnung gibt und es erlaubt, optimistisch in die Zukunft zu blicken.<sup>64</sup> Mit einer leisen Stimme des Intellektes spricht Mira Lobe in ihren Friedensbilderbüchern zu ihrem kindlichen Publikum, in der Hoffnung, dass dieses ihren Diskurs integrieren und weitertragen wird.

#### **4.2.1 Slow to believe - Friedenserziehung als Erziehung zum kritischen Denken und zur Selbstbestimmung**

Will Literatur ihren humanistischen Anspruch nicht aufgeben, „so ist ihr Platz an der Seite der Verlierer, der Geschlagenen, der Unterdrückten, nie an jener der Triumphatoren, der Schläger und Unterdrücker“<sup>65</sup>, so Ulrich Weinzierl. Lobes Platz ist an der Seite der Kinder und somit auf der Seite der Menschheit. Laut Harranth zieht sich durch Lobes Werk folgende Überzeugung, auf die sie mit aller Kraft hinarbeitet: „Wer ausgegrenzt wird, muß einbezogen werden; wem Unrecht widerfährt, muß Recht geschehen.“<sup>66</sup> Diese Grundsätze sind Grundsätze der Friedenserziehung. „[...] Wenn du fremdbestimmt lebst, dann wirf die Fesseln

---

<sup>62</sup> Ebd. 105

<sup>63</sup> Freud, Sigmund zit. nach Mertens (2004): 103

<sup>64</sup> siehe Harris/Morrison (2003)

<sup>65</sup> Weinzierl, Ulrich zit. nach Pachler (1991): 7

<sup>66</sup> Harranth (1993): 19

ab und freue dich an dir selbst und genieße das Leben“<sup>67</sup>, war eine weitere von Mira Lobes Maximen.

Aufgabe und Ziel der Friedenserziehung ist es, Kindern beizubringen, wie sie ihre Fesseln abwerfen können und sie zur Selbstbestimmung zu führen. Auf die Frage, warum sie für Kinder schreibe, gab Lobe in einem Interview folgende Antwort, die von ihrer friedenserzieherischen Gesinnung zeugt: „Der tiefere Sinn der Schreiberei für Kinder ist meiner Meinung nach der, dass sie zur Selbstbestimmung gebracht werden sollen.“<sup>68</sup>

Maria Montessori stellte bereits 1932 fest, dass:

„aus dem Kind, das nie gelernt hat, etwas allein zu tun, seine eigenen Handlungen zu leiten, seinen Willen zu lenken, der erwachsene Mensch [entsteht], der sich leiten lassen muß und Anlehnung bei anderen sucht.“<sup>69</sup>

Jemand, der gelernt hat kritisch zu denken, ist gefeit vor Fremdbestimmung und Mitläuferschaft. Der Universalgelehrte William Sumners gewaltige Worte unterstreichen die Wichtigkeit der Erziehung zum kritischen Denken, indem er sagt:

„People educated in [the critical habit of thought] cannot be stampeded by stump orators and are never deceived by dithyrambic oratory. They are slow to believe. They can hold things as possible or probable in all degrees, without certainty and without pain. They can wait for evidence and weigh evidence, uninfluenced by the emphasis and confidence with which assertions are made on one side or the other. They can resist appeals to their dearest prejudices and all kinds of cajolery.“<sup>70</sup>

Durch Friedenserziehung wird es dem Individuum ermöglicht, Strukturen und Systeme kritisch zu betrachten, seinen Intellekt und seine Phantasie dazu zu gebrauchen, Alternativen zu finden, um diese schließlich auch anzuwenden.<sup>71</sup> Der Mensch muss zum Nachdenken und Hinterfragen angeregt werden, auch um Traditionen, Klischees, Wertvorstellungen und Urteile nicht unreflektiert zu übernehmen. Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger betont in ihrer *Botschaft an die Kinder in aller Welt* die Wichtigkeit von Literatur für die Herausbildung des kritischen Denkens und der Selbstbestimmung:

---

<sup>67</sup> Pfaffenwimmer, Michaela zit. nach Blumesberger (2015): 15

<sup>68</sup> Lobe, Mira zit. nach Freund (1992)

<sup>69</sup> Montessori (1932): 55

<sup>70</sup> Sumner, William zit. nach Harris/Morrison (2003): 221

<sup>71</sup> Ebd. 30

[...] wenn man die Welt verändern will, muss man Bescheid wissen. [...] Um zu wissen, was ihr laut schreien sollt, um zu wissen, wofür ihr kämpfen sollt, um zu wissen, wo ihr mit dem Verändern anfangen sollt, können Bücher eine Hilfe sein, die ihr von sonst niemandem bekommt.<sup>72</sup>

Max Frisch hat eine ähnliche Meinung: „Ohne Literatur liefe die Welt vielleicht nicht anders, aber sie würde anders gesehen, nämlich so wie die jeweiligen Nutznießer sie gesehen haben möchten: nicht in Frage gestellt.“<sup>73</sup> Das also wäre eine Aufgabe und ein wichtiges Ziel des Engagements eines Schriftstellers, nämlich die Welt in Frage zu stellen und gleichzeitig zu zeigen, dass die Welt in Frage stellbar ist, ja in Frage gestellt werden muss. So sieht auch Mira Lobe ihr Aufgabe als Schriftstellerin darin, Menschen zum Denken zu bringen. Ihr Ziel ist es, wie sie selbst sagt, ein „Umspannwerk“<sup>74</sup> zu sein. So sei ein guter Schreiber zu betrachten, er müsse „ein wenig Strom liefern [helfen], um den Prozeß der Bewußtseinsbildung in Gang zu bringen“<sup>75</sup>. Auch diese Bewusstseinsbildung und Erkenntnis sind Hauptaufgaben und –ziele der Friedenserziehung<sup>76</sup> und das Versorgen des Bewusstseins der zu Erziehenden mit Energie und Impulsen die Aufgabe des Friedenserziehers.

Durch Friedenserziehung soll das Kind schon von klein an daran gewöhnt werden, kritisch über Gewaltverhältnisse nachzudenken, um schließlich Stereotype, Klischees, Feindbilder, Traditionen „auf zugrunde liegende potenzielle Interessen zu befragen und mit der beobachtbaren Wirklichkeit zu vergleichen [...]“<sup>77</sup> Es ist davon auszugehen, dass Ideologien erfahrungsresistent machen können<sup>78</sup>, und dies ist, was die Friedenserziehung verhindern möchte und kann. Renate Welsh, selbst eine Grande Dame der Kinder- und Jugendliteratur und Zeitgenossin und Freundin von Mira Lobe sieht diese Problematik sehr klar, wenn sie schreibt:

„Alles, was eigenes Denken fördert, was die Türen zu verborgenen Kammern im eigenen Hirn- und Herzen- öffnet, was staunen lässt, lachen und weinen, wirkt

---

<sup>72</sup> Nöstlinger, Christine zit nach Wintersteiner (2003): 4

<sup>73</sup> Reich- Ranicki (1964). <http://www.zeit.de/1964/43/engagierte-literatur-wozu>

<sup>74</sup> Müller (1995): 2 [http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle\\_file\\_imports/550884.PDF](http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/550884.PDF)

<sup>75</sup> Ebd.

<sup>76</sup> siehe Kapitel 2.2

<sup>77</sup> Steinweg (2008): 107

<sup>78</sup> Ebd.

befreiend. Was eigenes Denken und Fühlen zukleistert hingegen ist gefährlicher als man gemeinhin annehmen mochte.“<sup>79</sup>

Immanuel Kant, einer der Urväter der Aufklärung, stellte vor nunmehr gut zweihundert Jahren unmissverständlich fest: „Der Schüler soll nicht Gedanken, sondern denken lernen, man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“<sup>80</sup> Erziehung muss demnach den zu Erziehenden zu sozialer und individueller Mündigkeit führen, indem sie ihn befähigt, selbst zu sozialer und individueller Mündigkeit zu gelangen.

Kritische Denkfähigkeit und die Kraft zur Selbstbestimmung sind Voraussetzung für Frieden. Um den Menschen zum Friedensschaffen anzustiften, bedarf es jedoch wohl auch einer gewissen Motivierung, sozusagen einer „Infizierung“ mit Friedensbedürfnis. Was bietet sich hierzu besser an, als die Literatur, für die es kaum Grenzen gibt und deren Mittel und Wege so zahlreich sind? Mira Lobe wählte das Kinder- und Jugendbuches als Medium um Kinder und Jugendliche mit Friedensbedürfnis zu infizieren und ihnen Wege zu zeigen, wie sie zu einer Kultur des Friedens beitragen können.

Das folgende Kapitel widmet sich Mira Lobe als „Eine des Friedens“<sup>81</sup>, wobei ihre Motivationen und Ziele, sowie ihre Verantwortung als Friedenserzieherin untersucht werden sollen.

### **4.3 „Eine des Friedens“ – Mira Lobe als Friedenserzieherin**

Mira Lobe bezeichnete sich selbst einmal als „Eine des Friedens“, wo doch „Mir“ das russische Wort für Frieden ist und „Mira“ die Genitivform dazu darstellt.<sup>82</sup> Friedensmotivation wurzelte schon in der frühen Kindheit der Schriftstellerin. In einer autobiographischen Darstellung schreibt sie: „die Würde des Menschen [ist] unantastbar, auch wenn er erst acht Jahre alt ist“<sup>83</sup>. Lobe erinnert sich hier an eine Züchtigung in der Volksschule, als sie acht Jahre

---

<sup>79</sup> Welsh (2003): 12

<sup>80</sup> Kant, Immanuel zit. nach Bamberger (1965): 61

<sup>81</sup> Harranth (1993): 7

<sup>82</sup> siehe auch Huemer (2015)

<sup>83</sup> Lobe (1965): 327

alt war. Nicht der Schmerz war es, so die Autorin, was sie zum Weinen brachte, sondern die Erniedrigung. Bereits als Kind verspürte sie „soziales Schuldbewußtsein“<sup>84</sup>, ein „würgendes Gefühl“<sup>85</sup>, ein Gefühl, das sie ihr Leben lang nicht mehr los- und sie sozialkritisch und für soziale Gerechtigkeit schreiben lässt, mit dem Ziel, die Welt zum Besseren hin zu verändern. Auch später, in einem Gespräch mit Peter Huemer sagte sie, sie hätte ein „Schuldgefühl“<sup>86</sup> gehabt, und „dass es [ihr] so gut ging und dass [sie] wusste, anderen geht es weniger gut“<sup>87</sup>. Insbesondere das Bilderbuch sollte sich als ein Medium erweisen, in dem sie schon kleinsten Kindern Grundkonzepte sozialer Gerechtigkeit kindgerecht vermitteln würde können und somit gewissermaßen ihr Schuldgefühl lindern.

Diese Schuld, die Mira Lobe fühlte und die sie zur Friedenserzieherin werden ließ, könnte man auch als Verantwortungsbewusstsein interpretieren. In einem Briefwechsel mit Sigmund Freud schreibt Albert Einstein: „Unsere Erziehung beginnt in der Wiege: die Mütter der ganzen Welt haben die Verantwortung, ihre Kinder im Sinne der Friedenserhaltung zu erziehen.“<sup>88</sup> Diese Verantwortung teilen theoretisch alle erwachsenen Menschen, doch jene, die mit Kindern Kontakt haben bzw. sich in den Auftrag der Erziehung oder Friedenserziehung gestellt haben, haben wohl einen noch größeren Anteil an ihr. Laut Hannah Arendt „[stehen] Erzieher dem Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders, als sie ist“<sup>89</sup>. In ihrem Werk *Zwischen Vergangenheit und Zukunft* schreibt sie weiters: „Wer die Verantwortung für die Welt nicht mitübernehmen will, sollte keine Kinder zeugen und darf nicht mithelfen, Kinder zu erziehen.“<sup>90</sup> Vom Erzieher muss laut Arendt „Verantwortung für beides [übernommen werden], für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt.“<sup>91</sup> Waltraud Hartmann bezeugt, dass Mira Lobe genau dies tut, denn sie „vertritt in ihren

---

<sup>84</sup> Ebd.

<sup>85</sup> Ebd.

<sup>86</sup> Huemer (2015): 237

<sup>87</sup> Ebd.

<sup>88</sup> Einstein/Freud (1996): 3

<sup>89</sup> Arendt (1994): 270

<sup>90</sup> Ebd.

<sup>91</sup> Ebd. 266

Bilderbüchern kritisches Engagement gegenüber gesellschaftlichen Problemen, sie übernimmt Verantwortung und verteidigt die Rechte der Kinder“<sup>92</sup>.

Max Frisch spricht von einer Verantwortung des Schriftstellers gegenüber der Gesellschaft, die sich, wenn auch nicht vorgesehen, „von einem gewissen Erfolg an einschleicht“<sup>93</sup>. Marcel Reich-Ranicki fügt hinzu: „Diese Verantwortlichkeit, mag es auch eine nachträgliche sein, kann der Schriftsteller nicht ignorieren, er muß sich also Gedanken über die mögliche Wirkung seines Werkes machen.“<sup>94</sup> Der Schriftsteller ist in gewisser Weise immer ein Erzieher. Lobe ist sich ihrer doppelten, nein mehrfachen Verantwortung sowohl als Mensch, als Mutter, als Schriftstellerin, als Schriftstellerin für Kinder und als Friedenserzieherin für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt bewusst.

Laut dem Kinderpsychologen Wolfgang Hering sollte das Lernziel aller Erzieher sein, sich „ein gehöriges Maß an Einfühlungsvermögen in die Situation des Kindes zu erwerben, um dessen Wünsche nachvollziehen zu können und als berechtigt verstehen zu lernen“<sup>95</sup>. Dies mit dem Ziel, dem Kind Handlungsspielräume zu verschaffen, in denen es selbstbestimmt, autonom und seinen Bedürfnissen gemäß bestimmen kann.<sup>96</sup> Um dieses Einfühlen und das Ermöglichen von Selbstbestimmung geht es, neben anderen Fähigkeiten und Werten, in der Friedenserziehung.<sup>97</sup> Lobe war gewissermaßen prädisponiert zur Friedenserzieherin. Ihr Sohn Reinhardt Lobe sagt über seine Mutter: „[...] sie konnte sich mit den Problemen, die Kinder erlebten, identifizieren“<sup>98</sup>. Weiters meint er: „Sie war eine einfühlsame und liberale Mutter“<sup>99</sup>. Die Wichtigkeit des Einfühlungsvermögens betont auch Leland Miles, ehemaliger Präsident der IAUP und Begründer der *Peace Studies* an der Bridgeport Universität: Im Vorwort zu *Language and Peace* schreibt er, dass Frieden Aufgeschlossenheit, Bewusstsein für menschliche Interdependenz und Einfühlungsvermögen in den anderen voraussetzt.

---

<sup>92</sup> Hartmann/Kaufmann (2005): 53

<sup>93</sup> Frisch, Max zit. nach Reich-Ranicki (1964)

<sup>94</sup> Ebd.

<sup>95</sup> Hering (1974): 43

<sup>96</sup> Ebd.

<sup>97</sup> siehe Kapitel 3.3

<sup>98</sup> Lobe, Reinhardt. Interview:

[http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/wz\\_reflexionen/vermessungen/?em\\_cnt=574998&em\\_cnt\\_page=2](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_reflexionen/vermessungen/?em_cnt=574998&em_cnt_page=2)

<sup>99</sup> Ebd.

Dazu meint er weiters: „[...] if medical doctors could experience their patients' roles, their attitude and language would change radically.“<sup>100</sup> Ihm zufolge trifft dies auch auf alle anderen Berufe und Berufsfelder zu, also auch auf den Schriftsteller. Mira Lobe gelingt es, sich in ihr kindliches Publikum einzufühlen. Sie ist sich ihrer Verantwortung als Friedenserzieherin bewusst und adaptiert ihre Inhalte und Sprache an den kindlichen Auffassungshorizont und kindliche Bedürfnisse. Laut Ernst Seibert offenbart sich der Respekt, den sie vor den Kindern hat, auch in ihrer Sprachgestaltung, die keine Zugeständnisse an pädagogische Vorstellungen von kindlichem Sprachvermögen machte. Er bemerkt dazu: „Sie ist offenbar tatsächlich überzeugt von der Gleichwertigkeit erwachsenen und kindlichen Denkens.“<sup>101</sup>

Um Kindern und Jugendlichen den Erwerb von Fähigkeiten wie Empathie, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit etc. zu ermöglichen und sie zugleich zu lehren, „den lockenden, falschen Verheißungen der Gewalt und schneller Problemlösung widerstehen [zu] können“ bedarf es laut Reiner Steinweg „seelischer Grundnahrungsmittel“<sup>102</sup>. Der Friedenserzieher muss sich so verhalten, dass die Adressaten der Erziehungsbemühungen spüren, dass sie „gesehen“ werden, dass ihre Besonderheit wahrgenommen wird, er muss sich hineinversetzen in die Gefühls- und Erlebniswelt des zu Erziehenden (bzw. versuchen dies zu tun). Je früher ein Mensch mit diesem Seelenfutter versorgt wird, desto leichter kann es ihm gelingen, sich selbstsicher, widerständig, vertrauensvoll, empathisch usw. zu verhalten<sup>103</sup>, d.h. die Werte der Friedenserziehung und im Sinne der Friedenserziehung zu leben.

Mira Lobe ist eine verantwortungsbewusste, respektvolle und einfühlsame Friedenserzieherin. Wie sie diese Werte an ihr Publikum weitergibt, sehen wir in den folgenden Kapiteln.

---

<sup>100</sup> Miles (1995): Vorwort

<sup>101</sup> Seibert (2007): 23

<sup>102</sup> Steinweg, Reiner (2008): 116

<sup>103</sup> Ebd.



### 4.3.1 Vision und Utopie

Eine Theorie der Friedensforschung lautet, dass die Kinder das natürliche Veränderungspotential der Kulturen seien. Es ginge laut dem Erziehungswissenschaftler und Friedensforscher Hartmut von Hentig also darum, „den Kindern Kenntnis und Kritik, Wille und Vision, Sensibilität und Selbstbewußtsein gegenüber der blind ‚fortschreitenden‘ Gesellschaft anzulegen.“<sup>104</sup> Die Vision, von der er hier spricht, mag in gewisser Weise zwar nur eine Utopie sein, was ihr jedoch die Wichtigkeit nicht abspricht. Denn die Friedenserziehung hat nicht das Erreichen des ewigen und absoluten Friedens zum Ziel, sondern das Generieren eines Friedensbedürfnisses und die Befähigung des Einzelnen, den ewigen und absoluten Frieden anzustreben und darauf hin zu arbeiten, auch wenn ihm durchaus bewusst ist, dass es sich um eine Utopie handelt.

„Bücher“, schrieb Mira Lobe einmal, „sind zu mancherlei da. Damit man lacht zum Beispiel. Lachen ist wichtig. Damit man gescheiter wird. Gescheit sein ist wichtig. Damit man Sehnsucht bekommt. Das ist vielleicht das Wichtigste.“<sup>105</sup> Die *Sehnsucht*, von der Lobe hier spricht, und *Wille* und *Vision* von von Hentig sind identisch. Auch Harris und Morrison betonen diese Sehnsuchtsinduktion als eine der Hauptqualitäten der Friedenserziehung, wobei sie festhalten: „peace education provides a way to promote desire for peace.“<sup>106</sup> Bereits Kant hat auf den Punkt gebracht als er forderte: „Der Mensch muss nicht sowohl für den gegenwärtigen, als für einen künftigen besseren Zustand der Welt, also gewissermaßen für eine ideale Welt, erzogen werden.“<sup>107</sup> Für die Friedensaktivistin Elise Boulding ist eine Friedensvision Voraussetzung für Friedensschaffen: „We cannot be peace makers unless we have a vision of peace.“<sup>108</sup>

Doch wie können Sehnsucht und Wille generiert werden und eine Vision im Geiste des Menschen gepflanzt? Hier kann sich die Verbindung von Friedenserzieher und Schriftsteller erneut bewähren. Ein Hauptziel der Friedenserziehung ist „to provide images of peace, so

---

<sup>104</sup> Gugel (2008): 68

<sup>105</sup> Lobe, Reinhardt. Interview.

[http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/wz\\_reflexionen/vermessungen/?em\\_cnt=574998&em\\_cnt\\_page=2](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_reflexionen/vermessungen/?em_cnt=574998&em_cnt_page=2)

<sup>106</sup> Harris/Morrison (2003): 15

<sup>107</sup> Kant, Immanuel zit. nach Bamberger (1965): 61

<sup>108</sup> [http://muse.jhu.edu/journals/childrens\\_literature/v028/28.bixler.html](http://muse.jhu.edu/journals/childrens_literature/v028/28.bixler.html)

that when people are faced with conflict, they will choose to be peaceful“<sup>109</sup>. Der Schriftsteller Helmut Pachler stellt in gewisser Weise denselben Anspruch wie die Friedenserziehung, wenn er schreibt, dass „wir Kindern keinen Gefallen tun, wenn wir uns unausgesetzt bemühen, sie von den Nöten und Zweifeln, von Furcht und Elend fernzuhalten und ihnen die Welt so darzustellen, als ob sie noch heil wäre“<sup>110</sup>. Vielmehr „sollten wir ihnen zeigen, wie schön sie war, als sie noch heil war, und wie schön sie sein könnte, wenn sie heil wäre“<sup>111</sup>. Hinzuzufügen wäre noch: und wie hässlich sie ist, wenn sie nicht heil ist. Es geht darum, die zu Erziehenden durch Visionen oder auch Utopien von einer friedlichen Welt zu inspirieren. Wer könnte Bilder des Friedens besser und anstrebenswerter ausgestalten als ein Schriftsteller?

Die Realität, die Mira Lobe in ihren Bilderbüchern darstellt, ist zunächst die einer oft noch heilen Welt, wie zum Beispiel in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum*, *Das Städtchen Drumherum*, *Ein Schnabelvoll für Hoppala* – wie schön sie war, als sie noch heil war! Aber dann, durch Hereinbrechen (oder Ausbruch) von Gewalt und damit das Zerbrechen der heilen Welt, wird sie zu einer leidenden Welt voller Ungerechtigkeit, Willkür, Benachteiligung, Diskriminierung und Vorurteil - wie hässlich sie ist, wenn sie nicht heil ist! Diese gewaltvolle Welt wird geheilt durch beherztes Handeln, indem durch Mut, Zivilcourage, Altruismus, Autonomie, etc. eine, oft kindliche, ganz „normale“ Figur, d.h. ohne übernatürliche Kräfte oder Hilfe eines *deus ex machina*<sup>112</sup>, den *status quo* in eine Friedenssituation überführt. Der krasse Gegensatz von Vorher und Nachher, auch wenn bloß ein noch so kleiner Teil der Welt geheilt wird, initiiert im (kindlichen) Rezipienten das Bedürfnis nach Frieden, generiert die Sehnsucht, die Lobe mit ihrem Schreiben erreichen will. Wie schön könnte diese Welt also sein, wenn sie heil wäre! Oder ganz einfach wie schön ist sie, wenn sie heil ist!

---

<sup>109</sup> Harris/Morrison (2003): 26

<sup>110</sup> Pachler (1991): 10

<sup>111</sup> Ebd.

<sup>112</sup> Ausnahme wird hier durch *die kleine Frau Hullewulle* in *Das Städtchen Drumherum* gemacht, die in ihrer Rolle als *dea ex machina* zur Lösung des Konfliktes beiträgt

Für den Literaturwissenschaftler Luigi Reitani ist eine Vision des Friedens mit folgendem Zitat aus Ovids Beschreibung der Weltzeitalter gegeben: „Bald von Milch und bald von Nectar gingen die Flüsse, gelber Honig tropfte aus grünender Eiche hernieder.“<sup>113</sup> Seiner Meinung nach sind positive Aspekte wie die Achtung ziviler Werte, die soziale Ruhe, die unmittelbare Großzügigkeit der Natur, so dass es der Mensch nicht nötig hat, sie zu bearbeiten und ihr Gewalt anzutun ein Beispiel für eine Vision von Frieden, der nicht auf die Abwesenheit des Krieges beschränkt ist.<sup>114</sup> In Lobes Friedensbilderbüchern finden sich auf Text- und Bildebene Friedensvisionen, die Ovids Darstellung des Friedenszeitalters ähnlich sind. Lobes und Weigels Beschreibung der Gegg Heimat erinnert an Ovids Arkadien: Limofrüchtebaum und Bonbonbeerbaum sind, wenigstens für Kinder, wohl ansprechender als jede grünende Eiche. Der „einmalig süße Honigseim“ (Geggis [7]) des Lila-Lotos ist Pendant zu Ovids Nectar und Honig.

In *Willi Millimandl* beschreibt Lobe gleich zu Beginn ihre Vision von Frieden (bzw. eine davon) so:

„Die Millimandln waren freundliche kleine Leute. Sie stritten fast nie und brauchten deshalb keine Polizisten. Sie konnten nicht lügen. [...] Sie sangen und tanzten und lachten gerne. Natürlich arbeiteten sie auch – aber nicht zu viel. Gerade genug, um gemütlich leben zu können. [...] Wenn ein Millimandlkind mehr als hundert Tränen im Jahr weinte, dann bekamen seine Eltern eine Ermahnung mit der Post.“  
(*Willi* [6f.])

Auch auf bildlicher Ebene wird in Lobes Friedensbilderbüchern die Schönheit einer friedlichen Welt zelebriert. Kinder verstehen, fühlen, sehen, wie schön der Frieden ist, beispielsweise mittels der Anfangs- und Endillustration von *Willi Millimandl* oder der harmonisch und detailreich gestalteten Doppelseite, die den Abschluss der *Geggis* bildet.<sup>115</sup> Rot und Grün, die Farben der Geggis, sind Komplementärfarben, die sich bei Gegenüber- bzw.

---

<sup>113</sup> Ovid zit. nach Reitani (2006): 111

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> hierzu Kapitel 6.2

Nebeneinanderstellung gegenseitig in ihrer Leuchtkraft verstärken. In einem ausgewogenen Verhältnis, wie dies auf der letzten Doppelseite der Fall ist, stellt der Rot-Grün-Kontrast ein vollkommenes Gleichgewicht im Auge des Betrachters her, und wirkt somit harmonisch und unterstützt die Friedensvision, die Mira Lobe bzw. Susi Weigel hier darstellen.

In allen Bilderbüchern Mira Lobes kommt es zu einem glücklichen Ende. Die Kritik, ein *happy end* wäre unrealistisch, ist in diesem Fall nicht von Belang, da die Friedensutopie ein grundlegender Baustein der Friedenserziehung ist. Jeder Schritt in Richtung der Wirklichkeitswerdung der Utopie ist ein Schritt in die richtige Richtung, auch wenn es sich um eine ewige Annäherung handelt wobei dies den Friedensforschern und Friedenserziehern durchaus klar ist. Auf die Frage, wie realistisch der Traum vom weltweiten Frieden eigentlich sei, antwortet der Doyen auf dem Gebiet der Friedensforschung, Johan Galtung, dass es sich um „reine Utopie“<sup>116</sup> handle, dennoch darauf hingearbeitet werden solle. Es ist nicht Aufgabe der literarischen Friedenserziehung realistisch zu sein, und die Enden können so utopisch sein wie gewünscht. Was zählt, ist der Weg wie man dorthin kommt, und wie viele Menschen man auf dem Weg dorthin zu Visionären gemacht hat. Mahatma Gandhi sah dies sehr klar, indem er sagte, dass es keinen Weg zum Frieden gäbe, da der Friede selbst der Weg sei.

## **5. Auswege, Umwege und Wege zum Frieden**

Der Friedenserziehung ist es ein Anliegen, gesellschaftliche Zusammenhänge aufzeigen und Instrumentarien zur Bewältigung von Konflikten bereitzustellen. So plädiert auch Mira Lobe mit beherztem Engagement, subtiler Vehemenz und großer Standhaftigkeit und Ausdauer für eine lebendige Streitkultur und ermutigt ihr kindliches Publikum alternative, friedliche Austragungsmodi auszuprobieren.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Untersuchung der friedenserzieherischen Inhalte in Bezug auf Umgang mit Gewalt und Konflikt und der Lösung von Konflikten. Es wird

---

<sup>116</sup> Rosenzopf (2006): 67

nach einer vorangehenden Begriffsdefinition und dem Umreißen der Komplexe von Gewalt und Konflikt und in der Analyse anhand von ausgewählten Beispielen aus den Bilderbüchern des Korpus exemplarisch vorgegangen. Um der komplexen Thematik Transparenz zu verleihen, werden Beispiele aus den hier verwendeten Bilderbüchern in die friedenserzieherischen Themenbereiche und Raster eingeordnet.

## 5.1 Untersuchungsgegenstand

Mira Lobes Werk umfasst über einhundert Kinder- und Jugendbücher. Für meine Analyse habe ich eine Auswahl von sieben Kinderbüchern, die innerhalb eines Zeitraums von beinahe 30 Jahren publiziert wurden, getroffen. Es handelt sich bei allen um Bilderbücher für ein relativ junges Zielpublikum, im Alter von etwa vier bis zehn Jahren. Die Inhalte, so vielfältig sie auch sind, haben doch eines gemein: im Mittelpunkt stehen Gewalt, Konflikte, deren Management und Lösung und Frieden. Dadurch lassen sich diese sieben Bücher in die Kategorie der friedenserzieherischen Bilderbücher, von mir Friedensbilderbücher genannt, einordnen. Natürlich ist diese Auswahl nicht die einzig mögliche was friedenserzieherisch-wertvolle Bilderbücher der Autorin betrifft. Viele andere ihrer Werke würden für eine Analyse im Interesse dieser Arbeit in Frage kommen, wie zum Beispiel *Lollo*, *Wirle Wurle*, *Wasserkind*, *Dann rufen alle Hoppelpopp*, *Der ist ganz anders als ihr glaubt*, *Komm, sagte der Esel*, *Bimbulli*, *Denk mal Blümlein*, *Titi im Urwald*, *Kein Sterntaler für Monika*, um nur einige wenige zu nennen.

*Lollo* beispielsweise qualifiziert sich zwar als Friedensbilderbuch, verlangt jedoch eine vertiefende Untersuchung im Bereich der *care ethics*, *gender studies* und der ethnischen Studien und würde darum im Rahmen dieser Arbeit zu kurz kommen. Die friedenserzieherischen Inhalte und vermittelten Werte der weiteren erwähnten Titel überschneiden sich größtenteils mit denen in den Werken der Auswahl und wurden somit beiseite gelassen. In den sieben Friedensbilderbüchern, die das Korpus dieser Arbeit darstellen, sind verschiedene Arten von Gewalt, Konflikt, Konfliktlösung, vielgestaltige friedenserzieherische Werte vertreten. Sie sind repräsentativ für das Konflikt(lösungs)spektrum und ihre Analyse gibt einen guten Überblick über das friedenserzieherische Repertoire und Schaffen Mira Lobes.

Einer Einführung in die Arten, Charakteristika und Ursachen von Konflikt wird eine detaillierte Darstellung der Konfliktlösung in den einzelnen Friedensbilderbüchern folgen. Doch zunächst soll die Handlung der ausgewählten Bilderbücher zusammengefasst werden, jeweils gefolgt von einer Auflistung der dargestellten Konflikte und dem entsprechenden Konfliktmanagement sowie/bzw. den friedenserzieherischen Werten, die vermittelt werden.

### **Die Geggis (1985)**

Die grünen Sumpfgeggis und die roten Felsgeggis sind zwei verfeindete Stämme, die einander hassen und fürchten, obwohl niemand sein Gegenüber kennt. Zwischen Rokko und Gil, zwei neugierigen Geggikindern, kommt es zu einem zufälligen Treffen. Sie erkennen schnell, dass all die von der Elterngeneration eingetrichterten Vorurteile vollkommen falsch und unbegründet sind. Gil verkleidet sich als Rokko und Rokko als Gil und sie kehren zu ihren Sippen zurück, um diesen das wahre Gesicht der jeweils andere Geggigruppe zu zeigen. Es gelingt ihnen durch Mut, Geschick und Initiative ein friedliches Zusammenleben von Grün und Rot zu erreichen.

Konflikte/Konfliktursachen: Rassismus, Xenophobie, Gruppenaggression, Verleumdung

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Toleranz, Rollen- und Perspektivenübernahme, Abbau von Vorurteilen, Zivilcourage, Selbstbestimmung, Altruismus, Übernahme von Verantwortung, Autonomie, Mut

### **Willi Millimandl und der Riese Bumbum (1973)**

Die Millimandl sind ein friedliebendes, freundliches und fröhliches Volk. Bei ihnen gibt es keinen Streit, keine Lüge und keine Tränen. All das ändert sich mit der plötzlichen Ankunft des tyrannischen und unersättlichen Riesen Bumbum. Die erwachsenen Millimandln müssen von nun an Tag und Nacht für ihn arbeiten und sind seinen Launen und seiner Willkür ausgesetzt. Die Millimandl-Eltern versuchen den Kindern das Ganze zu verheimlichen. Der neugierige Millimandljunge Willi jedoch weiß bald Bescheid. Er kann das Leid und die

Unterdrückung der Millimandl-Eltern nicht ertragen und wird mit einem gewagten Plan und der Hilfe aller Millimandln den Riesen auf gewaltlose Weise los.

Konflikte/Konfliktursachen:

Tyrannie, Unterdrückung, Ausbeutung, Fremdbestimmung, physische und psychologische Gewalt, Willkür (vom Riesen ausgehend), Fatalismus (der erwachsenen Millimandln)

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Zivilcourage, Selbstbestimmung, Selbstlosigkeit, Mut, Bereitschaft zur prosozialen Handlung, Bereitschaft zu Initiative, Gewaltlosigkeit, gewaltloser Widerstand, Solidarität, Zivilverteidigung

**Die Yayas in der Wüste (1986)**

Die Yayas sind ein Volk von Wüstenwesen, das unter der Herrschaft des Großen Guruyaya in Höhlen im Sand lebt. Es herrscht eine strenge Rangordnung. Die Yayafrauen haben nichts zu sagen, die Yyakinder noch weniger. Der große Anführer bringt die Yayas wiederholte Male in Lebensgefahr, trotz der Warnungen der weisen Tante Mimanya. Sie rettet die Gruppe vor dem Verhungern und schließlich knapp vor dem Ertrinken und verschafft den Yayafrauen und -kindern somit Gehör.

Konflikte/Konfliktursachen: Totalitarismus, Diktatur, Patriarchat, Mobbing, Unterdrückung, Führerprinzip, Sexismus, Misogynie, Willkür, Fremdbestimmung

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Zivilcourage, Selbstlosigkeit, Respekt vor Leben und Natur, Gewaltlosigkeit, Ressourcennachhaltigkeit

**Hannes und sein Bumpam (1961)**

Hannes, ein Träumer, Denker und Außenseiter, schneidet sich im Kindergarten mit einer Schere eine Haarlocke ab. Er wird deshalb von der Erzieherin vor den anderen Kindern bloßgestellt und bestraft. Während die anderen Kinder mit den Scheren basteln dürfen, muss er Papier reißen. Hannes wehrt sich nicht und stellt keine Fragen, sondern reißt einen

*Bumpam*, mit dem er in das *gerissene Land* flüchtet, wo Scheren verboten sind und er akzeptiert wird. Dort sieht er, wie schön „gerissenes“ Leben sein kann, und er reißt auch im Kindergarten weiter, anstatt zu schneiden.

Konflikte/Konfliktursachen: institutionelle Gewalt, Machtmissbrauch, psychische Gewalt, *bullying*/soziale Isolation, Fremdbestimmung, Adulthood

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Selbstbestimmung, gewaltloser Widerstand, Vergeben, Respekt, Toleranz/Akzeptanz, Konfliktfähigkeit

### **Das Städtchen Drumherum (1970)**

Kinder und eine kleine Waldgöttin in „Drumherum“ schließen sich zusammen, um die Zerstörung des Drumherum-Waldes durch den Größenwahn des Bürgermeisters zu verhindern. Das Vorhaben gelingt mit Hilfe einer Demonstration und dadurch, dass der Bürgermeister sich in erzwungener Perspektiven- und Rollenübernahme in seine Opfer einfühlen muss.

Konflikte/Konfliktursachen:

Generationenkonflikt, Adulthood, Lebensraumvernichtung

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

gewaltloser Widerstand, Selbstlosigkeit, Empathie, Rollen- und Perspektivenübernahme, Selbstbestimmung, Zivilcourage, Ressourcennachhaltigkeit, Respekt für Leben und Natur

### **Komm, sagte die Katze (1975)**

Die Katze treibt auf einem, durch ein gewaltiges Unwetter gefällten Baum im Wasser. Tiere, die sich mit Mühe über Wasser halten konnten, lädt sie auf ihren Baumstamm ein. So auch den Fuchs, obwohl dieser Feind der übrigen Geretteten ist. Ihm allein haben sie schließlich die Rückkehr ans Trockene zu verdanken, auch wenn sie die Landeaktion nur mit vereinten Kräften zu meistern vermögen.



Konflikte/Konfliktursachen: Angst, Vorurteil

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Empathie, Kooperation, Selbstlosigkeit, Zivilcourage, Solidarität

**Ein Schnabel voll für Hoppala (1989)**

Der kleine Pinguin rettet das verwaiste Pinguinmädchen Hoppala vor dem sicheren Tod, indem er ohne das Einverständnis seiner Eltern heimlich seine tägliche Ration Krill mit ihr teilt. Die beiden verlieben sich und beschließen, nicht ein sondern zwei Pinguinkinder großzuziehen und zwar gleichzeitig.

Konflikte: Ungerechtigkeit, Angst, strukturelle Gewalt, Marginalisierung, Anomie, Außenseitertum, soziale Isolation, Fatalismus

Konfliktmanagement/friedenserzieherische Werte:

Mut, Initiative, Selbstlosigkeit, Verantwortung, Zivilcourage, Empathie, Altruismus

## 5.2 Gewalt

Friedenserziehung bedeutet auch Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Gewalt. Sie nennt Arten von Gewalt und Problemen, die durch Gewalt entstehen und stellt alternative Wege vor, wie mit den Situationen gewaltlos umgegangen werden kann.<sup>117</sup> Zunächst widme ich mich dem Thema der Gewalt und deren verschiedenen Ausformungen und Gesichtern. In Folge wird es um Konflikt, der eng mit Gewalt verbunden ist, und Konfliktlösung gehen.

Hartmut von Hentig schreibt, dass Erziehung zum Frieden heißt, den lebenden und kommenden Menschen eine tiefe Abneigung gegen die Gewalt einzugeben.<sup>118</sup> Eine enorme Aufgabe, ja Sisyphusarbeit, wenn man bedenkt, dass Gewalt omnipräsent ist und eine starke Anziehungskraft auf die Menschen ausübt, wie der Konflikt- und Gewaltforscher Robert Litke feststellt:

---

<sup>117</sup> Harris/Morrison (2003): 26

<sup>118</sup> Von Hentig (1987): 30

„Violence is intriguing. It is universally condemned yet to be found everywhere. Most of us are both fascinated and horrified by it. It is a fundamental ingredient in how we entertain ourselves (children’s stories, world literature, the movie industry) and an essential feature of many of our social institutions.“<sup>119</sup>

Gewalt ist, obwohl präsender und manifester als Frieden, ähnlich schwierig zu definieren wie dieser. Der Soziologe Heinrich Popitz beschreibt Gewalt als eine

„Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihren Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als bindende Aktionsmacht) führen soll.“<sup>120</sup>

Laut dem *Weltbericht Gewalt und Gesundheit* der World Health Organization ist Gewalt „der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“<sup>121</sup>. Das Adjektiv *absichtlich* schränkt die Arten von Gewalt jedoch ein, da Gewalt oft eher von Seiten des Opfers und nicht vom Täter wahrgenommen wird, und das Opfer, auch wenn vom Täter nicht beabsichtigt, dennoch eine Gewalterfahrung erleben kann. Johan Galtungs Gewaltdefinition ist weitfassender und schließt alle Arten von Gewalt(erfahrungen) ein, indem er formuliert: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“<sup>122</sup> In seiner Gewaltentheorie unterscheidet er zwischen drei Arten von Gewalt: direkter Gewalt, von ihm als Ereignis charakterisiert, struktureller Gewalt, die Prozess-Charakter hat, d.h. sie ist schleichender, zielt nicht immanent auf ein Ergebnis ab, führt aber schließlich zu Gewalt bzw. Konflikteskalation, und kultureller Gewalt, die für Permanenz steht.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> Litke, Robert zit. nach Bonacker/Imbusch (2010): 81

<sup>120</sup> Popitz, Heinrich zit. nach Bonacker/Imbusch (2010): 83

<sup>121</sup> Weltgesundheitsorganisation: *Weltbericht Gewalt und Gesundheit* (2003), 6

[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_ge.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf)

<sup>122</sup> Galtung, Johan zit. nach Büttner (2008): 87

<sup>123</sup> Galtung (2007): 348

Von direkter Gewalt (oder auch personaler Gewalt) spricht Galtung dann, wenn es „einen Sender gibt, einen Akteur, der die Folgen der Gewalt beabsichtigt“<sup>124</sup>. Opfer und Täter sind in diesem Fall eindeutig identifizierbar und einzuordnen.<sup>125</sup> Man kann bei der direkten Gewalt unterscheiden zwischen physischer Gewalt und psychischer Gewalt, wobei physische Gewalt auf Schädigung, Verletzung oder Tötung anderer Personen abzielt, immer manifest und meistens auch intendiert ausgeübt wird.<sup>126</sup> Physische Gewalt ist jederzeit einsetzbar, wird überall verstanden, stellt ein überlegenes Kontrollwerkzeug dar und ist ein politisches Machtinstrument. Beispiele hierfür finden wir in Mira Lobes Friedensbilderbüchern *Die Geggis*, *Willi Millimandl und der Riese Bumbum*: Gil und Rokko kämpfen miteinander, Tante Odumei vergreift sich an Rokko, Onkel Babo versucht, Gil zu ertränken. Der Riese Bumbum bläst die Stadt der Millimandln schief, da diese ihm sein Frühstück nicht rechtzeitig serviert haben.

Psychische Gewalt hingegen ist abstrakter. Sie stützt sich auf Worte, Gebärden, Bilder, Symbole oder den Entzug von Lebensnotwendigkeiten.<sup>127</sup> Diese Art von Gewalt wirkt im Verborgenen und ist äußerlich nicht wahrnehmbar bzw. sichtbar.<sup>128</sup> Hierzu finden wir Beispiele in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum*, *Die Yayas in der Wüste*, *Hannes und sein Bumpam*. Der Riese Bumbum zum Beispiel macht den Millimandln Angst, als er folgende Drohung ausspricht, deren Ausmaß uneinschätzbar ist, und demnach von diesen wohl oder übel so schlimm vorgestellt wird, wie irgend denkbar: Wenn die Millimandln nicht spüren, so sollen sie „ihn kennenlernen“ (*Willi* [27]). Weiters braucht er die gesamten Ressourcen und Vorräte der Millimandln auf und lässt diese bis zur Erschöpfung für ihn arbeiten. Für einen seiner Geburtstagskuchen (der Riese hat beinahe jeden Tag Geburtstag), brauchen die Millimandln über zweihundertzwanzig Eier, während Willi und die anderen Kinder seit Langem kein einziges Frühstücksei mehr bekommen. Als die Millimandln ihm sein Frühstück mit Verspätung servieren, bläst er die Millimandl-Stadt schief.

Bei den Yayas ist es der Guruyaya, der psychische Gewalt ausübt. Er beherrscht die Regeln der (Un)Kunst des Mobbing, einer der schlimmsten Arten von psychischer Gewalt. Der

---

<sup>124</sup> Ebd. 17

<sup>125</sup> Gugel (2008): 67

<sup>126</sup> Bonacker/Imbusch (2010): 86

<sup>127</sup> Bonacker/Imbusch (2005): 87

<sup>128</sup> Ebd.

Guruyaya beherrscht die Gruppe. Ein Yaya kann allein nicht überleben und ist auf die Gruppe angewiesen, da beim Bau von Höhlen und der Futtersuche Kooperation notwendig ist. Somit hält er seine Untertanen durch Angstpsychologie und Drohungen (die auf Bildebene in Drohgebärden dargestellt werden) bei der Stange.

In *Hannes und sein Bumpam* ist Hannes ist Tante Grete vollends ausgeliefert. Er ist ein rechtloses Kind, sie eine dominante Erzieherin. Hier finden wir ein Beispiel von psychischer Gewalt in Form von Adultismus.

Strukturelle Gewalt schließt personale Gewalt mit ein. In einem oft intransparenten Verhältnis können strukturelle Gewalt und personelle Gewalt simultan wirken: Es ist zwar ein Akteur präsent, der eine personale Gewalthandlung begeht, jedoch ist er in seiner Position im System tätig, die strukturelle Gewalt ist also gleichzeitig aktiv.<sup>129</sup> Beispiele für strukturelle Gewalt sind Ökozid (in: *Das Städtchen Drumherum, Die Yayas in der Wüste*), Patriarchat (*Die Yayas in der Wüste*), Rassismus (*Die Geggis*), Klasse (*Die Yayas in der Wüste*), Vergangenheit und Zukunft von Unterdrückung (*Hannes und sein Bumpam, Willi Millimandl und der Riese Bumbum, Die Yaya in der Wüste*).<sup>130</sup> Strukturelle Gewalt produziert ebenfalls Opfer, aber nicht individuelle Personen, sondern spezifische organisatorische oder gesellschaftliche Strukturen und Lebensbedingungen sind hierfür verantwortlich. Institutionelle Gewalt, eine Ausformung der strukturellen Gewalt, ist „eine durch physische Sanktionen abgestützte Verfügungsmacht, die den Inhabern hierarchischer Positionen über Untergebene und Abhängige eingeräumt ist“<sup>131</sup>. In der Beziehung vom Erwachsenen zum Kind kommt es oft zu Situationen von struktureller Gewalt. Hierbei hat das Kind stets die schwache, unterdrückte Position inne und der Erzieher/Erwachsene die dominante, überlegene. Hierfür finden sich in Lobes Friedensbilderbüchern Beispiele in *Hannes und sein Bumpam, Die Geggis, Die Yayas in der Wüste* und *Das Städtchen Drumherum*.

Mit kultureller Gewalt werden Systeme der „symbolischen Sphäre unserer Welt“<sup>132</sup> wie Ideologien, Überzeugungen, Überlieferungen und Legitimationssysteme (Wissenschaften)

---

<sup>129</sup> Büttner (2008): 86

<sup>130</sup> Galtung (2007): 69

<sup>131</sup> Waldmann, Peter zit. nach Bonacker/Imbusch (2010): 87

<sup>132</sup> Galtung (2007): 341

beschrieben, mit deren Hilfe direkte oder strukturelle Gewalt ermöglicht oder legitimiert wird.<sup>133</sup> Sie kann in Religion, Sprache, Kunst, Wissenschaft, Recht, Medien und Erziehung wirken.<sup>134</sup> Kulturelle Gewalt lässt direkte und strukturelle Gewalt rechtmäßig erscheinen und wird, wenn nicht als rechtmäßig, so wenigstens nicht als Unrecht empfunden.<sup>135</sup>

Indem durch Friedenserziehung und die damit verbundenen Geisteshaltungen und Fertigkeiten personale bzw. strukturelle Gewalt verhindert, aufgelöst und vermieden werden, kann auch kulturelle Gewalt auf längere Sicht und dauerhaft in Frage gestellt werden und somit an Macht verlieren. In diesem Sinne der Aufklärung dient Gewalt bei Mira Lobe nicht etwa der Unterhaltung, diesem von Litke festgestellten Missbrauch, sondern sie wird, ganz im Gegenteil, gezeigt, um sie zu verurteilen, um sich von ihr abgestoßen zu fühlen, um eine Abneigung gegen sie zu entwickeln und um Wege zu finden, ihr aus dem Weg zu gehen bzw. sie aus dem Weg zu schaffen. Wie Mira Lobe dies auf Text- und Bildebene gewährleistet, wird in Kapitel 6 untersucht.

### **5.3 Konflikt und Konfliktlösung**

Um zum Frieden zu erziehen, muss der Umgang mit Gewalt und Konflikt gelehrt und gelernt werden. Um durch Literatur zum Frieden zu erziehen, müssen Gewalt und Konflikt zum Thema stehen, obwohl es kontraproduktiv scheinen mag, Kinder solch emotional schwierig zu verarbeitenden Themenkomplexen auszusetzen. Lynn Davies formuliert dieses Problem treffend: „Paradoxically, peace education comes from exposure to conflict, learning from people who disagree with you rather than those who agree.“<sup>136</sup> Durch Lobes Friedensbilderbücher lernt das kindliche Publikum nicht *von* jenen, die mit den Helden im Konflikt stehen oder uneinig sind, sondern anhand der Handlungen, die die Helden treffen, um den Konflikt gewaltlos zu lösen - also *aufgrund* jener, die den Konflikt herbeiführen.

---

<sup>133</sup> Gugel (2008): 67

<sup>134</sup> Galtung (2007): 18

<sup>135</sup> Ebd. 341

<sup>136</sup> Davies, Lynn zit. nach Andersson (2011): 7

Genau wie Frieden und Gewalt kann ein Konflikt vielschichtig, vielgesichtig und komplex sein und sich dementsprechend einer genauen Definition entziehen. Faktum ist, dass Konflikt ein endemisches Moment gesellschaftlicher Organisation ist.<sup>137</sup> Konflikte sind soziale Tatbestände, an denen mindestens zwei Parteien beteiligt sind und die auf Unterschieden in der sozialen Lage oder der Interessenskonstellation der Konfliktparteien beruhen.<sup>138</sup> Sie existieren dann, wenn mindestens eine von zwei oder mehreren bzw. beide oder mehrere Konfliktparteien eine Handlung ausüben bzw. Verhaltensweisen mobilisieren, um ein Ziel zu erreichen, wobei die Handlung(en) bzw. die Ziele nicht kompatibel und nicht miteinander vereinbar sind.<sup>139</sup> Die mögliche negative Konnotation des Konfliktes rührt daher, dass er als „destruktive Situation, in welcher die Positionen der Konfliktparteien verhärtet sind und die Weiterentwicklung nicht abschätzbar bzw. nicht wünschenswert ist“<sup>140</sup> aufgefasst werden kann.

Laut dem Konfliktforscher Volker Matthies ist es jedoch nicht wünschenswert, Konflikte zu vermeiden. Vielmehr solle man sie als soziale Notwendigkeit verstehen, „welche als konstruktives Element der Weiterentwicklung innerhalb einer Gesellschaft oder eines Beziehungsgeflechts durchaus positive Effekte entfalten kann“<sup>141</sup>. Konflikte haben, soweit sie konstruktiv und gewaltfrei gelöst werden, eine Funktionalität für die Gesellschaft. Der Universalgelehrte Ralf Dahrendorf weist sozialen Konflikten fast uneingeschränkt eine positive Rolle zu. Für ihn ist geregelter Konflikt gleichbedeutend mit Freiheit.<sup>142</sup> Für Karl Marx und Friedrich Engels waren soziale Konflikte, im Sinne von Klassenkämpfen, gar das zentrale vorwärtstreibende Element in der Geschichte.<sup>143</sup> Auch Christian Graf von Krockow hält Konflikte für notwendig, „denn sie sorgen für Veränderungsmöglichkeiten, für Reformfähigkeit“<sup>144</sup>. Gäbe es keine Konflikte, so würden, wie Kant es überspitzt formulierte, „in einem arkadischen Schäferleben, bei vollkommener Eintracht, Genügsamkeit und Wechselliebe, alle Talente auf ewig in ihren Keimen verborgen bleiben“<sup>145</sup>. Und wir

---

<sup>137</sup> Ahlbrecht (2009): 25

<sup>138</sup> Bonacker/Imbusch (2010): 69

<sup>139</sup> siehe auch Ahlbrecht (2009): 24

<sup>140</sup> Ebd. 118

<sup>141</sup> Matthies, Volker zit. nach Ahlbrecht (2009): 121

<sup>142</sup> siehe Dahrendorf (1982)

<sup>143</sup> Bonacker/Imbusch (2010): 77

<sup>144</sup> Graf von Krockow (1995): 426

<sup>145</sup> Kant, Immanuel zit. nach Graf von Krockow (1995): 426

Menschen, „gutartig wie die Schafe, die [wir] weiden, würden [unserem] Dasein kaum einen größeren Wert verschaffen, als dieses [...] Hausvieh hat“<sup>146</sup>. Konflikte können, wenn konstruktiv ausgetragen, laut Kant zum Erwecken der „vortrefflichen Naturanlagen in der Menschheit“<sup>147</sup> dienen.

Auch im Kontext der Friedenserziehung werden Konflikte als Chance wahrgenommen „Problembereiche frühzeitig zu erkennen und im Verlauf von konstruktiver Konfliktbearbeitung Veränderungsprozesse zu erreichen“<sup>148</sup>. Konflikte sind nicht nur natürlich, sondern haben auch nützliche Funktionen: Sie machen auf Probleme aufmerksam, die bewältigt werden müssen, und sie sind Zeichen einer inneren Dynamik mit der Chance zu einer gemeinsamen Entwicklung.<sup>149</sup> Unter friedenserzieherischen Aspekten ist nicht das Vorhandensein von Konflikten problematisch, sondern ihr gewaltsames Austragen. Friedenserziehung will unter anderem verhindern, dass sich gewaltsam herbeigeführte „Lösungen“ durchsetzen, die auf Kosten der Schwächeren, häufig zu Lasten der Kinder gehen.<sup>150</sup>

Harris und Morrison verdeutlichen die Aufgaben der Friedenserziehung und des Friedenserziehers im Hinblick auf konstruktiven Umgang mit Konflikt:

„[Conflict] is not to be avoided, but addressed in ways that promote understanding and transformation. [...] Peace is not the absence of conflict but entails learning how to live with conflict in a constructive manner. The role of peace educators is to point out both the value and risks of conflict.“<sup>151</sup>

Die Schriftstellerin Cornelia Krutz-Arnold schätzt an Mira Lobes Büchern eben diesen Umgang mit Konflikt: „Ich habe mich in Mira Lobes Büchern immer wiederfinden können und mich gerade deshalb geborgen in ihnen gefühlt, weil Konflikte darin nicht zuckerlosa zugekleistert wurden.“<sup>152</sup> Mira Lobes Figuren gehen Konflikt nicht aus dem Weg, sondern

---

<sup>146</sup> Ebd.

<sup>147</sup> Ebd.

<sup>148</sup> Gugel (2008): 68

<sup>149</sup> Gugel/Jäger: Familie – Konfliktbewältigung im Alltag, 5

[http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik\\_artikel\\_und\\_dokument\\_e\\_seit\\_1900/1990\\_2000/familie\\_konfliktbewaeltigung\\_im\\_alltag](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik_artikel_und_dokument_e_seit_1900/1990_2000/familie_konfliktbewaeltigung_im_alltag)

<sup>150</sup> Ebd.

<sup>151</sup> Harris/Morrison (2003): 29

<sup>152</sup> Krutz-Arnold (1993): 47

konfrontieren ihn. Sie finden Wege hindurch, auch wenn dies bedeuten mag, dass, weil Abkürzungen durch „Lösungs“-akzelerierende Gewalt vermieden werden, langwierigere Wege, scheinbare Umwege gegangen werden müssen. Ein Weg durch den Konflikt ist bei Mira Lobe immer gleichbedeutend mit einem Ausweg aus Gewalt, und somit Weg zum Frieden.

Um die Ausformung von Konflikt und die Wege durch den Konflikt geht es im folgenden Teil.

### 5.3.1 Die vielen Gesichter des Konflikts

Motivation und Manifestation von Gewalt und Konflikt sind eng miteinander verzahnt. Konflikte haben unterschiedliche Ausformungen, da sie unterschiedlich motiviert sind bzw. in verschiedenen Umfeldern entstehen. Auslöser können ein oder das Ungleichgewicht ökonomischer Chancen sein, Klassenunterschiede, Benachteiligung oder Bevorteilung aufgrund von *gender*, Pluralismus, Ethnizität, Religion oder Nationalismus, oder illegitime, undemokratische und ineffiziente Regierungsführung<sup>153</sup>.

Johan Galtung zufolge entstehen Konflikte durch fehlende Möglichkeit für das Überwinden elementarer Trennlinien zwischen Gruppen. Diese Bruchlinien können sowohl auf der Ebene der strukturellen als auch auf jener der direkten/personalen Gewalt präsent sein. Sie sind gewaltträchtig, d.h. sie können Konflikt generieren, wenn „eine zu große Asymmetrie in der Machtverteilung zwischen Teilen der Gesellschaft besteht“<sup>154</sup> und dadurch die Grundbedürfnisse der schwächeren Gruppe verletzt werden. Die Konflikte in Lobes Friedensbilderbüchern entstehen, weil mindestens eine der Trennlinien nicht überwunden wird, bzw. beinahe nicht überwunden wird. Die Konfliktkonstellationen<sup>155</sup> lassen sich wie folgt den Friedensbilderbüchern der Auswahl zuordnen:

1. Umwelt: Bruchlinie zwischen Mensch und Natur - *Das Städtchen Drumherum* (Mensch/ Stadt vs. Natur/ Wald. Angedrohte Zerstörung des Waldes und Vertreiben/Töten der Tiere durch den Bürgermeister), *Die Yayas in der Wüste*

---

<sup>153</sup> Ahlbrecht(2009): 29

<sup>154</sup> Graf (2009): 46

<sup>155</sup> Ebd.



(Die Yayas vs. die Natur. Nicht nachhaltiger Umgang mit den „Bulbul“-Knollen, die sowohl durst- als auch hungerstillend und Überlebensgrundlage der Yayas sind).

2. Gender: Bruchlinie zwischen Männlich und Weiblich (Sexismus) – *Die Yayas in der Wüste* (Der große Guruyaya/ die Yaya-Männchen vs. die Yaya-Weibchen. Die Yaya-Weibchen sehen klar was der Guruyaya mit der Gruppe anstellt; sie versuchen zwar, die Yaya-Männchen zur Vernunft zu bringen und ihnen die Augen zu öffnen, diese jedoch sind dem allmächtigen Guruyaya hörig).

3. Generation: Bruchlinie zwischen Alten, Erwachsene und Jungen – *Die Geggis* (Onkel Babo und Tante Odumei vs. Gil und Rokko), *Das Städtchen Drumherum* (Der Vater/Bürgermeister vs. Julius, Juliane und die Kinder), *Ein Schnabel voll für Hoppala* (Die Eltern/Erwachsenen vs. Der kleine Pinguin und Hoppala), *Hannes und sein Bumpam* (Tante Grete/das etablierte System vs. Hannes/Kind).

4. Norm: Bruchlinie zwischen Normalen und Abweichenden (Stigmatisierung) – *Ein Schnabel voll für Hoppala* (Die „normale“ Pinguinfamilienstruktur vs. Hoppala, das aus der Gesellschaft ausgestoßene Waisenkind), *Hannes und sein Bumpam* (Die „normale“, folgsame, hörige Kindergruppe vs. Hannes, der Träumer).

5. Hautfarbe: Bruchlinie zwischen Hell und Dunkel (Rassismus) – *Die Geggis* (Farbunterschied: Rot vs. Grün).

6. Klasse: Bruchlinie zwischen politisch/militärisch/ökonomisch/kulturell Mächtigen und Ohnmächtigen – *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* (Der Riese Bumbum, „ein riesengroßer [sic]“ (Willi [26]) vs. die kleinen Millimandln, „Wir sind zu klein.“ [ebd.]), *Ein Schnabel voll für Hoppala* (Das politisch und ökonomisch, ja in alle Bereichen unterlegene Waisenkind in seiner Ohnmacht vs. die Masse der Pinguingesellschaft).

7. Nationalität/Kultur/Zivilisation: Bruchlinie zwischen Dominanten und Dominierten – *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* (Der Riese vs. die

Millimandln), *Hannes und sein Bumpam* (Tante Grete bzw. das System vs. Hannes bzw. das Kind).

8. Territorium: Bruchlinie zwischen Zentrum und Peripherie<sup>156</sup> - *Hannes und sein Bumpam* (Die Kindergartengruppe/Realität vs. „die gerissene Welt“), *Die Geggis* (Sumpfgeggiterritorium und Berggeggiterritorium vs. Niemandsland in dem Rokko und Gil einander treffen).

Eine andere Kategorisierungsart von Konflikt unterscheidet zwischen intrapersonalen, interpersonalen, innergesellschaftlichen und internationalen Konflikten.<sup>157</sup> Auch können manifeste von latenten Konflikten getrennt werden. Als manifest lässt sich ein Konflikt bezeichnen, der aufgrund seiner offenen Artikulation durch die Konfliktparteien als solcher erkennbar ist (*Willi Millimandl und der Riese Bumbum*, *Die Geggis*, *Die Yayas in der Wüste*). Im Gegensatz dazu wäre ein latenter Konflikt nicht unmittelbar als solcher erkennbar weil er vorerst nicht offen ausgetragen wird.<sup>158</sup> Ein Beispiel für einen latenten Konflikt finden wir zunächst in *Die Yayas in der Wüste* und in *Hannes und sein Bumpam*, wie in Folge besprochen werden wird.

Weiters lässt sich zwischen antagonistischen und nicht-antagonistischen Konflikten unterscheiden. Ein antagonistischer Konflikt liegt dann vor, wenn die Konfliktparteien einander unversöhnlich und kompromisslos gegenüberstehen und die Gegnerschaft aufgrund von strukturellen Bedingungen nicht aufzulösen ist. Eine mögliche Lösung für einen antagonistischen Widerspruch liegt laut den Friedens- und Konfliktforschern Thorsten Bonacker und Peter Imbusch im Verschwinden einer Konfliktpartei.<sup>159</sup> Ein Beispiel für die Konfliktlösung eines antagonistischen Konfliktes finden wir in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum*, indem der Riese mithilfe von Hutschraubern aus dem Millimandl-Land ausgeflogen wird.

---

<sup>156</sup> Ebd.

<sup>157</sup> Bonacker/Imbusch (2010): 69

<sup>158</sup> Ebd. 71

<sup>159</sup> Ebd. 72

Die Konflikte bei Mira Lobe sind meist asymmetrisch, d.h. sie werden nicht wie symmetrische Konflikte zwischen Vergleichbaren (*Topdog vs. Topdog*, wie diese bemittelten Akteure von Galtung bezeichnet werden<sup>160</sup>) ausgetragen, sondern zwischen *Topdog* und *Underdog*, dem unbemittelten Akteur. Asymmetrische Konflikte, so Ahlbrecht, Bendiek und Meyers, „sind durch ein Dominanz- oder Herrschaftsverhältnis zwischen dem bemittelten und dem unbemittelten Akteur gekennzeichnet, das den unbemittelten Akteur in ein strukturelles Gewaltverhältnis presst.“<sup>161</sup> In den meisten der Friedensbilderbücher ist einer der Konfliktteilnehmer ein Kind/eine kindliche Figur. Wie in der Realität auch haben sie stets die Position des *Underdogs*. Das Konfliktmedium des asymmetrischen Konflikts ist die strukturelle Gewalt.

Konflikt ist augenscheinlich nicht gleich Konflikt: So gibt es produktive, konstruktive, positive Konflikte, wie beispielsweise Meinungsverschiedenheiten zwischen Politikern in einer Demokratie oder strategisches Handeln aufgrund von Interessenskonkurrenz.<sup>162</sup> Das negative Extrem, also die radikalste und destruktivste Art eines Konfliktes, könnte „die Logik des Vernichtungskrieges“<sup>163</sup> sein. Auch der Psychologe und Konfliktforscher Morton Deutsch kategorisiert Konflikte in destruktive und konstruktive Konflikte: Letzterer bedeutet, dass ein Konflikt konstruktive Konsequenzen hat, und alle Teilnehmer am Ende mit den erzielten Ergebnissen zufrieden sind oder etwas gewonnen haben.<sup>164</sup> So kann Konflikt Schlechtes oder Gutes mit sich bringen. Ziel der Friedenserziehung ist, dass für alle Parteien Gutes beim Konflikt herauskommt, oder wenn dies nicht möglich ist, so wenigstens für niemanden Schlechtes. Um dies zu gewährleisten, bedarf es eines Repertoires an Konfliktlösungsstrategien. Die Wege zur Konfliktlösung, die Mira Lobe anbietet, stehen im Mittelpunkt des folgenden Teiles.

---

<sup>160</sup> Ahlbrecht (2009): 34

<sup>161</sup> Ebd.

<sup>162</sup> Dubiel, Helmut zit. nach Bonacker/Imbusch (2010): 77

<sup>163</sup> Ebd.

<sup>164</sup> Ebd. 74

### 5.3.2 Konfliktlösung

Was die Konfliktlösung betrifft, so ist diese gewährleistet, sobald es zu einem Konsens gekommen ist, oder wie dies Morton Deutsch ausdrückt: „Conflict is resolved when some mutually compatible set of actions is worked out.“<sup>165</sup> Wie bereits etabliert, sind fehlende Möglichkeiten für das Überwinden von Trennlinien Ursache für Konflikt. Sobald ein gewaltloser Weg zur Überwindung der Trennlinien gesucht oder gefunden wird, wo zunächst kein Weg möglich schien, kann man von Konfliktlösung sprechen. Gewaltsame Konflikte können entweder vermieden (Konfliktprävention), eingedämmt (Intervention), gelöst oder transformiert (gewaltlose Konfrontation) werden.<sup>166</sup> Grundsätzlich verlangt die Friedenserziehung, Konflikten nicht aus dem Weg zu gehen, sondern konstruktiv mit ihnen umzugehen. Kompromiss- und Verhandlungsbereitschaft sind Schlüsselwörter für einen gelungenen Umgang mit Konflikten und deren Lösung. Mira Lobes Figuren, ob Tier oder Mensch üben sich in Selbstlosigkeit, Toleranz, Großzügigkeit, Vergeben und Dialog- und Kompromissbereitschaft und Handlungsfreudigkeit, um nur einige wenige der Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten zu nennen, die für gelungene Konfliktlösung und Friedensfindung nötig sind.

Durch Kompromiss, Kooperation oder Veränderung der Konfliktperzeption kann ein Nullsummen-Konflikt, d.h. ein Konflikt, der in einer Situation resultiert, in der es einen Gewinner und einen Verlierer gibt, in variable Summen-Konflikte, d.h. Konflikte, in denen es keine wahren Gewinner aber auch keine Verlierer gibt, umgewandelt werden.<sup>167</sup> Ziel der Friedenserziehung ist es, die Konfliktparteien zu befähigen, nullsummenspielartige Konflikte in nichtnullsummenspielartige Auseinandersetzungen zu transformieren.<sup>168</sup> Konfligierende Ansprüche sollen gewaltfrei verwirklicht werden, oder Ziele so definiert, dass sie nicht länger inkompatibel erscheinen. Bei Lobe finden sich ausschließlich Varianten für Summen-Konflikte und demnach Konfliktlösung mit nichtnullsummenspielartigem Ausgang.

---

<sup>165</sup> Deutsch, Morton zit. nach Ahlbrecht(2009): 23f.

<sup>166</sup> siehe Ahlbrecht (2009), Harris/Morrison (2003): 128

<sup>167</sup> siehe Ahlbrecht (2009): 26

<sup>168</sup> Ebd. 97

### 5.3.2.1 Konfliktlösung in *Die Geggis*

Der Konflikt in *Die Geggis* entsteht, weil die Trennlinie der Identität, in diesem Fall in der Körperfarbe manifest, nicht überwunden wird. Mag der Unterschied auch noch so klein sein, so stellt er dennoch den Graben zwischen zwei Gesellschaften dar. Sigmund Freud nannte diesen scheinbar nichtigen Unterschied, dem derart zerstörerisches Potential innewohnen kann, den *Narzissmus der kleinen Differenzen*. Er verstand darunter „eine bequeme und relativ harmlose Befriedigung der Aggressionsneigung, durch die den Mitgliedern der Gemeinschaft das Zusammenhalten erleichtert wird“<sup>169</sup>. Indem sich die Menschen selbst, beziehungsweise ihre Gemeinschaft als irgendwie anders definieren, können sie so ihre Missgunst und Aggression gegen andere richten, wozu sie laut Freud nun einmal neigen.<sup>170</sup> Albert Memmi schreibt in seiner Abhandlung über Rassismus und Feindbildkonstruktion: „Der Unterschied beunruhigt“<sup>171</sup>, sofern es einen Unterschied gibt. Wenn es ihn nicht gibt, so wird er erfunden.<sup>172</sup>

Der Konflikt zwischen den beiden Geggistämmen basiert zwar auch auf genetischem, gegeben durch den Farbgegensatz Rot-Grün, vor allem aber auf kulturellem Rassismus. Letzterer „legitimiert vor allem Ausgrenzungspraxen, weil er die Unvereinbarkeit der Kulturen und eine ‚Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen‘ suggeriert“<sup>173</sup>. So ist den Sumpfgeggis Klettern zum Beispiel untersagt, bzw. sie untersagen es sich selbst, weil sie nun einmal keine Berggeggis sind, und Berggeggis müssen unter allen Umständen dem Wasser fernbleiben, da sie nun einmal keine Sumpfgeggis sind.

Ein fixes Feindbild ist, aufgrund der Indoktrination der Kinder durch die Erwachsenengeneration in den Köpfen aller Geggis verankert. Zu den Charakteristika von Feindbildern zählen laut Gert Sommer neben der negativen Bewertung der feindlichen Gruppe auch Entmenschlichung, Empathieverweigerung, Schuldzuschreibung, Nullsummendendenken und doppelter Standard moralischer Urteile.<sup>174</sup> Dem Feind wird „z.B.

---

<sup>169</sup> Freud (1930): 85

<sup>170</sup> Engelberg (2013)

<http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/martinengelberg/1335283/print.do>

<sup>171</sup> Memmi, Albert zit. nach Auernheimer (2008): 191

<sup>172</sup> Memmi, Albert zit. nach Auernheimer (2008): 191

<sup>173</sup> Balibar, Etienne zit. nach Auernheimer (2008): 191

<sup>174</sup> Sommer/Fuchs (2004): 303

durch die Bezeichnung als Ratte, Monster, Teufel<sup>175</sup> die Menschlichkeit abgesprochen. Dementsprechend dehumanisieren (*degeggien*) die Sumpfgeggis die Berggeggis, indem sie sie nicht als Geggis, sondern als „Felsenkraxler“, „hässliche, grässliche Schluchtenhaxler“ (*Geggis* [2]) bezeichnen, und die Felsgeggis verweigern den Sumpfgeggis die Geggiheit, indem sie sie als „blöde Sumpfgatschler“, „öde Schlammwatschler“ und „stinkige Moorhatschler“ (*Geggis* [4]) bezeichnen. Ist der andere erst einmal unter einem Feindbild subsumiert bzw. darauf reduziert und darin gefangengenommen, so werden „gemeinsame Interessen, gemeinsamer Nutzen und Schaden nicht mehr wahrgenommen“<sup>176</sup>, was wiederum in einer gewissen Bereitschaft zur Nullsummenkonflikteskalation resultiert.

Das Feindbild als Teil eines „kognitiven Inventars der Großgruppe“<sup>177</sup> soll, so das Ziel der Friedenserziehung, nicht unhinterfragt übernommen werden, sondern muss kritisch beleuchtet werden. „Stinken sie wirklich?“, (*Geggis* [4]) fragt Rokko seine Tante, die gerade bei der Gehirnwäsche ist. Diese Frage allein zeugt von der Bereitschaft des Geggikindes, das Feindbild nicht als Dogma zu akzeptieren und zeigt, dass ein Feindbild sofort durch Infragestellung zu bröckeln beginnt. Die Beschaffenheit von gegenseitigen Feindbildern kann Ergebnis von Bedrohungsphantasien oder Projektionen sein, wodurch sie sich oft spiegelbildlich entsprechen.<sup>178</sup> So unterstellen die Geggigruppen einander, eine hohe Bereitschaft zum Vernichten der Vertreter der jeweils eigenen Gruppe zu haben und begründen und schüren ihren Hass auf die anderen mit Furcht und dem vermeintlichen Bedarf an Selbstverteidigung.

Negative Erwartungen an den Feind werden auch von diesem wahrgenommen und „können langfristig tatsächlich dessen Verhalten – im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung – negativ verändern“<sup>179</sup>. Was die Geggiknaben ihrer eigenen Gruppe niemals zugetraut hätten, widerfährt ihnen am eigenen Leib, während sie in der Haut des anderen stecken.<sup>180</sup> Die erwachsenen Geggis verweigern ihnen in diesem Moment jegliche Empathie und sind bereit, nur weil andersfarbig, deutlich kleinere Geggis, also ganz offensichtlich

---

<sup>175</sup> Ebd. 305

<sup>176</sup> Auernheimer (2008): 187

<sup>177</sup> Hoffmann, Lutz zit. nach Auernheimer (2008): 187

<sup>178</sup> siehe Auernheimer (2008): 187 ff.

<sup>179</sup> Sommer/Fuchs (2004): 306

<sup>180</sup> Gil verkleidet sich als Rokko und Rokko als Gil und sie kehren zu ihren Sippen zurück, um diesen das wahre Gesicht der jeweils andere Geggigruppe zu zeigen.

Kinder, zu töten. Denn, so Gert Sommer, mit der Entmenschlichung des anderen geht auch die eigene Menschlichkeit verloren.<sup>181</sup>

Der Konflikt wird gelöst durch Kooperation der beiden mutigen und gewitzten Geggikinder, indem sie sich jeweils ins andere Lager wagen und dort Überzeugungsarbeit leisten bzw. die Gruppen mit der Realität konfrontieren. Feindbilder können schon allein durch Hinterfragen aufgelöst werden, und all jene, die selbst nicht hinterfragen wollen, müssen eines Besseren belehrt werden, indem sie gezwungen werden, zu sehen, was sie nicht sehen wollten und mit dem Feindbild übermalt haben. Gil und Rokko übernehmen die Rolle der kritischen Selbstdenker und schließlich die der Aufklärer.

Als möglichen Weg zum Abbau bzw. der Reduktion von Feindbildern, also Weg zur Konfliktlösung, schlägt Waldemar Lilli auf der Grundlage sozialpsychologischer Konzeptionen vier Strategien vor, wovon die erste die Kontaktaufnahme darstellt.<sup>182</sup> Selbst wenn sich Gil und Rokko rein zufällig treffen, so gibt ihr Kontakt auch in *Die Geggis* die Möglichkeit und den Anlass zum Feindbildabbau. Zweite Strategie ist laut Lilli die angemessene Informationsverarbeitung: Die Geggikinder überzeugen sich selbst vom wahren Gesicht des „Feindes“ und gelangen schnell zu dem Schluss, dass Onkel und Tante sich „geirrt“ (*Geggis* [13]) und ihnen „die Köpfe verwirrt“ (*Geggis* [13]) hatten. Dritte Strategie ist es, eine gemeinsame Aufgabe zu finden, also ein Problem zu finden, „das beide Seiten betrifft, aber nur gemeinsam gelöst werden kann“<sup>183</sup>. Die beiden Geggikinder möchten zusammenbleiben, jedoch ihre Geggifamilien nicht verlieren, ein Ziel, das sie nur durch Kooperation erreichen können. Als Endstrategie nennt Lilli das „Verlassen der bisherigen Gruppe, weil sie den eigenen Überzeugungen nicht mehr entspricht“<sup>184</sup>. Genau dies ist für Gil und Rokko aber keine Option und führt dazu, dass die beiden unter Einsatz ihres Lebens die Geggigruppen zusammenführen, was nicht nur Konfliktlösung sondern auch Friedensinduktion bedeutet. Resultat ist, dass keine der beiden Gruppen verloren und beide etwas gewonnen haben. Eine in der Friedenserziehung angestrebte *win-win*-Situation bildet den Abschluss. Der Soziologe und Philosoph Zygmunt Bauman stellt fest, dass „Freiheit,

---

<sup>181</sup> Sommer/Fuchs (2005): 305

<sup>182</sup> Lilli, Waldemar zit. nach Sommer/Fuchs (2005): 313

<sup>183</sup> Ebd.

<sup>184</sup> Ebd.

Gleichheit, Brüderlichkeit der Schlachtruf der Moderne“<sup>185</sup> war, und „Freiheit, Verschiedenheit, Toleranz die Waffenstillstandsformel der Postmoderne“<sup>186</sup> so wäre „Freiheit, Verschiedenheit, Solidarität wäre der Schlachtruf des Friedens“<sup>187</sup> und der Geggis Gil und Rokko.

### 5.3.2.2 Konfliktlösung in *Die Yayas in der Wüste*

In *Die Yayas in der Wüste* wird die Trennlinie zwischen Männlich und Weiblich sowie politisch Mächtigem und Ohnmächtigem nicht überwunden. Ein unzureichender, weil ausweichender Weg mit Konflikt umzugehen, ist jener der Diffusion, der von Harris und Morrison folgendermaßen erklärt wird:

„Diffusion is essentially a delaying action that attempts to ‚cool off a situation‘, or to keep issues so unclear that confrontation is avoided. Because conflict can often frighten individuals, they often tend to seek ways to defuse it, trying to understate its significance in the hope that it will go away.“<sup>188</sup>

Diffusion von Konflikten oder Konfliktausweichung ist nicht konstruktiv und kann schließlich destruktive Ausformungen annehmen.<sup>189</sup> In *Die Yayas in der Wüste* wird Konfrontation zunächst vermieden. Tante Mimanja weiß um den Größenwahn, Egozentrismus, Egoismus und Machismus des Großen Guruyayas, doch sie weiß auch, wie gefährlich und unberechenbar er ist. Um die kleine Totoo zu schützen, verbietet sie dieser auszusprechen, was sie denkt. Bei einem Zwischenfall mit Hyänen und Raubvögeln hatte zu Beginn der Geschichte der Große Guruyaya Totoo ihrem Schicksal überlassen und sich selbst in Sicherheit gebracht. Kurz danach singt er ein Heldenlied auf sich selbst. Als Totoo erzählen will, was passiert war, hält ihr die Tante „das Schnäuzchen zu“ (*Yayas*[3]). Noch zweimal lässt Tante Mimanja den Großen Guru das Leben der Yayas aufs Spiel setzen, ohne ihn zu konfrontieren. Doch als er den Yayas befiehlt, eine Schlafhöhle zu graben, in der sie, gäbe es Regen, alle ertrinken würden, weicht Mimanja nicht mehr aus und konfrontiert ihn ... und

---

<sup>185</sup> Bauman (1992): 127

<sup>186</sup> Ebd.

<sup>187</sup> Wintersteiner (2000): 42

<sup>188</sup> Harris/Morrison (2003): 129

<sup>189</sup> Ebd.



wird auf Befehl des misogynen Gurus von einer Männchen-Mauer mit Gewalt unterdrückt.

Der Guruyayas sagt zu Totoo:

„Und sag [deiner Tante]: Wenn sie nicht augenblicklich mitbaut, dann wird sie mich kennenlernen!“ [...]

„Nein!“ ruft die Tante. So laut, daß alle Yayas es hören. „Nein, das tu ich nicht! Ich baue keine Höhle, in der wir ertrinken. Komm, Totoo, wir gehen! Will noch jemand mit?“ Sie blinzelt zu den Weibchen hinüber.

„Hiergeblieben!“ bellt der große Guruyaya.

Er befiehlt den Männchen, eine Mauer zu machen: eine ganz feste, starke Mauer, daß niemand durchkann. Tante Mimanja versucht es. Totoo versucht es.

Die Männchen-Mauer ist stärker.

(Yayas[19])

Doch aus einem zunächst latenten Konflikt ist ein manifester, asymmetrischer, nicht-antagonistischer Konflikt geworden, der jedoch erst dann entsteht, als Tante Mimanja die Yayas, Weibchen wie Männchen vor dem Ertrinken rettet und der Große Guruyaya einsieht, wie unverantwortlich er gehandelt hat. Natur und das Weibliche sind hier miteinander verbunden und stellen sich gemeinsam gegen das Patriarchat. Ein Exkurs in die feministische Ethik und *care ethics* wäre an dieser Stelle genauso angebracht wie rahmensprengend und muss deshalb leider unbeachtet bleiben. Der Große Guruyaya akzeptiert die Tante als Ebenbürtige, und die Geschlechter sind somit gleichberechtigt.

### **5.3.2.3 Konfliktlösung in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum***

Als der Riese Bumbum in die Welt der Millimandl einbricht, sind diese, weil ein friedliches Volk, ohne Verteidigung und dem Tyrannen völlig ausgeliefert. Die Situation ist nicht tolerierbar und hat keinerlei Zukunftsperspektive. Nach Einschüchterung und Gewaltandrohung von Seiten des Riesen kommt es zu einer kurzen Phase der Konfliktlatenz, in der die Kinder als sekundäre Opfer und Vertreter der Konfliktpartei der primären Opfer, ihren Eltern, versuchen, mit klassischen Methoden gewaltfreier Diplomatie den Konflikt einzudämmen. Ihre Versuche mit dem Riesen zu verhandeln bzw. diesen zur Vernunft zu

bringen, scheitern jedoch, und es bleibt, einen antagonistischen Konflikt kennzeichnend, nur noch ein Weg, nämlich jener, den Riesen loszuwerden. Weil den Millimandln Gewalt fremd ist, geschieht dies mit Hilfe von friedlichen, d.h. nicht zerstörerischen Mitteln. Die *Hutschrauber* ersetzen den Hubschrauber. Hier gibt Lobe ein Beispiel für notwendige zivile Verteidigung, um einen manifesten, antagonistischen, asymmetrischen Konflikt zu lösen, der sonst eskaliert wäre.

Gene Sharps Ansatz zur alternativen Verteidigung, er spricht hier von *transarmament*, wird durch folgendes Zitat deutlich gemacht und spiegelt Willis Handlung wider:

„[Transarmament] puts the power for defending the country squarely on the shoulders of citizens who are called on to resist tyranny. The idea behind this approach to defense is that the people have to figure out for themselves how to resist an enemy aggressor, how to withdraw their obedience from tyranny. [...] Transarmament asks us all to be midwives to a life supporting and loving culture.“<sup>190</sup>

Die nikomachischen Tugenden *andreia* und *eutrapelia* sind, unter anderen, für Verteidigung im Sinne des *transarmament* Voraussetzungen. Willi beweist Mut und Gewitztheit, sowie Zivilcourage und Solidarität und wird aufbauend auf seiner Empathiefähigkeit eine Hebamme der Friedenskultur.<sup>191</sup> Während der Riese versucht, seine Gewinne zu maximieren, tun die Millimandln alles in ihrer Macht stehende, um ihre Verluste zu minimieren. Schließlich verwirkt der Riese Bumbum seinen totalen Gewinn, nämlich andauernde Unterdrückung und dauerhafte Unterwerfung der *Underdogs* durch bindende Aktionsmacht<sup>192</sup>, da die Millimandln mit friedlichen Mitteln einen totalen Verlust ihrerseits verhindern und ihr Überleben sichern.

---

<sup>190</sup> Ebd. 234

<sup>191</sup> siehe Kapitel 7.2

<sup>192</sup> siehe Bonacker/Imbusch (2010): 83

#### 5.3.2.4 Konfliktregelung in *Hannes und sein Bumpam*

In diesem Friedensbilderbuch wird der Konflikt zwischen den beiden Parteien nur oberflächlich gelöst, jedoch findet Hannes zu innerem Frieden, laut Harris und Morrison einem der Teilaspekte von Frieden und somit auch ein Ziel der Friedenserziehung.<sup>193</sup>

Es handelt sich in *Hannes und sein Bumpam* um einen personalen Konflikt, der allerdings nur eine Ausformung von ihm zu Grunde liegender institutioneller und struktureller Gewalt ist. Hannes wird zwar Opfer von personaler, psychologischer Gewalt, denn Tante Grete ist als (ungerecht) Strafende ganz eindeutig Täter, jedoch ist der eigentliche Konflikt vielmehr zwischen Autorität/Erziehung/Dominanz und Kindsein angesiedelt. Hannes wird ohne Rechtfertigung und Erklärung für seine Handlung, sich eine Haarlocke abgeschnitten zu haben, bestraft.

Laut Günther Gugel und Uli Jäger zerstören Strafen nicht nur Beziehungen und das soziale Klima, sondern auch die Persönlichkeit der Kinder. Dies gilt vor allem, wenn sie als hart und ungerecht empfunden werden. Eine strafende Erziehung ist ihrem Wesen nach auf Diskriminierung gerichtet und zielt vor allem auf eine optimale Anpassung des Kindes an die sozialen Erfordernisse der Umgebung ab.<sup>194</sup> Der Handlungsraum des Bestraften wird durch die Strafe radikal eingeengt und wirkt somit der Selbstentfaltung, und in diesem präzisen Fall der Selbstbestimmung (schließlich handelte es sich um sein eigenes Haar), entgegen.

Doch Hannes passt sich nicht an und lässt sich nicht einengen, sondern leistet gewaltlos Widerstand, indem er sich seine eigene Welt im wahrsten Sinn des Wortes „zurechtreißt“. In dieser „gerissenen“ Welt herrscht Frieden. Sie ist ein Spielraum voller Möglichkeiten zur Selbstentfaltung. Frieden mit sich selbst, Seelenfrieden und Selbstakzeptanz sind hier die Schlüsselwörter, und es wird deutlich, dass nur auf dieser Grundlage weitergebaut werden kann in die Richtung eines größeren, weiterfassenden Friedens.

---

<sup>193</sup> siehe Harris/Morrison (2003): 13

<sup>194</sup> Gugel/Jäger (1997a): 297ff.

### 5.3.2.5 Konfliktlösung in *Das Städtchen Drumherum*

Respekt vor dem Planeten und dem Ökosystem sowie Nachhaltigkeit sind weitere Ziele der Friedenserziehung. Harris und Morrison betonen: „Peacebuilding in its broadest sense is based upon a commitment to nonviolence in relation to both the human and natural world.“<sup>195</sup> Und weiters: „Peace education emphasizes the sacredness of life.“<sup>196</sup>

Um Ökozid und ökologische Gewalt (und Adultismus) geht es in *Das Städtchen Drumherum*. Opfer der Gewalt, die vom Bürgermeister ausgeübt wird, sind einerseits die Flora, die völlig zerstört werden soll, die Fauna, die getötet oder vertrieben werden soll, und die Kinder, die keinen Platz zum Spielen mehr hätten und denen der Wald und die Tiere des Waldes am Herzen liegen.

In *Das Städtchen Drumherum* gelingt die Konfliktlösung durch zweierlei Faktoren: einerseits durch die erzwungene Rollen- und Perspektivenübernahme<sup>197</sup> und zweitens durch eine friedliche Demonstration als Ritual der Kritik und des Widerstands von Seiten der Kinder. Der Erziehungswissenschaftler und Anthropologe Christoph Wulf erkennt in Ritualen und performativen Praktiken ein Mittel der Friedenserziehung, das wiederum anlassgebend für mimetische Lernprozesse ist. Die Kinder in *Das Städtchen Drumherum* nehmen ihr Grundrecht der Meinungs- und Versammlungsfreiheit in Anspruch und retten somit den Wald und seine Bewohner vor ihrem sicheren Tod bzw. der Vertreibung und die Natur vor der Zerstörung. Laut Wulf rahmen „rituelle szenische Handlung [und] Rituale friedensrelevante Praktiken“<sup>198</sup> und „bilden in einer Kultur des Friedens die Synthese von sozialem Gedächtnis und gemeinschaftlichem friedensbezogenem Zukunftsentwurf“<sup>199</sup>. Mit Ritualen wie der Demonstration der Kinder kann „kommunikative und performative Verständigung über neue als Bedrohung empfundene Situationen“<sup>200</sup> erzielt werden. Rituale in friedensbezogenen Zusammenhängen wirken Komplexität reduzierend, und helfen ihren Teilnehmern, sich in Beziehung zu ihrem Außen zu setzen.<sup>201</sup>

---

<sup>195</sup> Harris/Morrison (2003): 25

<sup>196</sup> Harris/Morrison (2003): 35

<sup>197</sup> siehe Kapitel 7.2

<sup>198</sup> Wulf (2008): 53

<sup>199</sup> Ebd.

<sup>200</sup> Ebd.

<sup>201</sup> Ebd.

Da die prägnanten Aufschriften auf Plakaten und Tafeln der Demonstration werden Synthese des Anliegens und Komplexitätsreduktion gewährleisten und einerseits der Konflikt im Friedensbilderbuch gelöst, andererseits das kindliche Publikum direkt erreicht. Da sie aus der Perspektive des betroffenen Baumes bzw. Tieres formuliert werden, vermenschlichen sie die Opfer und induzieren Empathie. So kann man auf dem Schild, das auf einer Eiche hängt lesen: „Ich bin 100 Jahre alt, ich möchte gern 1000 werden. Haut mich bitte nicht um.“, (*Drumherum* [39]).

Vor dem Ameisenhaufen steht ein Schild mit der Aufschrift: „Bitte nicht zerstören. Der Bau hat soviel Arbeit gemacht.“, (*Drumherum* [40]).

Empathie ist Voraussetzung für Frieden und somit für gewaltfreie Konfliktlösung. Erst die erfolgreiche Empathieinduktion durch die Kinderdemonstration, sowie die Intervention von Frau Hullewulle, ermöglicht Kompromissbereitschaft, die wiederum zu Kompromiss und Konfliktlösung führt. Die Stadt wird um den Wald herum gebaut und wieder resultiert der Konflikt in einer *win-win*-Situation.

### **5.3.2.6 Konfliktlösung in *Ein Schnabel voll für Hoppala* und *Komm sagte die Katze***

In *Ein Schnabel voll für Hoppala* besteht der Konflikt zwischen Waisenkind und Gesellschaft. Die Grundlage ist strukturelle bzw. kulturelle Gewalt. Es kann hier also nur sehr oberflächlich zu einer Konfliktlösung kommen. Friedenserzieherische Werte in diesem Bilderbuch sind vor allem auf der Ebene der Rollenübernahme und Empathieinduktion zu finden. Friedenserzieherisch wertvoll sind in *Komm, sagte die Katze* die Kooperationsbereitschaft der Tiere und die altruistischen, empathischen, prosozialen Handlungen der Katze. Die Friedensbilderbücher *Ein Schnabel voll für Hoppala* und *Komm, sagte die Katze* werden in Kapitel 7 herangezogen und näher betrachtet werden.

## **5.4 Peacemakers/Die Helden**

Jene, die aktiv Frieden herbeiführen und gewaltlose Wege durch den Konflikt gehen, sind in Mira Lobes Friedensbilderbüchern (mit wenigen Ausnahmen) Kinder oder kindliche Figuren. Sie sind in ihrem Friedensbedürfnis sozusagen normal, in ihrem Friedensschaffen jedoch

heben sie sich von der Masse ab. In ihren Friedensbilderbüchern lässt Mira Lobe viele ihrer Figuren (tradierte) Rollenklischees aufbrechen, gegen den Strom schwimmen und somit aus festgefahrenen, vorgefertigten Verhaltensmustern ausbrechen. Ihre Figuren tun selten das, was die Figurengesellschaft (und auch die Rezeptionsgesellschaft) von ihnen erwartet. Eines der Ziele der Friedenserziehung ist es, den Menschen dazu zu befähigen, sich zu trauen, anders zu sein als alle anderen. Der Pädagoge Helmut Pachler findet die passenden Worte für eine der wichtigsten Aufgaben friedenserzieherischer Literatur:

Antifaschistische Erziehung und Erziehung zum Frieden, auch durch Literatur, ist nicht abhängig davon, ob Faschismus thematisiert wird [...] die Überwindung von Rassismus, Antisemitismus und Vorurteilen nicht davon, ob von der Judenverfolgung, von Pogromen erzählt wird, sondern wie das Verhältnis zu Außenseitern, Normabweichern, Randgruppen, Minderheiten, zu den Abhängigen, Schwachen, Hilflosen dargestellt wird.<sup>202</sup>

Um Außenseiter, Normabweicher, Helfer der Schwachen und Hilflosen, Gegen-den-Strom-Schwimmer, kurz: Lobes Helden, geht es in diesem Abschnitt.

„Der Friede ist kein Naturprodukt; er wächst aus menschlichem Handeln“<sup>203</sup>, so der ehemalige deutsche Bundespräsident Gustav Heinemann. Mira Lobes Helden sind aktive Friedensstifter, am treffendsten mit dem englischen Wort *peacemakers* zu bezeichnen. Aus ihrem und durch ihr Handeln entsteht und wächst Frieden. Welche Eigenschaften sie besitzen, wo sie handeln, warum sie tun, was sie tun soll nun beantwortet werden.

#### **5.4.1 Elternlose und Elternferne**

In der konservativen Kinderliteratur der 1950er Jahre war die Autorität der Eltern unhinterfragbar, und das Autonomie-Streben der Kinder sollte eingeschränkt werden. So wurde dem kindlichen Protagonisten Verantwortung nur zugestanden, „um dann das Chaos zu demonstrieren, das entsteht, wenn keine Erwachsenen zugegen sind“<sup>204</sup>. Lobes Helden fallen einer nach dem anderen aus dieser Ordnung. In ihren Friedensbilderbüchern vertritt

---

<sup>202</sup> Pachler (1991): 36

<sup>203</sup> Heinemann, Gustav im Gespräch mit Siegfried Lenz, 6.5.1973

<sup>204</sup> Mattenklott (1989): 185

sie vielmehr die Meinung, dass Kinder als Forscher und Gestalter aktiv und kreativ sind und sein sollen, und Freiräume brauchen, „in denen sie nicht ständig von Erwachsenen kontrolliert werden“<sup>205</sup>. Chaos oder Stagnation entstehen vor allem dann, wenn die Elterngeneration auf sich allein gestellt ist und die Kinder noch nicht eingegriffen haben.

So bietet Liebe Kindern Freiheiten und Partizipationsmöglichkeiten, in Elternferne bzw. sogar Opposition zu den Erwachsenen. Elternlosigkeit impliziert sowohl die Notwendigkeit von, als auch die Möglichkeit für Eigenständigkeit und kindliches autonomes Denken und Handeln. Eltern sind, was die Bücher des Korpus betrifft, sehr schwache, passive Instanzen. Willis Eltern sind zwar liebevoll, lassen sich jedoch vom Tyrannen ausbeuten, ergeben sich fatalistisch ihrem Schicksal und schließen das Kind aus dem Kommunikationsprozess aus. Auf Willis Fragen, warum er aus dem Bett gefallen sei - als der Riese Bumbum ins Land gekommen war, ließen seine Schritte die Erde erbeben -, sagt die Mutter: „Frag nicht, Willimandl, und schlaf!“ (*Willi* [7]). Auch von seinem Vater, dem Lehrer, und seinem Großvater bekommt er keine Antwort. Alle Millimandlkinder sind besorgt und suchen nach Antworten.

„Warum?“ wollten die Kinder wissen.  
„Fragt nicht!“ war die Antwort.  
Daß sie nichts mehr fragen durften, war  
vielleicht das schlimmste [sic].  
(*Willi* [14])

Die Rückendeckung durch die und die Auffangfunktion der Erwachsenen fehlen gänzlich.

In *Hannes und sein Bumpam* wird Hannes, von den Erwachsenen verraten, der Rücken von der eigenen Mutter nicht gedeckt. Sie ist zwar physisch präsent, aber so wenig für ihn da, dass sie es nicht einmal in eine der Illustrationen schafft.

Die Geggiknaben haben keine Eltern, nur Tante und Onkel an deren Stelle, die sie in faschistischer Ideologie erzogen haben und anhand von Indoktrination mit Angst- und Hasspsychologie bei der Stange zu halten versuchen. Gil und Rokko werden, motiviert von Neugier auf Anderes und nicht aus Ablehnung ihres alten Lebens, zu Ausreißern und finden so zu ihrer Autonomie. Sie stellen sich in Opposition gegen die Elterngeneration, mit einer

---

<sup>205</sup> Hartmann/Kaufmann (2005): 56

Energie, die fern von den Erwachsenen generiert wurde, und werfen die alte Ordnung schließlich um, indem sie sie eines Besseren belehren.

Julius und Juliane haben zwar einen Vater, dieser handelt aber in *Das Städtchen Drumherum* in erster Linie in seiner Funktion als Bürgermeister, und als solcher stellt er die Autorität dar, gegen die es sich zu wehren gilt. Auch hier gelingt es den Kindern, ihre Rechte und Bedürfnisse mit friedlichen Mitteln zum Ausdruck zu bringen und sich gegen die Elterngeneration zu behaupten.

Der kleine Pinguin wird sogar gezwungen, seine Eltern zu hintergehen, da er von ihnen und der ganzen biofatalistischen Gesellschaft keinen Rückhalt erwarten kann. Auch er ist auf sich selbst gestellt und kann nur durch autonomes Handeln das Leben der kleinen Hoppala retten. Eine andere Art von Elternferne ist beim Waisenkindmotiv gegeben, das bei Lobe durch das Pinguinmädchen Hoppala vertreten ist. Dieses Motiv eignet sich, um gesellschaftliche Krisen literarisch darzustellen, da die Waise der Personifizierung und Verdeutlichung eines Welt- und Gesellschaftszustands dienen kann.<sup>206</sup> Anhand der Dichotomie Waisenkind - Gruppe lässt sich, wie im Falle Hoppalas, strukturelle Gewalt in Form von Marginalisierung in einer wohlfahrtslosen Gesellschaft in ihrer Wesentlichkeit darstellen.

Lobes kindliche Helden handeln, weil gehandelt werden muss und niemand anderer da ist, der handelt. Und sie können handeln weil sie frei sind, weil sie als Kinder gewissermaßen außerhalb stehen und von Normen und Werten noch nicht so niedergehalten werden und gelähmt sind, wie die Erwachsenen. Und vor allem können sie handeln, weil ihnen die elterliche Präsenz und Autorität ihnen nicht aufsitzt wie eine Legehenne.

#### **5.4.2 Außenseiter und Akteure**

In der Kinder- und Jugendliteratur ist, so Gudrun Schulz, Elternlosigkeit Bestandteil des Außenseiterstatus der Protagonisten.<sup>207</sup> Willi, Gil, Rokko und der kleine Pinguin haben Außenseiterstatus nicht allein dadurch, dass sie fern der Eltern handeln, sondern auch deshalb, weil sie autonom und *anders* handeln. Außenseitertum, Alterität und Heldentum

---

<sup>206</sup> Kossowski-Klee (1995)

<sup>207</sup> siehe Schulz (2002)



bedingen einander im Fall von Lobes Protagonisten. Sie sind „positive Außenseiter“<sup>208</sup>, die es vermögen „die Sehnsucht des jungen Lesers nach Normbruch“<sup>209</sup> zu erwecken und ihn zum „Ausprobieren neuer Wege“<sup>210</sup> zu inspirieren und die somit ganz im Sinne der Friedenserziehung stehen.

Positive Außenseiter dienen als Katalysator, indem sie den Leser/Zuhörer zur Infragestellung und zum Überdenken von fixen Schemata, Verhaltensmustern und Rollenklischees der Gesellschaft und „im Zusammenleben von Jungen und Älteren überhaupt“<sup>211</sup> ermuntern. Ihre Kritik an gesellschaftlichen Normen, ihr Hinterfragen und Nicht-Akzeptieren von Regeln und ihr autonomes Anders-Handeln, allesamt rebellische Aktionen, die sich unter prometheischer Auflehnung subsumieren lassen, generieren im Idealfall beim Lesen „den Wunsch zur eigenen Grenzüberschreitung“<sup>212</sup>.

Der Ursprung der prometheischen Auflehnung liegt zwar im Vater-Sohn-Konflikt, gilt jedoch laut Manuela Schulz nicht allein dem Vater, „sondern auch den Göttereltern und deren Versagen“<sup>213</sup>. Prometheus mutiert also „zwangsläufig zum Schöpfer“<sup>214</sup>, weil er um seine Schaffenskraft weiß und die alte Ordnung nicht tolerieren kann/will. Das erinnert an Willi, den kleinen Pinguin und die Geggiknaben, die in gewisser Weise ebenfalls keine andere Wahl haben, als sich gegen die bestehende Ordnung der Elterngeneration zu wenden und eine bessere schaffen, weil sie es wollen und können und somit in gewisser Weise auch müssen. Doch „auch wollen muß man können“<sup>215</sup>, wie es Lobe in ihrem Jugendroman *Die Räuberbraut* so treffend formuliert. Dem wäre hinzuzufügen: und können muss man auch können. Voraussetzungen hierzu sind Empathiefähigkeit, Rollenübernahme, Mut und das nötige praktische „Werkzeug“, also das, was in der Friedenserziehung als Fertigkeiten bezeichnet wird. Lobe kümmert sich um das Wollen und das Können ihrer kindlichen Protagonisten und ihres kindlichen Publikums. In *Die Räuberbraut* lässt sie Don Diego, die individuelle Motivation, die einer prosozialen Handlung vorausgeht, mit folgenden Worten ausdrücken:

---

<sup>208</sup> Schulz (2002): 747

<sup>209</sup> Bükler/Kammler (2003): 15, siehe auch Schulz (2002)

<sup>210</sup> Schulz (2002): 747

<sup>211</sup> Ebd.

<sup>212</sup> Ebd. 746

<sup>213</sup> Schulz (2010): 65

<sup>214</sup> Ebd.

<sup>215</sup> Lobe (1977): 31

„Warum sich ein Mensch wie ein Mensch benimmt, ist unwichtig. Hauptsache – er tut es!“<sup>216</sup>  
Hauptsache, es wird gehandelt. Genau das tun sie, die Helden Mira Lobes.

### 5.4.3 Ungehorsame, Hinterfrager und Selbstdenker

Mira Lobes Helden lehnen sich auf, sind aktiv und pro-aktiv, reparieren und sind Baumeister einer Kultur des Friedens, indem sie, auch prophylaktisch, der Gewalt entgegenwirken und konstruktiv Konflikte lösen. Lobes Heldenfiguren sind rebellische Helferfiguren, die ihren Heldenstatus durch prosoziales Handeln, Selbstlosigkeit, Mut und Gewaltlosigkeit erlangen. Hartmut von Hentig schreibt, dass Erziehung zum Frieden auch bedeutet, zu „lernen, ungehorsam zu sein, bereit zu sein für Unordnung, wenn die Ordnung Beschwichtigung des Übels, Verleugnung des tatsächlichen Skandals ist“<sup>217</sup>. Ungehorsam ist für Willi, den kleinen Pinguin, die Geggiknaben und Julius und Juliane kein Fremdwort.

So organisieren Julius und Juliane eine Demonstration, obwohl ihr Vater, der Bürgermeister, ihnen höflich aber bestimmt geboten hatte, sich aus der Sache herauszuhalten. „Mischt euch, bitte, nicht in meine Angelegenheiten!“ (*Das Städtchen Rundherum* [14]). Gil und Rokko wagen sich ins jeweilig fremde Element Luft und Wasser, obwohl von Sumpfgeggi-Onkel und Felsgeggi-Tante strikt verboten. Willi beschließt, trotz Verbotes der Eltern, ihrem Geheimnis auf den Grund zu gehen. Der kleine Pinguin setzt sein eigenes Leben für Hoppala aufs Spiel, obwohl seine Eltern ihm geboten hatten, verwaiste und verlorene Pinguinkinder zu vergessen und ihrem Schicksal zu überlassen.

Positive Außenseiter und positive Rebellen, wie wir sie bei Mira Lobe finden, sind *peacemakers* und stehen klar im Auftrag der Friedenserziehung. Wichtige Eigenschaften, die Voraussetzung für die Genese eines positiven rebellischen Helfer-Helden sind, sind neben Empathiefähigkeit und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, prosozialer Handlungsbereitschaft und Mut, die kognitive Fähigkeit des Selbstdenkens und des kritischen Denkens. Der Lobe'sche Held ist positiver Rebell und selbst-denkender, kritischer Helfer.

---

<sup>216</sup> Ebd. 85

<sup>217</sup> Von Hentig (1987): 32

Auch Geggi Gil ist ein Selbstdenker. Sein Onkel Babo fragt ihn:

„Also, mein Kleiner, was hab ich dir eben beigebracht?“  
„Weiß nicht ...“, sagt Gil zum Onkel und lacht.  
„Statt zuzuhören, hab ich nachgedacht [...]“  
(*Geggis* [2])

Auch alle anderen kindlichen Heldenfiguren finden durch eigenständiges Denken und ohne Hilfe der Erwachsenen zur Lösung der Konflikte. „Selbst ist das Kind“!, lautet das Motto, das die Friedensbilderbücher Lobes durchzieht.

Kindliche Helden werden zu offenen Projektionsflächen für das kindliche Publikum. Der Held muss zwar manches mit dem Leser gemeinsam haben, sich aber in einigen Punkten unterscheiden, damit der Leser entweder zu ihm aufschaut oder ihn bemitleidet.<sup>218</sup> So sind Lobes Helden vielleicht etwas „elternferner“ und mutiger als das durchschnittliche Kind, was das Aufschauen garantiert. Auch ihre Tendenz zum Hinterfragen, Selbstdenken und kritischem Denken, alles Hauptziele der Friedenserziehung, ist ausgeprägter, was die kindlichen Rezipienten ebenfalls beeindruckt. Zum Thema des Mitleidens soll hier nur gesagt werden, dass Lobes Helden in jedem Fall auch dazu Anlass geben.<sup>219</sup>

## **6. Das Bilderbuch - Ein ideales Medium zur Friedenserziehung?**

Das Bilderbuch erreicht ein weites Publikum, von dem mindestens die Hälfte am Beginn seines Lebens steht. Es hat folglich, da es die erste literarische Erfahrung und eine der ersten ästhetischen (und auch emotionalen) Erfahrungen für diese Hälfte darstellt, einerseits enorme Verantwortung, andererseits ein unermessliches Potential und somit Privileg in seiner Rolle als Initiations-, Informations-, Vermittlungs- und Sozialisationsmedium und kann in jeder seiner Rollen wiederum friedenserzieherische Inhalte tragen.

---

<sup>218</sup>Tabbert/Wardetzky (1995): 3f.

<sup>219</sup> siehe Kapitel 6.2

In dieser Arbeit wird die Friedenserziehung durch das Medium des Bilderbuchs untersucht, folglich muss eben dieses genauer unter die Lupe genommen werden. Wie und wodurch bietet sich das Bilderbuch zur Vermittlung von Friedensinhalten an, und welche erzähltechnischen, syntaktischen, literarischen und semiotischen Merkmale und Möglichkeiten des Bilderbuchs nutzt Mira Lobe, um das kindliche Publikum auf dem Weg zu einer Kultur des Friedens zu leiten?

## **6.1 Kindgemäßheit im Bilderbuch**

Das Bilderbuch, im Verbund mit allen Kindermedien, nicht zuletzt aufgrund seiner expliziten Adressatenbezogenheit in Bild und Text, das Kindern adäquateste Informations- und Unterhaltungsmedium<sup>220</sup>, wird vom Bilderbuchforscher Jens Thiele als „verlässlicher Partner der Pädagogik“<sup>221</sup> beschrieben. Dem Bilderbuch stehen thematisches, narratives und ästhetisches Potenzial zur Verfügung, um soziale und emotionale Probleme von Kindheit sichtbar zu machen und tabuisierten, schwierigen Themen Raum zu geben.<sup>222</sup> Sucht man nach erzieherischen und sich der Inhaltsvermittlung anbietenden Möglichkeiten, die dieses Medium gewährleistet, so wird man in Lobes Bilderbüchern schnell fündig bzw. ist diese selbst fündig geworden. Wie diese Möglichkeiten kindgerecht beziehungsweise kindgemäß eingesetzt und gestaltet werden, und wie formale, ästhetische sowie literar-ästhetische Merkmale und Vorzüge des Bilderbuches die Friedenserziehung favorisieren und im Sinne einer Friedenskultur wirken, wird im Folgenden untersucht.

Das Bilderbuch versucht, sich in ästhetischer sowie in literarischer Form an kindliche Horizonte, Vorlieben und Fähigkeiten anzupassen und das Kind idealerweise herauszufordern und zu fördern. In dieser Anpassung versucht es, kindgemäß zu sein. Das Problem mit der Kindgemäßheit ist nun, dass sie eher Behauptung als empirisch belegte bzw. belegbare Tatsache ist. Denn, so Thiele, „der Begriff der kindlichen Wahrnehmung definiert

---

<sup>220</sup> Thiele (2000): 11

<sup>221</sup> Ebd. 160

<sup>222</sup> Thiele/Wallach (2007): 1

sich über Setzungen der Erwachsenen“<sup>223</sup>. Und so hat im Endeffekt jeder Begriff, der von Außen auf kindgemäße Wahrnehmung Bezug nimmt, „Schieflage“<sup>224</sup>. Wenn Kinderliteratur dennoch den Anspruch auf Kindgemäßheit erheben möchte, so müsste sie zunächst folgende Fragen höchst subjektiven Charakters beantworten: Was kann, soll und darf, wie bzw. wie nicht dargestellt werden, um wie was zu erreichen, ohne das Kind emotional und kognitiv zu überfordern? Was genau kindgemäß ist und was nicht, darauf kennen weder die Literaturtheorie noch die Sozialwissenschaften eine eindeutige Antwort. Schließlich gibt es „das Kind“ nicht, sondern nur eine enorme und sich stets erneuernde Zahl an jungen menschlichen Individuen, die man unter dem Kindbegriff zusammenzufassen versucht.

Walter Benjamins Worte geben zu denken auf: „Das Kind verlangt vom Erwachsenen deutliche und verständliche, doch nicht kindliche Darstellung. Am wenigsten aber das, was dieser dafür zu halten pflegt.“<sup>225</sup> Kindgemäßheit ist nicht gleich Kindlichkeit, so viel steht fest, und kann vom Erwachsenen nur im Versuch und ohne Gewissheit erreicht werden. Denn, so Benjamin weiter, es sei Pädagogen und Schriftstellern, ja Erwachsenen unmöglich, sich in das Kind hineinzusetzen, hineinzufühlen, so sehr sie es auch versuchen. Benjamin bezeichnet derart kindliche Kinderbücher als „Verirrungen“, strotzend vor „trostlose[r] verzerrte[r] Lustigkeit der gereimten Erzählungen und [...] grinsenden Babyfratzen, die von gottverlassenen Kinderfreunden dazu gemalt werden“<sup>226</sup>.

Abraham Teuter stellt die Gretchenfrage nach der Kindgemäßheit:

„Wie sollten sie [die Kinder] das Gefühl haben, ernstgenommen zu werden, wenn das Medium ein beschönigendes, verharmlosendes Bild der Wirklichkeit liefert, in dem es das Hässliche weglässt und nur das Heitere betont? Wie sollen sie das Liebevolle glauben, wenn man sie bei den traurigen Seiten des Lebens belügt?“<sup>227</sup>

Wie kann der Autor von (Friedens)Kinderliteratur nun der Gefahr entgehen, den Kindern allzu kindlich zu kommen? Indem er, wie Mira Lobe dies tut, die Kinder ernst und für vollwertige Menschen nimmt, ohne ihre kognitiven und emotionellen Grenzen aus den Augen zu verlieren. Denn nur dann, wenn der (Friedens)Erzieher bzw. der (Friedens)Autor das Kind

---

<sup>223</sup> Thiele (2000): 190

<sup>224</sup> Ebd.

<sup>225</sup> Benjamin (1969): 42

<sup>226</sup> Ebd.

<sup>227</sup> Teuter, Abraham zit. nach Hohmeister (2007): 70

ernst nimmt, kann das Kind auch das ihm Angebotene und den Erziehenden ernst nehmen. Die Ausblendung schwieriger Themen stellt eine implizite pädagogische Entscheidung dar, die Rückschlüsse auf das generelle Verhältnis der Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen zu Kindern zulässt. Lobes Wahl, solche Themen einzublenden, lässt auf ihr Verhältnis zu ihrem Publikum schließen: das Hässliche und Erschreckende, nämlich Tod, soziale Not, Gewalt und Krieg sind für sie keine tabuisierten Themen, was allerdings keinesfalls bedeutet, dass sie diese auf die leichte Schulter nimmt. Mira Lobe ist eine ehrliche Autorin, die sich nach Kräften bemüht, sich in ihr Publikum einzufühlen, ohne je den Anspruch darauf zu erheben, dass ihr dies gelinge. Deshalb vermag sie es, kindgerecht und kindgemäß zu schreiben.

Der Schonraum „Kindheit“ darf nicht über Inhalte definiert werden. Themen wie Krieg, Gewalt und soziale Not dürfen nicht Tabuthemen bleiben, sondern der Umgang mit diesen Themen, das Wie, muss ausschlaggebend sein. Der ernste und ehrliche Umgang mit diesen Komplexen ist Aufgabe der Friedenserziehung, vor allem in der Friedenskinderliteratur. Dementsprechend muss also auf nicht-kindliche, d.h. nicht unterfordernde, sondern herausfordernde Kindgemäßheit geachtet und gebaut werden. Denn Kindgemäßheit bedeutet eben nicht Kindlichkeit, Schonung, Bevormundung, wenn auch wohlgemeint, sondern Herausforderung, Förderung, Stimulation, Erfüllen von kindlichen Bedürfnissen und Wünschen. Mira Lobe begibt sich auf diese Gratwanderung, um den Kindern im friedenserzieherischen Prozess mindestens auf halbem Wege entgegen zu kommen.

Kriterien für das Gelingen von Friedenserziehung im Medium Bilderbuch finden sich auf mehreren Ebenen und sind miteinander verflochten: Bei stetiger Berücksichtigung bzw. bei Versuch der Berücksichtigung von kindlicher Psyche und Wahrnehmung können sowohl die ästhetische und formale Beschaffenheit der Sprache als auch die der Bilder der Sache dienlich sein.

### **6.1.1 Medienspezifische und sprachliche Kindgemäßheit**

Kindgemäßheit findet im Medium Bilderbuch Unterstützung durch dessen formale Merkmale. Die relative Kürze des Bilderbuchs - in der Regel 20 bis 30 Seiten - kommt der

kindlichen Konzentrationsfähigkeit entgegen.<sup>228</sup> So passt es sich an die Assimilationskapazität des Kindes an, was für die Ausformung und das Gelingen der Prozesse der Friedenserziehung konstitutiv und konstruktiv ist. Lobes Friedensbilderbücher, vor allem jene für etwas ältere Kinder ab ca. 5 Jahren, haben jedoch, was Bilderbuchstandards betrifft, relativ viel Text. So sind die Friedensbilderbücher *Ein Schnabelvoll für Hoppala* auf 29 Seiten<sup>229</sup> und *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* auf 48 Seiten<sup>230</sup> in ihrer Textfülle durchaus anspruchsvoll und fordern die Rezipienten heraus. Jerome Bruner, Koryphäe auf dem Gebiet der Kognitionspsychologie, bemerkt bezüglich des Respekts, den der Erzieher den Lernern entgegenbringen muss, nämlich indem er sie ernst nimmt und herausfordert, Folgendes:

„If one respects the ways of thought of the growing child, if one is courteous enough to translate material into his logical forms and challenging enough to tempt him to advance, then it is possible to introduce him at an early age to the ideas and styles that in later life make an educated man.“<sup>231</sup>

Dass Mira Lobe *courteous enough* ist, steht fest, wie wir bereits gesehen haben, und lässt sich auch an der Tatsache festmachen, dass sie sich überhaupt Friedenserziehung für Kinder durch das Medium des Bilderbuches zur Aufgabe gemacht hat. Dass sie ebenfalls *challenging enough* ist, ist allein vom Thema und den Inhalten ihrer Bilderbücher schon bewiesen, kann jedoch auch auf einer weiteren Ebene, nämlich der sprachlichen, nachgewiesen werden: So stellt Lobe nicht nur auf sozialem und moralischem Niveau hohe kognitive Anforderungen an das Kind, sondern fordert es auch im syntaktischen und sprachlichen Zusammenhang heraus. Was die Normen der sprachlichen Akkommodation betrifft, d.h. die Einschränkungen der dem Autor zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel angesichts des Niveaus der Sprachkompetenz des Zielpublikums<sup>232</sup>, so orientiert sich Lobe eher an der oberen Grenze: In *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* finden sich unzählige Verben, die eine Aktivität mit unterschiedlicher Intention bzw. mit verschiedener Intensität und Nuance ausdrücken oder um eine direkte Rede einzuleiten, so beispielsweise: *jammern, brummen, grölen, höhnen*,

---

<sup>228</sup> siehe Thiele (2000): 40

<sup>229</sup> Selbstzählung

<sup>230</sup> Selbstzählung

<sup>231</sup> Bruner (1960): 52

<sup>232</sup> Ewers (2008): 211

*murmeln, schnauben, bitten, verlangen, rufen, brüllen, schreien, singen, fragen, gähnen, seufzen, lügen, wispern, grunzen.*

Auch an Adjektiven mangelt es in Lobes Friedensbilderbüchern nicht: auf einer einzigen Seite in *Ein Schnabelvoll für Hoppala* (ca. 140 Wörter) findet sich eine sehr große Anzahl an Adjektiven: *klein, rund, daunenweich, silbergrau, flauschig, kuschelig-warm, frisch, winzig, rot, dämmrig, gierig* (Hoppala [2]).

Um die Bewegungen der Pinguinkinder zu beschreiben werden über den gesamten Text folgende Verben verwendet: *wuseln, wackeln, wimmeln, watscheln, rennen, verkriechen, krabbeln, schubsen, sausen, spazieren, rodeln, stürmen, stolpern, vorbeistolpern, weiterstolpern, aufrappeln, sich einen Weg bahnen, jagen, fortlaufen, eilen, wandern, drängen.*

Anita Winklers Untersuchung von einigen von Lobes Bilderbüchern zeigt, dass Lobes Sprache, gemessen an Bilderbuchstandards, sehr anspruchsvoll ist. Neben der hohen lexikalischen Varietät findet sich eine große Vielfalt an Satzgefügen. Die Bandbreite der Nebensätze, wie nebengeordneten Objektsätzen und Adverbialsätzen, ist ungewöhnlich breit gefächert und von großer Komplexität.<sup>233</sup> Winkler stellt fest, dass Mira Lobes Bilderbuchsprache syntaktische Strukturen der Erwachsenensprache bzw. der in Texten für Erwachsene verwendeten Sprache widerspiegelt<sup>234</sup>, wobei die Verwendung der Erwachsenensprache nicht Überforderung für das Kind bedeutet, sondern, ganz im Gegenteil, Herausforderung und Förderung. Denn, wie vom Kognitionspsychologen Hans Aebli festgestellt wird, verstehen Kinder

„[g]ewisse schwierige Wörter, Satzkonstruktionen, Stilmittel usw. [...] sehr wohl, verwenden sie aber noch nicht. Darum wäre es ein Irrtum, wollte man aus der Tatsache des Fehlens dieser Elemente in der gesprochenen Sprache des Kindes den Schluss ziehen, man dürfe sie nicht verwenden, wenn man zu ihnen spricht.“<sup>235</sup>

Dies gilt natürlich auf für das ans sie gerichtete geschriebene Wort. Laut Karl Ernst Maier erwartet das Kind gewissermaßen vom Buch bzw. schätzt es an diesem, wenn darin eine Sprache gebraucht wird, die seine Verstehenssprache und nicht die Ausdruckssprache, die

---

<sup>233</sup> Vgl. Winkler (2013): 80 ff.

<sup>234</sup> Ebd. 84

<sup>235</sup> Aebli zit. nach Winkler (2013): 76



gezwungenermaßen immer etwas weniger entwickelt ist, berücksichtigt.<sup>236</sup> Es wäre demnach eine Unterforderung des Kindes und für die (Friedens)Erziehung kontraproduktiv, auf sprachliche Herausforderung zu verzichten.

Mira Lobe fordert ihr Publikum sprachlich heraus, überfordert es allerdings nicht. Ihre Sprache ist eine sehr kind-freundliche, weil sie darin stets der kindlichen Lust und Freude am Sprachspiel, Wortklang, Reim, Unsinnwort entgegenkommt. Willi muss beispielsweise „nachschlafen“ (*Willi* [26]) und „vorausschlafen“ (Ebd.). Das sind zwar Wörter, die es nicht gibt, deren Bedeutung aber dennoch leicht verständlich ist (wenn auch das Vorausschlafen vom biologischen Standpunkt her auch nicht möglich ist, da Schlafen nicht mit Intention versehen werden kann). Anstatt, wie es das bekannte Geburtstagslied will, „Hoch soll er leben!“ zu singen, singt Willi: „Hoch soll er schweben!“ (*Willi* [42]), eine Interpretation und Verdrehung von Normen, die Kinder meist ganz wunderbar finden.

Somit erreicht Mira Lobe mit ihrem persönlichen Stil und ihrem Sprachvirtuosentum das Publikum in gewisser Weise auf der Gefühlsebene. Während sich das Wirken ihrer literarischer Stimme, ähnlich der Wirkung von Musik, einer theoretischen Analyse entzieht, sind hingegen die sprachlichen und syntaktischen Merkmale ihrer Texte konkret fassbar und sichtbar und beweisen, dass sie kindgemäß schreibt, sofern diese Kindgemäßheit gleichbedeutend mit sprachlicher Herausforderung und Textattraktivität<sup>237</sup> ist.

Herausfordernd (weil Synonyme einführend) und klanglich sowie rhythmisch attraktiv für das Ohr sind auch folgende Zeilen, die ersten in *Komm, sagte die Katze*:

„Es regnete.  
Es rieselte und rauschte.  
Es planschte und plätscherte.  
Die Katze saß oben im Baum.“  
(*Komm, sagte die Katze* [4])

Ein ähnliches Beispiel findet sich in *Die Yayas in der Wüste*. Die Yayas haben ein Festgelage:

---

<sup>236</sup> Maier zit. nach Winkler (2013): 77

<sup>237</sup> Heinz-Heino Ewers fasst die sich auf die Interessen, Vorlieben und Bedürfnisse des jungen Lesers beziehenden Aspekte unter dem Begriff der Textattraktivität zusammen. Siehe: Ewers (2008): 201.

„Sie knuspern und knabbern,  
sie schlürfen und schlabbern,  
sie schlecken und schmatzen  
und lecken die Tatzen [...]“  
(*Yayas* [13])

Für die Friedenserziehung im besonderen Sinne förderlich sind von Lobes Friedensbilderbüchern jene, die in lyrischer Form geschrieben sind. *Die Geggis* ist in Gesamtheit und *Hannes und sein Bumpam*, sowie *Die Yayas in der Wüste* in Abschnitten in Reimform verfasst. Laut Kurt Franz ermöglicht die spezifische Sprachgestalt der Lyrik stimmungshaftes Welterleben und vertieftes Erfassen von Welt.<sup>238</sup> Weiters motiviert sie Kinder zur Sprechbereitschaft und zum Aussprechen eigener Gedanken und Gefühle<sup>239</sup>, beides Ziele der Friedenserziehung. Franz zeigt weiters, dass Kinderlyrik das Kind auch im Sozialisations- und Selbstfindungsprozess unterstützt, indem sie Alternativen zur Konfrontation von Konflikten z.B. durch Distanzierung, Generalisierung, Verfremdung etc. vorschlägt und Motivation zu Lösungsversuchen darstellen kann. Auch beim Übergang vom normativen zum autonomen moralischen Bewusstsein ist diese spezifische sprachliche Form hilfreich, da sie Formen der Weltdeutung vorschlagen kann und die Ich-Identifikation begünstigen.<sup>240</sup> All diese Errungenschaften sind Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Friedenserziehung.

An dieser Stelle ein Beispiel, das sowohl Lobes Humor als auch Spiel mit Rhythmus und Klang widerspiegelt: Hannes und sein Bumpam kommen vor den Toren des *gerissenen Landes* an.

In der Mauer ist ein Tor,  
drüber streckt ein Pförtnerpferdchen  
wiehernd seinen Kopf hervor.  
„Wollt ihr etwa hier herein?“  
fragt das Pferdchen streng und schnaubt.  
„Das ist euch nur dann erlaubt,  
wenn ihr keine Scheren habt!  
Schneiden ist hier streng verboten!“  
Bumpam hebt die Vorderpfoten:

---

<sup>238</sup> Franz (2002): 222

<sup>239</sup> Ebd.

<sup>240</sup> Ebd. 223

„Liebes Pferd, was glaubst du bloß?  
Wir sind völlig scherenlos! [...]“  
(*Bumpam* [23])

Nachdem Onkel Babo die Felsengeggis als Felsenkraxler und Schluchtenhaxler beschipft hat, befiehlt er seinem Neffen Gil: „Du gehst zu den andern Kindern dort drüben - Bauchklatscher üben!“ (*Geggis* [2]). Für Kinder ist die Idee, dass Bauchklatscher geübt werden müssen, bestimmt genauso absurd wie amüsant.

Zum Abschluss noch ein letztes Beispiel für Mira Lobes poetisches Talent und schriftstellerisches Virtuosität, das Kinder sprachlich herausfordert und ihnen Strukturen und kreativen, lustvollen Umgang mit Sprache näherbringt.

[...]  
„[D]ort wartet im Schatten reglos der Weiher,  
bedeckt mit einem grasgrünen Schleier  
aus Wasserpflanzen und Entengrütze.  
„Gib acht, wie ich die zum Ergrünen benütze!“  
ruft Rokko und verschwindet sogleich  
mit einem Plantscher im Entengrütz-Teich.  
(*Geggis* [22])

Diese sechs Zeilen zeugen von hoher lexikalischer Qualität (reglos, Weiher, Schleier, Entegrütze, ergrünen), beinhalten Stilfiguren wie Prosopopöie (ein Weiher, der wartet), Determinativkomposita (grasgrün), lautmalerische Alliteration (grasgrün, Entengrütze, Ergrünen, benütze) und poetologische Stilmittel wie das Enjambement.

Lobes Sprache befähigt, fördert, und respektiert das Kind, während sie es gleichzeitig herausfordert. All dies sind Aufgaben des Friedenserziehers.

### **6.1.2 Kindgemäße Entlastung durch Rezeptionssituation**

Auch die besondere Rezeptionssituation des Bilderbuches kann zur Kindgemäßheit beitragen und gleichzeitig die Friedenserziehung unterstützen. Kindgemäß in diesem Fall bedeutet, das Kind nicht zu überfordern bzw. es nicht einer emotional-geladenen Situation allein auszuliefern und somit zu verängstigen. Entweder wird ein Bilderbuch vom jüngeren

Kind allein betrachtet, wobei nur die Bilder Erzählfunktion ausüben, oder vom älteren Kind eventuell selbst gelesen. Die ideale und auch häufigste Rezeptionssituation ist jedoch die Vorlesesituation, die eine ältere und eine jüngere Person simultan umfasst. Otto Ewert weist darauf hin, dass „das Bilderbuch [...] seine eigentliche Funktion nur entfalten [kann], wenn Kind und Erwachsener zunächst gemeinsam betrachten, erzählen, benennen und wieder erkennen“<sup>241</sup> Die sekundären Adressaten, die Erwachsenen, in ihrer Funktion als Vorleser und Vermittler müssen also immer bedacht werden. Von der Vorlesesituation kann die Friedenserziehung profitieren, wie Harris und Morrison aufzeigen: „By reading to each other, parents can teach important skills about peaceful living, while allowing family members to experience each other as individuals in relation to the family.“<sup>242</sup> Ein wichtiger Faktor, der zur Konfliktfähigkeit beiträgt, ist die Fähigkeit zum Dialog. Auch diese wird durch die Vorlesesituation ermöglicht und unterstützt, da die „textsortenspezifischen Merkmale [des Bilderbuchs] dazu bei[tragen], dass Eltern und Kind bei der gemeinsamen Rezeption in einen Dialog miteinander treten“<sup>243</sup>. Obwohl an dieser Stelle zwar nur von Eltern gesprochen wird, trifft die Aussage aber auch auf jeden anderen Erzieher zu. In sehr vielen friedenserzieherischen Bilderbüchern ist das Thema Gewalt, was beim Kind naturgemäß Angst auslösen kann. Da an der Vorlesesituation jedoch mindestens zwei Partner teilhaben, muss das Kind sich mit dieser Angst nicht alleine auseinandersetzen, sondern findet Rückhalt<sup>244</sup> und Verarbeitungshilfe im erwachsenen Ko-Rezipienten. Auch kann es Erleichterung in Erklärungen der Vorleser finden. Harris und Morrison stellen fest: „Fear is one strong emotion that can arise in the discussions of violence. It is important that fears are dealt with in an atmosphere of nurturance and care so that students move beyond their sense of powerlessness.“<sup>245</sup> Die Präsenz der Eltern, bzw. der Erzieher in der Vorlesesituation gewährt eine solche Atmosphäre, was ebenfalls zeigt, dass die bilderbuchspezifische Rezeptionssituation die idealen Voraussetzungen für das Funktionieren von friedenserzieherischer Inhaltsvermittlung gibt.

---

<sup>241</sup> Ewert (1968): 87

<sup>242</sup> Harris/Morrison (2003): 149

<sup>243</sup> Braun (2007): 127

<sup>244</sup> Und dies auch im wahrsten Sinne des Wortes, da Kinder ja oft in der Vorlesesituation auf dem Schoß eines Erwachsenen sitzen und Rückhalt/ Rückendeckung bekommen.

<sup>245</sup> Harris/Morrison (2003): 185

## 6.2 Die Hässlichkeit der Gewalt und die Schönheit des Friedens im Bild

Als besonders nicht-kindgemäß wird das realistische Bild der negativen oder weil mit dem „Mythos der unbelasteten Kindheit“<sup>246</sup> kollidierenden, tabuisierten Seiten des Lebens wie Gewalt, Krieg und Tod angesehen. Hier muss der zum Frieden erziehende Bilderbuchautor besonders vorsichtig und geschickt vorgehen, da es eben diese und ähnliche tabuisierten Themen sind, die in seinen Aufgaben- und Vermittlungsbereich fallen und im Fokus stehen. Die Frage nach der Angemessenheit von Bildform und graphischer Darstellung von (un)ästhetischen Inhalten für jüngere Altersgruppen wird, wie auch die Angemessenheit bzw. Nichtangemessenheit von Themen eher „im Feld der Vermutungen erörtert“<sup>247</sup>. Laut Thiele herrscht große Angst vor vermeintlich „falschen“ Bildern für Kinder.<sup>248</sup> Nicht nur die Angst vor den Themen und vor belastenden Bildinhalten, sondern auch vor dem Realismus der Darstellung, vor dem realistischen Bild schlechthin, verhindert das Eindringen der Tabuthemen in das Bilderbuch.<sup>249</sup>

Andererseits besteht im Bilderbuch die Gefahr, in eine „Ästhetik der Armut“<sup>250</sup> zu verfallen, d.h. Leid, Not und Gewalt in einer reißerisch, sensationell-schockierenden Art und Weise darzustellen. Das muss in der Friedenskinderliteratur auf alle Fälle vermieden werden, da der Prozess sonst kontraproduktive Wirkung hätte. Die Herausforderung besteht nun darin, Gewaltdarstellung nicht zu vermeiden, sondern ihr vielmehr einen erschütternden und abstoßenden Charakter zu geben. Auch Elend soll nicht zum qualvollen Genießen und zu nach Mitleid heischender Sentimentalität aufbereitet werden, sondern widrig wirken, um nicht nur von Außen bzw. aus einer Distanz betrachtet zu werden, sondern verinnerlichbar sein, da erst dadurch Bearbeitung möglich wird. Not darf, im Sinne der Friedenserziehung, nicht verklärt und sentimental dargestellt sein oder gar ohne vom Betrachter zu verlangen, daraus Folgen ziehen zu müssen.

---

<sup>246</sup> Thiele/Wallach (2007): 48

<sup>247</sup> Thiele (2000): 41

<sup>248</sup> Ebd.

<sup>249</sup> Ebd. 164

<sup>250</sup> Ebd. 166

Bei Mira Lobe werden Tabus häufig thematisiert. Sie findet Wege, diese sowohl im Sinne der Friedenserziehung als auch im Sinne des Kindes aufzubereiten. So wird Konflikt nicht ausgewichen, sondern bearbeitet. Gewalt in ihrer Hässlichkeit wird explizit dargestellt, gewaltverharmlosende, -bagatellisierende und -verherrlichende Darstellungen jedoch strikt vermieden. Hierzu kommen wir nun im folgenden Teil im Detail.

### **6.2.1 Zum Verweilen einladen oder abstoßen? - Physische Gewalt im Bild**

Mira Lobe bzw. ihre Illustratorinnen Susi Weigel und Angelika Kaufmann schrecken nicht davor zurück, angsteinflößende, emotional geladene, gewaltvolle Szenen bildlich darzustellen. Immanente Gefahr für das Leben der Millimandln besteht, zum Beispiel, als der Riese Bumbum eine direkte Gewalthandlung ausübt, indem er ihre Stadt schiefläbt; zwischen den Geggiknaben kommt es zu Handgreiflichkeiten; Tante Odumei vergreift sich an Rokko; Onkel Babo packt Gil und wirft ihn mit Tötungsabsicht ins Wasser. Alle diese Szenen physischer Gewalt werden explizit auf Text- und Bildebene dargestellt. Dabei greifen Lobe, Weigel und Kaufmann auf subtile Gestaltungsmittel zurück, um der abstoßenden Seite der Gewalt Geltung zu verschaffen und die Hässlichkeit der Gewalt hervorzuheben. Weigel und Kaufmann arbeiten hier sozusagen mit magnetischen Kräften, in dem sie mit der Gestaltung ihrer Bilder das kindliche Publikum anziehen oder abstoßen, zur dauernden, vertiefenden Bildbetrachtung einladen oder nicht. Diese Kräfte wirken im Sinne der Friedenserziehung.

Wie im Film verbinden sich auch im Bilderbuch die sinnlichen Prozesse des Sehens und des Hörens. Ähnlich dem Film stellt das Bilderbuch ein hoch komplexes ästhetisches Gebilde aus unterschiedlichen Schichten dar, die es in ihren Wechselbeziehungen wahrzunehmen gilt.<sup>251</sup> Anders als der Film jedoch, erlaubt das Bilderbuch dem Kind eine Szenenbetrachtung, deren Dauer von ihm selbst je nach Bedarf und Lust bestimmt und kontrolliert werden kann, wobei diese Momente für die Friedenserziehung von großer Wichtigkeit sein können, vorausgesetzt sie werden entsprechend genutzt und nutzbar gemacht.

---

<sup>251</sup> Ebd. 13

Das Abschlussbild der Geggis soll an dieser Stelle als Beispiel für hohe Anziehungskraft dienen. Hier illustriert eine Doppelseite den friedlichen Ausgang des Konfliktes, nämlich die harmonische „Geggi-Gemeinsamkeit“ (Geggis [23]).



Abb. 1

Bereits erwähnt wurde, dass der von Mira Lobe bzw. Susi Weigel verwendete Rot-Grün-Kontrast im Auge des Betrachters ein vollkommenes Gleichgewicht herstellt und somit harmonisch wirkt und die Friedensvision unterstützt. Die Harmonie, die vielen Detaildarstellungen und eine Panoplie an Individual-Szenen laden den Betrachter zum Verweilen bzw. wiederholtem Eintauchen ein. Diese Betrachtungszeit kann eine produktive Assimilation von Friedensinhalten bewirken: Je länger und genauer das Kind Szenen der Friedensvision betrachtet, wahrnimmt und bedenkt, desto besser kann es sich die damit verbundenen Friedenshandlungen einprägen und schließlich evozieren.

Die Streit- und Kampfszenen in den Geggis hingegen werden auf weißem, d.h. ungestaltetem Hintergrund, mit wenigen Details dargestellt. Viel zu sehen gibt es da nicht außer gefletschten Zähnen und bösen Augen. Die Abneigung gegen Gewalt wird durch Demotivierung zum langen Verweilen aufgrund detailloser und farblich wenig reizvoller Darstellung unterstützt:



Abb. 2



Abb. 3

Die harmonischen, friedlichen Szenen zu Beginn und am Schluss in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* werden ebenfalls mit vielen Farben und liebevoller Detailgestaltung illustriert. Es sind Szenen, die ein Wohlgefühl beim Betrachter auslösen und ihn lange in Bann zu halten vermögen:



Abb. 4



Abb. 5



Unangenehm hingegen, wenig detailreich und im Gegensatz zu den fröhlich-bunten Szenen ganz in Schwarz-weiß gehalten, ist die Gewaltdarstellung, als der Riese Bumbum die Stadt der Millimandln schief bläst und ihnen mit noch mehr Gewalt droht:

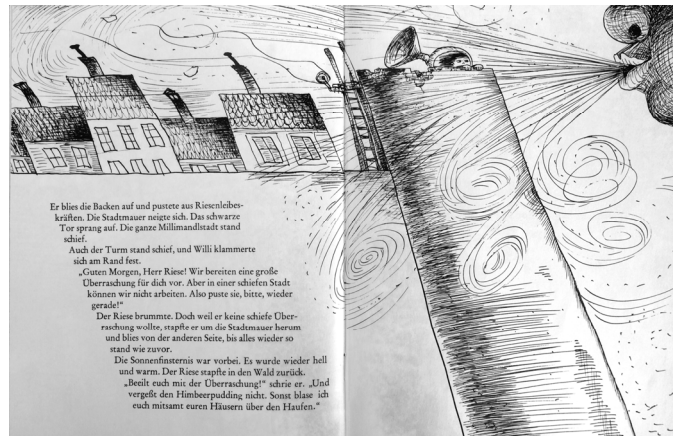


Abb. 2

Was die emotionale Wirkung von Bildern auf Kinder betrifft, so hinkt hier die Forschung noch etwas nach. Obwohl die Wirkung von Farben zwar mehr oder weniger wissenschaftlich belegt ist<sup>252</sup>, so scheint es weitgehend ungewiss und vom Individuum abhängig, welche Gefühle die Bildkomposition auslösen kann. Gerald Schmidt-Dumont zufolge wirkt statische Anordnung vertrauenerweckend, und kann einen Eindruck von Ruhe und Zufriedenheit vermitteln. Dynamische Bildkonzepte, wie man in Abb. (Riese bläst) findet, erzeugen dagegen eine aggressive Bilddramatik. Schmidt-Dumont nennt als Beispiel für solch dramatisch-aggressive Bildkomposition „schräggestellte Gegenstände oder Personen“<sup>253</sup>. Noch bedrohlicher wirkt der Riese Bumbum, da sein Gesicht niemals zur Gänze gezeigt wird, was eine Dynamik des Ungewissen induziert. In jeder Darstellung passt entweder die obere oder die untere Hälfte des Gesichtes nicht ins Bild bzw. wird verdeckt, ja zu Beginn sieht der Betrachter ausschließlich seine Füße oder Beine. Bedrohung ist eine Form von struktureller Gewalt, womit bewiesen wird, dass die Bildebene in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* Vermittlungsfunktion von sowohl physischer als auch struktureller Gewalt hat. Im Folgenden

<sup>252</sup> weiterführende Literatur: Frieling (2007), Welsch/Liebmann (2012)

<sup>253</sup> Schmidt-Dumont (1997): 18

[http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont\\_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf](http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf) 18

geht es um eben diese Vermittlung von physischer und struktureller Gewalt, es wird jedoch aufgezeigt, wann die Bildebene an Grenzen stoßen kann.

### 6.2.2 „Wer hat Lust was auszuschneiden?“ - Strukturelle Gewalt im Bild

Während körperliche Gewalt, Situationen von konkreter Gefahr oder physischer Konflikteskalation vom Bild oft genauso gut oder manchmal sogar noch besser vom Text ausgedrückt werden können, ist im Fall von struktureller Gewalt das Bild allein überfordert. Hier bedarf es, wie bereits etabliert, der Wechselwirkung zwischen Bild und Text. Weder die Misogynie des Großen Guruyayas und der männlichen Yayas, noch die Angst der kleinen Totoo lassen sich in szenischer Form allein darstellen und festhalten. Die unterschwellige Bedrohung und die Ausformungen struktureller Gewalt, die von der textuellen Ebene getragen werden, können auf Bildebene, wie es bei *Die Yayas in der Wüste* der Fall ist, beispielsweise durch ästhetische Gestaltung mit subtiler Wirkung, wie beispielsweise von der Farbpalette, unterstützt werden. Wie es im Bilderbuch nur ganz selten vorkommt, werden in diesem Friedensbilderbuch die Töne in dunklen Skalen gehalten, und keine der Farben verströmt Fröhlichkeit, weil ihnen allen etwas Braun, Grau oder Schwarz beigemischt wird. So evozieren die Bilder in *Die Yayas* unmittelbar Gefühle von Bedrohung und eine Stimmung des Unheimlichen:

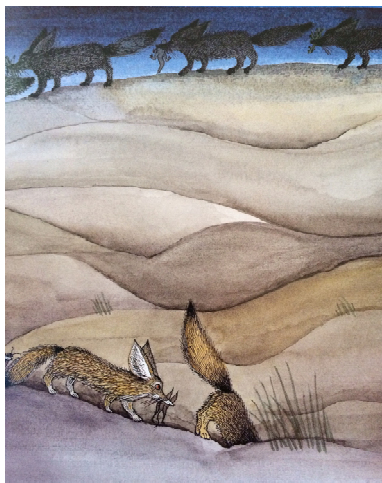


Abb. 3

Laut Jens Thiele geht die Angst vor dem dunklen, düsteren Bild auf dem Bilderbuchmarkt seit jeher um, da das Dunkle als Farbwert und Metapher für emotionale und soziale Probleme von Kindheit stehe und somit oft als nicht kindgemäß erachtet werde.<sup>254</sup> Im Bilderbuch spiegeln helle, freundliche Farben normalerweise die Idee einer unbelasteten Kindheit wider. Wenn ernstere, subtilere Töne in das Bild eindringen, wenn die Farben dunkler werden, so werden schnell pädagogisch motivierte Abwehrmechanismen aktiviert, wie das Argument bzw. der Vorwurf der Verfrühung und/ oder Überforderung.<sup>255</sup> Lobe traut ihrem Publikum die dunklen Farben zu. Denn durch die dunkle Farbgebung sollen kindliche Abwehrmechanismen gegenüber Gewalt aktiviert werden. In *Die Yayas in der Wüste* wird die große emotionelle Suggestivkraft des Bildes zur Induktion und Vermittlung von Bedrohung, Angst und Unheil, die von der strukturellen Gewalt, die der Guru ausübt, ausgehen, eingesetzt.

Ein Bild kann dem Wort gegenüber Mehrwert haben, wie das Sprichwort „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ zeigt. Worte wiederum können dem inneren Auge oder dem Verstand sichtbar machen, was ein Bild niemals vermag. Bilder können Texte illustrieren und Texte Bilder (im ursprünglichen Sinn des Wortes „erleuchten“ und „erläutern“). In komprimierter Form können abstrakte Dinge und Prozesse in Bilder verpackt werden und Illustrationen einen Text veranschaulichen. Physische Gewalt lässt sich wirkungsvoll auf Bildebene darstellen, während sich die Verbildlichung von struktureller Gewalt als komplexer erweist. Bei struktureller Gewalt muss das Bild entweder durch das Wort unterstützt werden, oder statt einer expliziten bildlichen Darstellungsweise eine implizite gewählt werden.

Der Psychiater und Neurologe Horst Petri verbildlicht gewissermaßen das notorische Zusammenspiel von struktureller Gewalt und Erziehungsprozess aus der Perspektive des Kindes, indem er feststellt: „Erwachsene sind so groß wie Gulliver, mit unübersehbarer Macht ausgestattet.“<sup>256</sup> Diese Perspektive wird in Mira Lobes Friedensbilderbüchern immer wieder thematisiert und illustriert:

---

<sup>254</sup> Thiele/Wallach (2007): 6

<sup>255</sup> siehe ebd.

<sup>256</sup> Petri, Horst zit. nach Büttner (2008): 87



Abb. 4



Abb. 9

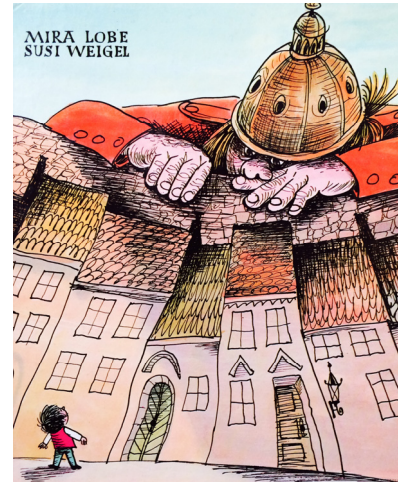


Abb. 10

Die kleine Totoo wird vom Großen Guruyaya eingeschüchtert, Geggi Rokko, beim Spielen mit Wasser ertappt, von der Tante Odumei in die Mangel genommen. Die Erwachsenen geben ihrem *Topdog*-Status durch deimatische Gestik und Mimik, bedrohliche Körperhaltung, in die Hüfte gestemmte Arme und weit aufgerissene bzw. starrende Augen Ausdruck.<sup>257</sup> Die Kinder sind klein und hilflos und in Demutsposition dargestellt, die angelegten Ohren Totoos bzw. das angelegte Kopfhaar Rokkos deuten auf Unterwerfung hin. Auch das Titelbild von *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* ist dementsprechend aufgebaut. Der Perzeptionspsychologe John M. Kennedy schreibt in *A Psychology of Picture Perception* folgendes zur Macht des Bildes bei der Darstellungsweise abstrakter Zusammenhänge: „A clear, simple, readily understandable picture may tell us as much about perception as an apple falling tells us about physics.“<sup>258</sup> Im oben erwähnten Fall der Darstellung von Topdog-Underdog-Ungleichgewicht bzw. Adultismus im Bild erfasst die gewählte Komposition und festgehaltene Gestik und Mimik diese Art von struktureller Gewalt in ihrem Wesen und sagt genau so viel aus wie (oder sogar noch mehr als) der dazugehörige Text. Bildaufbau und Signale der Körpersprache wirken auf dem Niveau der diffusen Gefühle und Instinkte<sup>259</sup>, und die Illustratorinnen Weigel und Kaufmann bedienen sich dieser, um strukturelle Gewalt zu

<sup>257</sup> zu Drohverhalten siehe: <http://www.spektrum.de/lexikon/biologie/drohverhalten/19472>

<sup>258</sup> Kennedy (1974): ix

<sup>259</sup> Schmidt-Dumont (1997): 15

veranschaulichen. Aufgrund dieser ästhetischen Gestaltungsmittel kann so auf emotionalem Weg dem Kind eine Botschaft übermittelt werden, die im Sinne der Friedenserziehung steht.

Die Bildebene allein kann jedoch nicht immer den Anforderungen entsprechen, um die Gewalthandlung ausreichend zu tragen, vor allem dann nicht, wenn es sich um sehr komplexe Arten von Gewalt handelt. In *Hannes und sein Bumpam* werden weder die Kindergärtnerin Tante Grete während der Konflikteskalation (als Hannes von ihr wegen einer abgeschnittenen Haarlocke gescholten, bestraft und bloßgestellt wird, ohne dass dieser sich verteidigen darf), noch die Mutter (als sie ihren Sohn in seiner Sprachlosigkeit alleine lässt), auf Bildebene gesetzt. Tante Grete hat zwar die Rolle des Gewalttätigen, jedoch wird dies ausschließlich auf Textebene festgemacht.

„Mit der Schere in die Haare!  
So ein großer Bub wie du!  
Und was glaubst du, sagt heut abend [sic!]  
deine Mutti wohl dazu? [...]“  
„Schäm dich, Hannes!“ sagt sie traurig  
und nimmt ihm die Schere weg.  
(*Bumpam* [15])

Als wäre diese Strafe nicht genug, legt Tante Grete noch eins drauf und beschließt, dass die Bastelaktivität des Tages „Ausschneiden“ sein wird:

Bald darauf sagt Tante Grete:  
„Kinder, schaut, was hab ich hier?  
Feines, neues Buntpapier!  
Wer hat Lust, was auszuschneiden?“  
„Ich!“ ruft Anni. „Ich!“ ruft Hanni.  
Auch die Buben Paul und Peter  
setzen sich ein bißchen später  
an den Tisch, um auszuschneiden.  
Nur der Hannes steht daneben.  
Zögernd nimmt er sich Papier.  
„Tante“, sagt er, „gibst du mir,  
bitte, meine Schere wieder?“  
„Schere? Nein! Bedauere sehr,  
die bekommst du heut nicht mehr.  
Nimm die Finger statt der Schere!“  
(*Bumpam* [16])

Hannes muss nun als Einziger Papier reißen, anstatt, wie alle anderen, zu schneiden. Die Kinder lachen über das Resultat, was Hannes zornig und noch trauriger macht. Diese Szenen wären in bildlicher Form gerade einmal mit einem erhobenen Zeigefinger, bösem Blick der Kindergärtnerin und vielleicht traurigen Augen des Kindes darstellbar: Die Gewalt, die sie dem Kind allerdings antut, indem sie es ohne Erklärung bestraft, es nicht nach seiner Motivation, sich eine von seinen Locken abzuschneiden, fragt, geschweige denn es zu Wort kommen lässt, vor der Kindergruppe bloßstellt und „doppelt“ bestraft, ist in Bildform beinahe unmöglich darzustellen. Hier müssen also Wörter leisten, was „Bilder in ihrer Mehrdeutigkeit offen lassen müssen“<sup>260</sup> bzw. in ihrer Exaktheit nicht ausdrücken können. In *Hannes und sein Bumpam* wird die Bildebene allein der unterschwelligeren, weil strukturellen, Gewalt, die im Text herrscht, also nicht gerecht. Diese Inkongruenz zwischen Text und Bild hat allerdings zur Folge, dass die Situation noch bedrohlicher wirkt. Das Prinzip der visuellen Analogie ist eine der am einfachsten zu dekodierenden Verknüpfungsmethoden, die zwischen Sprache und Bild bestehen können.<sup>261</sup> Wenn Text und Bild nicht gleichzeitig dieselbe Geschichte erzählen bzw. zu erzählen scheinen, muss in den Zwischenräumen gelesen werden, was ein unheimliches Spannungspotential beinhaltet.<sup>262</sup> Diese Zwischenräume sind, sofern sie nicht überfordern, gleichzeitig Freiräume, die Betrachter/Zuhörer zum Selbstdenken anregen.<sup>263</sup> Die Wirkung von institutioneller Gewalt ist komplex und muss gewissermaßen im Abseits überlegt werden, bedarf also entsprechender Freiräume, die wiederum in Zwischenräumen entstehen. Diese Freiräume stehen im Dienste der Friedenserziehung, da Empathie und Selbstdenken in diesen induziert und generiert werden. Selbst wenn das Kind im Alleingang nicht oder überhaupt erst viel später erkennen kann, worin genau die Gewaltsituation in *Hannes und sein Bumpam* bestand, nämlich im Machtmissbrauch einerseits und in der Sprachlosigkeit auf Seiten des Opfers andererseits, so darf ihm kein einfacherer Ausweg geboten werden, indem die Gewalt auf böse Augen und einen scheltenden Zeigefinger reduziert und verharmlost würde.

---

<sup>260</sup> Maiwald zit. nach Thiele (2000): 43

<sup>261</sup> Winkler (2013): 136

<sup>262</sup> vgl. Thiele (2000)

<sup>263</sup> vgl. Fritz Breithaupts Theorie der Verzeitlichung. Breithaupt (2009)

Strukturelle Gewalt ist mit dem Auge nun einmal nicht sichtbar und sehr viel komplexer und vielschichtiger als physische Gewalt. Sie wird also oft in den Zwischenräumen angesiedelt, die durch produktive Bild-Text-Inkongruenz entstehen, wo, indem diese Leerstelle vom Rezipienten selbst mit Sinn aufgefüllt werden muss, ein Umgang mit ihr ermöglicht wird.

### 6.2.3 Empathieinduktion im Bild

Eine andere Möglichkeit die Bildsprache im Sinne der Friedenserziehung, nämlich zur Empathieinduktion<sup>264</sup> einzusetzen, ist die *Verrundlichung*<sup>265</sup> bzw. die Verwendung klassischer Formen des Kindchenschemas, die beim Kind Empathie für die dargestellte Figur hervorrufen.<sup>266</sup> Diese formal-ästhetische Methode verwenden Mira Lobe und die Illustratorin Susi Weigel in der Darstellung von Hannes, um dem rezipierenden Kind dadurch die Perspektivenübernahme zu erleichtern.<sup>267</sup> So hat Hannes einen relativ großen Kopf, eine weite, gewölbte Stirn, relativ weit unten liegende Gesichtsmerkmale, große Augen, eine kleine Nase und runde Backen - alles Merkmale, die von Konrad Lorenz als empathieinduzierend erkannt wurden:<sup>268</sup>



Abb. 11

---

<sup>264</sup> Zur Wichtigkeit der Empathie in der Friedenserziehung siehe Kapitel 7.2

<sup>265</sup> zu diesem Begriff siehe Schmidt Dumont (1997): 16

<sup>266</sup> Winkler (2013): 112

<sup>267</sup> siehe auch Kapitel 7.2

<sup>268</sup> Lorenz (1943): 275

Verhältnismäßig kurze, dicke und dickpfotige Extremitäten, allgemein rundliche Körperformen und eine weich-elastische Oberflächenbeschaffenheit sind nach Lorenz ebenfalls Merkmale des Kindchenschemas.<sup>269</sup> Eben diese finden wir in der Darstellung der Geggis wieder:



**Abb. 12**



**Abb. 13**

Die rundlichen Körperformen zeichnen auch das Volk der Millimandln aus, wobei Willi überdies auch Gesichtsmerkmale des Kindchenschemas aufweist:



**Abb. 14**



**Abb. 15**

---

<sup>269</sup> Ebd.



Mehr an Bildanalyse soll im Zuge dieser Arbeit nicht getan werden, da sich hier ein ganz anderes Forschungsfeld besser anbieten würde, nämlich die Bildwissenschaft als Teilwissenschaft der Kognitionspsychologie, mit Hilfe derer ausführliche semiotische Analysen der Bilder und deren Wirkung auf das Kind, d.h. dessen ästhetisch-emotionale Rezeption, vorgenommen werden könnte.<sup>270</sup>

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, baut Mira Lobe ihre Friedenserziehung auf der Basis des verflochtenen Vorgangs von Hören und Sehen im vorgelesenen Bilderbuch, von Lesen und Sehen im gelesenen Bilderbuch, der simultanen Entschlüsselungsprozesse von Wort-Bild-Interdependenzen und deren literar-ästhetischer Wirkung auf das Kind auf. All die Möglichkeiten, die das Medium „Bilderbuch“ aus seiner intrinsischen Beschaffenheit heraus anbietet schöpft Mira Lobe im Sinne der Friedenserziehung voll aus.

Das Friedensbilderbuch bietet dem Kind soziale, emotionale, ästhetische und literarische Erfahrungen, während es gleichzeitig Werte und Wissen vermittelt. Die Friedenserziehung profitiert einerseits von der relativen Kürze des Bilderbuchs, die kognitives Rezeptionsgelingen favorisiert und andererseits von der Vorlesesituation, die emotionaler Überforderung entgegenwirkt und Dialog fördert. Der friedenserzieherische Bilderbuchautor kann Bild und Text mehrfach kodieren und konnotieren und Friedensinhalte auch in den Zwischenräumen, nämlich da, wo Bild und Text nicht kongruent erzählen, einschalten.

Auf die Bilder in einem Bilderbuch kann sich das Kind sozusagen verlassen. Denn während die Textrezeption, selbst wenn das Kind bereits lesen kann und das Buch nicht mehr vorgelesen werden muss, relativ zeitaufwendig ist, so ist ihm das Bild stets, unmittelbar und direkt zugänglich, was dem Kind bei Selbstrezeption eine autonome Handlung gewährt. John M. Kennedy schreibt, dass die Sprache der Bilder eine universelle ist<sup>271</sup> und von allen, ungeachtet ihres Alters, ihrer Herkunft, ihrer Bildung verstanden werden kann (wobei Einschränkungen gemacht werden müssen, für beispielsweise Säuglinge oder sehbehinderte Menschen trifft dies nicht zu). Hochberg und Brooks bewiesen, dass selbst Kinder, denen das Medium Bild bis dahin völlig unvertraut war, im Alter von zwei Jahren dennoch Bilder

---

<sup>270</sup> weiterführende Lektüre u.a.: Kress/Van Leeuwen (2006), Painter (et al.) (2013), Sachs-Hornbach/Rehkämper (1998), (2003)

<sup>271</sup> Kennedy (1974): 6

identifizieren und können, als wäre dies eine angeborene Fähigkeit.<sup>272</sup> Die reine Identifikation von Bildern wird bereits im Alter von drei Jahren zum „Lesen“ der Bilder erweitert. In diesem Alter verstehen Kinder, dass Bilder symbolischen Wert haben können, wie die Psychologen Melissa L. Allen, Paul Bloom und Eleanor Hodgson herausfanden.<sup>273</sup> Durch diese Erreichbarkeit, Zugänglichkeit, Permanenz, Universalität und Offenheit des Bildes im Bilderbuch wird einerseits Vertrauen in die Situation, andererseits Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten von Seiten des Kindes erfahren, beides Werte, wozu das Kind im Sinne der Friedenserziehung befähigt werden und in denen es bestärkt werden soll. Die Macht des Bildes kann Gewalt als abstoßend vermitteln. Frieden kann im Gegensatz dazu im Sinne der Friedensvision, in deren Betrachtung der kindliche Rezipient verweilen möchte, und im Idealfall eine gewisse Sehnsucht danach entwickelt, präsentiert werden.

## **7. Friedensalphabetisierung**

Werner Wintersteiner sieht in der *Konfliktalphabetisierung*<sup>274</sup> den Weg zu einer Kultur des Friedens. Darunter versteht er einen gemeinsamen gewaltfreien Code, einen Wissens- und Fähigkeitenpool, den alle Menschen teilen sollten: Menschen „sollten über ein selbstverständliches Wissen um die Notwendigkeit friedlicher Konflikttransformation verfügen und in deren grundlegenden Verfahren geübt sein“<sup>275</sup>. Wer Kinder in diesen gesellschaftlichen Konzepten schulen, sie zur Friedensbereitschaft und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten erziehen, ihnen grundlegende Friedensinhalte vermitteln will, d.h. wer sie *konflikt-* bzw. *friedensalphabetisieren* möchte, muss sich zunächst einige grundlegende Fragen stellen:

---

<sup>272</sup> Ebd. 79

<sup>273</sup> Allen (2010): 35

<sup>274</sup> Wintersteiner (2006): 99

<sup>275</sup> Ebd.

1. Welche Fähigkeiten, Bedürfnisse, Ängste und Wünsche haben Kinder? Zu welcher Art von Frieden und Konfliktlösung sind Kinder vom emotionalen und kognitiven Standpunkt aus überhaupt fähig?
2. Wie lernen Kinder? Wie kann Literatur erziehen bzw. Inhalte vermitteln? Wie kann Literatur Lernprozesse anregen, die den Aufbau von sozial erwünschten Verhaltensweisen bewirken, und welche Strategien können diese Lernprozesse unterstützen?
3. Welche Strategien der Empathieinduktion durch Rollen- und Perspektivenübernahme als Schlüssel zum friedlichen Miteinander können angewendet werden, um Herausforderung und Förderung des Kindes im Sinne einer Friedenskultur zu gewährleisten, ohne es dabei zu unter- oder überfordern?

In folgenden Kapiteln möchte ich versuchen, in der Friedensforschung, Bilderbuchforschung und Kognitionspsychologie Antworten auf diese Fragen zu finden, und gleichzeitig die Strategien, die Mira Lobe zur Vermittlung von Friedensinhalten und zur Konfliktalphabetisierung verwendet am Auswahlgegenstand aufzeigen und analysieren.

### **7.1. Kann Literatur Kindern Frieden lehren?**

Zunächst werde ich dem primären Zielpublikum des Bilderbuches – den Kindern- einige Gedanken widmen, und mich damit auseinandersetzen, zu welcher Art von Frieden und Konfliktfähigkeit Kinder fähig sind, sowie welche kognitiven und emotionalen Leistungen von Kindern im Vorschulalter im Bezug auf Literatur und Friedensinhalten erwartet werden können. Hier muss die Entwicklung des sozialen Verhaltens der Kinder in Bezug auf ihre jeweiligen Stadien und sich herausbildenden Fähigkeiten als Determinante im friedenserzieherischen Prozess bedacht werden.

Der Mensch ist sowohl ein biologisch-naturgeschichtliches als auch ein gesellschaftlich-sozialhistorisches Wesen.<sup>276</sup> Man kann ihn nur als Ganzes verstehen und analysieren. Dies darf auch in der literarischen und friedensliterarischen Untersuchung nicht vergessen

---

<sup>276</sup> Hering (1974): 9f.

werden: So wie die biologisch-organische Komponente, mit der ein Kind geboren wird, einen Teil des Entwicklungsprozesses formt und beeinflusst, so spielen der sozial-gesellschaftliche und kulturelle Lerneinfluss eine ebenso große Rolle. Darüber, ob der Mensch bei Geburt, also noch „unberührt“, eher zur Gewalt oder doch zum Frieden tendiert, scheiden sich die Geister und streiten sich somit die Wissenschaften. Es ist unklar, auf welchen Ursprung aggressives Verhalten zurückgeführt werden kann und welche Faktoren an seiner Entstehung mitwirken.<sup>277</sup> Während die einen die These vertreten, aggressives Verhalten beim Menschen sei ein angeborener Mechanismus und biologisch verankert<sup>278</sup>, so stehen diesen all jene gegenüber, die den Menschen als ein von Grund auf friedliches Wesen betrachten, dessen friedliche Anlagen durch unterstützende Erziehung zur Entfaltung gebracht werden können.<sup>279</sup>

Philosophen der Frankfurter Schule wie Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse oder Jürgen Habermas vertreten die Meinung, „das Verhalten der Menschen [werde] gänzlich durch die gesellschaftlichen und sozialhistorischen Verhältnisse bestimmt“<sup>280</sup>. Auch der Psychologe David Adams kommt nach umfassender (empirischer) Forschung zum Schluss, „that there is little concrete evidence that humans are intrinsically violent by virtue of our genes. Rather, we are taught war-like behavior by our culture“<sup>281</sup>. 1986 verkündete die UNESCO, „es sei wissenschaftlich inkorrekt, zu behaupten, der Mensch habe ein gewalttätiges Gehirn“<sup>282</sup>. Einige Soziologen und Hirnforscher widersprachen: Jedes soziale Verhalten des Menschen habe evolutionäre Wurzeln, „da es ja nicht vom Himmel [falle]“<sup>283</sup>. Kultur- und Geisteswissenschaftler (u.a. die bereits genannten) hingegen finden die Erklärung für menschliches Handeln hauptsächlich in kulturellen Situationen. Jan Assmann und Dietrich Harth gehen so weit zu sagen, dass „die Natur des Menschen keine Tatsache [sei], sondern ein Politikum“<sup>284</sup>. Die Wahrheit um das Böse liegt irgendwo dazwischen, und die Wahrheit um die Friedlichkeit und Friedensliebe folglich auch.

---

<sup>277</sup> Brinkmann (1974): 108

<sup>278</sup> siehe: Freud (1915), Freud (1933), Lorenz (1963), (1965)

<sup>279</sup> Die Gesamtheit der Friedenspädagogik und Friedenserziehung basiert auf dieser Annahme.

<sup>280</sup> Hartmann/Kaufmann (2005): 51

<sup>281</sup> Harris/Morrison (2003): 118

<sup>282</sup> Schmitt (2009) <http://www.zeit.de/2009/44/Das-Boese/seite-6>

<sup>283</sup> Ebd.

<sup>284</sup> Assmann, Jan/Harth, Dietrich zit. nach Wintersteiner (2000): 45

Faktum ist, dass der Mensch zum Frieden genauso fähig ist wie zu Gewalt und Aggression. Der Einwirkung der Sozialisation und der Erziehung müssen größte Wichtigkeit zugestanden werden, da sie es vermögen, Verhalten zu formen oder zu unterbinden, bzw. es zu lehren oder zu „verlehren“. Laut dem Entwicklungspsychologen Gerhard Brinkmann muss so früh wie möglich, also schon im Vorschulalter mit friedenspädagogischen Maßnahmen begonnen werden:

„[...] ungeachtet des jeweiligen theoretischen Standortes eines Wissenschaftlers zur Frage, in welchem Ausmaß aggressives Verhalten auf einen triebhaften Ursprung zurückgeführt werden kann oder eher gesellschaftlich vermittelt ist, besteht Übereinstimmung darin, dass in der frühen Kindheit entscheidend die Weichen dafür gestellt werden, wie sich Aggressionen im Erwachsenenalter manifestieren.“<sup>285</sup>

Es soll also so früh wie möglich damit begonnen werden, Kinder zum Frieden zu erziehen und aggressive Verhaltensweisen abzubauen und sie entweder durch andere zu ersetzen bzw. wenn möglich ihre Entstehung zu verhindern.<sup>286</sup>

Aggression wird von Brinkmann definiert als „ein Verhalten, das auf die Verletzung oder Beschädigung (im weitesten Sinn des Wortes) eines Menschen abzielt“<sup>287</sup>. Sie liegt an der Wurzel vieler, wenn nicht der aller Konflikte, und ist somit ein wichtiges Element in der Friedensforschung. Frieden ist ein sozial-biologisches Problem. Die Erziehung zum Frieden bedeutet, den möglichen Missbrauch der Aggressionsbereitschaft zu verhindern, sowie die Aggressivität selbst und die gesellschaftlichen Bedingungen für sie abzubauen.<sup>288</sup> Die lerntheoretische Konzeption der Aggressionstheorien besagt, dass Lernvorgänge die Ausdrucksform aggressiven Verhaltens nicht nur beeinflussen, sondern „dass aggressives Verhalten überhaupt erst durch Lernvorgänge aufgebaut wird“<sup>289</sup>. Der Lernvorgang, egal ob imitierend oder instrumentell<sup>290</sup>, hat also die Macht, aggressives Verhalten im Menschen zu initiieren. Die Entstehung aggressiver Verhaltensweisen ist laut dieser Hypothese mit dem

---

<sup>285</sup> Brinkmann (1974): 105

<sup>286</sup> Ebd. 106

<sup>287</sup> Ebd. 108

<sup>288</sup> Von Hentig (1973): 38

<sup>289</sup> Brinkmann (1974): 105

<sup>290</sup> Weber (1974):100 ff.

„Erlernen anderer sozialer Verhaltensweisen, etwa der Sprache, vergleichbar“<sup>291</sup>. Trifft dies auf Erlernen von Aggressionsverhalten zu, so liegt es auf der Hand, dass auch Friedensverhalten durch Lernprozesse im Menschen verankert werden kann. Brinkmann meint, dass soziale Verhaltensweisen durch ähnliche Mechanismen wie Sprache erlernt werden können<sup>292</sup>: Sprache, und somit Literatur, bieten sich also als ideale Begleiter bzw. als ideales Medium zur Friedenserziehung an.

Christoph Wulf, Professor für pädagogische Anthropologie und Friedensforscher, weist auf die Bedeutung mimetischer Lernprozesse für die Friedenserziehung hin:

„Viele für die Entwicklung einer Friedenskultur relevante Vorstellungen, Repräsentationen und Praktiken werden in mimetischen Prozessen gelernt. In mimetischen Prozessen nehmen Kinder [...] gleichsam einen ‚Abdruck‘ von Phänomenen, Praktiken und Strukturen, die für die Entwicklung einer Friedenskultur relevant sind, inkorporieren sie und machen sie dabei zu einem Teil ihrer selbst.“<sup>293</sup>

Es ist also primordial, Kindern schon früh die Möglichkeit zur mimetischen Aneignung von Friedensverhalten zu geben. Umso mehr, da „ein Kind, das keinen anderen Weg kennengelernt hat, um etwas zu erreichen, als den der Aggressivität, mit 6 Jahren vermutlich genauso einen Streit vom Zaun brechen [wird] wie mit 5 Jahren.“<sup>294</sup> Dies legitimiert den Versuch der Friedenserziehung von Kindern (u.a. mit dem Mittel des friedenserzieherischen Bilderbuches), um ihnen früh im Leben bereits Mittel und Wege zu zeigen, wie Aggressivität durch friedliche Verhaltensweisen und Handlungen ersetzt werden kann.

Nach dem Prinzip des operanten Konditionierens<sup>295</sup> wird eine Verhaltensweise dann gelernt, wenn sie zum Erfolg führt.<sup>296</sup> Sobald ein Verhalten einmal erfolgreich war, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit in einer gleichen oder ähnlichen Situation wiederholt, was zur

---

<sup>291</sup> Brinkmann (1974): 119

<sup>292</sup> Ebd.

<sup>293</sup> Wulf (2008): 56

<sup>294</sup> Hering (1974): 28

<sup>295</sup> „Unter operanter Konditionierung versteht man die Beeinflussung eines gezeigten Verhaltens durch ein Resultat auf dieses Verhalten. Das operante Konditionieren geht davon aus, daß das Individuum aktiv in seiner Umwelt agiert und Verhaltensweisen hervorbringt, auf welche die Umwelt reagiert.“

Hobmair (1996): 175

<sup>296</sup> Brinkmann (1974): 120

Verhaltensgewohnheit führt. Kinder kann man so in aggressivem, aber auch friedlichem Verhalten bestärken und bestätigen. In der Friedenserziehung geht es nun darum, friedliche Verhaltensweisen zu initiieren, zu ermutigen oder zu festigen und aggressive Handlungen zu verhindern oder zu unterbinden. Neben der Löschung – dem „Verlernen“ – des aggressiven Verhaltens muss der Aufbau anderer, z.B. kooperativer, Verhaltensformen stehen, d.h. die Erweiterung des eingeschränkten Verhaltensspielraumes durch ähnlich erfolgreiche Alternativen.

Der erzieherische Vorgang des mimetischen Lernens sowie operanten Konditionierens durch das Friedensbilderbuch lässt sich an folgendem Beispiel aus *Die Geggis* veranschaulichen, da hier das anfänglich aggressiv-gewalttätige Verhalten nicht erfolgreich ist und beide Geggikinder beschämt sind. Diese Scham zeugt von bestimmten friedlichen Verhaltensweisen und Codes, die bereits zuvor erlernt wurden, bevor die Entschuldigung und der Dialog zum Erfolg führen.

Zunächst jedoch noch ein kurzer Exkurs, um den „natürlichen“ kindlichen Umgang mit Konflikten und die Konfliktfähigkeit von Kindern zu beleuchten:

Im 3. Lebensjahr werden Konflikte zwischen Kindern „vollständig in Form körperlicher Angriffe ausgetragen“<sup>297</sup>. Doch schon zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr neigt sich diese physisch-gewalttätige Tendenz im Umgang mit Konflikten zu „mittelbaren Formen des Streits“<sup>298</sup>. Kinder sind ab diesem Zeitpunkt zurückhaltender mit körperlicher Austragung des Konfliktes und bedienen sich nun verbaler Mittel, indem sie „den Feind mit Schimpfnamen übersäen und ihn allerlei übler Taten [beschuldigen]“<sup>299</sup>. Konfliktfähigkeit ohne physische Gewalt ist in diesem Alter also bereits möglich und muss gefördert werden, damit es nicht zu Nichtausbildung, Stagnierung bzw. Regression kommt.

Gil und Rokko, die beiden verfeindeten (weil verschiedenfarbigen) Geggiknaben, zeigen bei ihrem ersten Treffen ein Amalgam aus Reaktionen beider Altersgruppen:

---

<sup>297</sup> Hering (1974): 26

<sup>298</sup> Ebd.

<sup>299</sup> Ebd.

Dem grünen Geggi ruft er [Rokko, Anm.] zu:  
„He! Schleich dich, du!“  
Schon gehen sie, die Wut ist groß,  
als Feinde aufeinander los.  
(*Geggis* [10f.] )

In einer Schimpfkanonade werfen sie einander nun die schlimmsten (und doch, wie für Lobe typisch, sehr amüsanten) Schimpfwörter an den Kopf, die den Feindbildern entsprechen, die den Kindern von den erwachsenen Geggis vermittelt wurden:

„Ich bin ein Geggi!“ schreit Rokko.  
„Und du bist ein stinkiger, sumpfiger Gatschler,  
ein hässlicher, grässlicher, schlammiger  
Watschler!“  
„Nein! ICH bin ein Geggi!“ schreit Gil.  
„Und du bist ein ekliger Klettermaxler,  
ein grauslicher, scheußlicher Schluchtenhaxler!“  
[...]  
„Du Lügenerzähler! Du Sumpfgeggi-Quäler!  
Ich rate dir, schleunigst abzuschwirrn!“  
„Du Schlammgatsch-Trinker, du Sumpfmoor-  
Stinker,  
du hast wohl Taubenmist im Hirn!“  
(*Geggis* [10f.] )

Nach diesen Tiraden kommt es zum körperlichen Angriff:

Schon stehn die beiden Stirn an Stirn,  
schon roll'n sie rückwärts hin und her  
und kreuz und quer und schnaufen schwer.  
(*Geggis* [12])

Mira Lobe begegnet ihrem jungen Publikum auf bekanntem Terrain: Die Figuren, mit denen sich der Zuhörer/Betrachter identifizieren soll, haben das gleiche Alter wie dieser selbst. Dies wird nicht direkt ausgedrückt, sondern geht implizit aus deren alterstypischem Verhalten im Umgang und bei Konfrontation mit Konflikt hervor. Identifikation mit dem Anderen und Sich-Hineinversetzen/ Sich-Einfühlen sind Voraussetzung für die Friedenserziehung, die auf dem mimetischen Prinzip aufbaut, und werden von Lobe dadurch initiiert, dass sie ihre Leser sich selbst in den Protagonisten auf mehreren Ebenen (Erfahrungshorizont, alterstypische



Reaktionen, kindliche Vorliebe für Sprachhumor und Unsinnwörter etc.) wiederfinden lässt.<sup>300</sup> Im Fall der Geggis greift allerdings nun kein Erwachsener, keine autoritäre Instanz, ein, um die Situation zu beruhigen und die Geggikinder auseinander zu bringen und aus dem Konflikt zu leiten. Gil und Rokko tun dies selbst. Rokko wendet den verbotenen „Wickelschwanzgriff“<sup>301</sup> an, wobei doch „[...] nur die beiden Pfoten/ bei allen Geggis auf der Welt!“ (*Geggis* [12]) erlaubt sind. Das führt zur plötzlichen Selbstreflexion und Reue:

„Beschämt ziehn beide die Schwänze ein.  
„Ich hab das“, sagt Rokko, „aus Unbedacht  
und nicht mit böser Absicht gemacht.“  
„Ich auch nicht ...“, sagt Gil. „Nur hier und mit dir.  
Sonst bin ich ein eher friedliches Tier.“  
Sie reichen einander die Pfoten hin.“  
(*Geggis* [12])

Das zuhörende und zusehende Kind wird Zeuge von geggi-kindlicher Autonomie, Selbstbestimmung und Konfliktregelung. Auch wird gezeigt, dass aggressives Verhalten nicht zur Lösung des Konfliktes führt, es wird also *gelöscht*. Erst durch den Dialog, Reflexion und das Einander-Kennenlernen werden die feindlichen Gefühle aus der Welt geschafft; hier wird also friedliches Verhalten *aufgebaut*.

Als die Geggikinder sich mit dem anderen in Ruhe auseinandersetzen, erkennen sie, dass ihr Hass und ihre Gewaltbereitschaft auf unbegründeten Vorurteilen, die auf Gehirnwäsche durch die jeweilige Geggigesellschaft zurückzuführen sind, basierten:

„Nein, so was!“ ruft Rokko. „Du stinkst ja gar  
nicht!  
Was hat mir denn da die Tante erzählt?  
Völlig verfehlt, und alles nicht wahr.  
Du riechst wunderbar.  
Die Tante hat sich einfach geirrt ...“  
„Und uns hat der Onkel die Köpfe verwirrt!“ ruft  
Gil.  
(*Geggis*: [13])

---

<sup>300</sup> Zu Identifikation, Rollen- und Perspektivenübernahme und den literarischen Strategien, um diese zu initiieren und ermöglichen siehe Kapitel 7.2

<sup>301</sup> Interessant ist hier, dass es eine geggi-kollektive Reglementierung im Fall von körperlicher Auseinandersetzung gibt! (Oder doch nur für Kontaktsportarten wie Geggi-Judo oder Griechisch-römisches-Geggiringen?)

In keinem von Lobes Bilderbüchern macht sich aggressives Verhalten bezahlt: Der umweltzerstörerische, lebensverachtende Bürgermeister in *Das kleine Städtchen Drumherum* muss im Traum am eigenen Leib erfahren, was er den Tieren und Pflanzen anzutun bereit war; der *Riese Bumbum* wird wegen seines ausbeuterischen, tyrannischen und einschüchternden Verhaltens mit „Hutschraubern“ ausgeflogen; der Große Guruyaya in *Die Yayas in der Wüste* muss seine Fehler einsehen und als Alleinherrscher abdanken, nachdem er in megalomanischer, egoistischer Art das Leben seines Volkes aufs Spiel gesetzt hat.

Friedliches, konfliktfähiges und prosoziales Verhalten hingegen ist wirksam: Julius und Juliane retten mit ihrer friedlichen Kinderdemonstration den Wald und die Tiere, Willi rettet, nachdem ein Versuch der Kommunikation mit dem Tyrannen fehlgeschlagen ist, mit den Hutschraubern die Millimandl, Tante Mimanja rettet durch Hilfsbereitschaft, Mut und Altruismus die Yayas vor dem Verhungern und dem Ertrinken. Diese Helden sind Vorbilder, die zur Imitation anregen und im friedenserzieherischen Sinn durch mimetische Lernprozesse auf das kindliche Publikum wirken.

Selbst wenn Lernprozesse, bzw. deren Resultat, schwierig nachzuweisen und festzumachen sind, so steht dennoch fest, dass Kinder Verhaltensmuster erwerben können. Geschieht ein Lernprozess ohne offenkundige Übung, so spricht man von Imitation. Kinder übernehmen beispielsweise Verhaltensweisen einer Bezugsperson, ohne von dieser dazu angehalten worden zu sein.<sup>302</sup> Soziale Verhaltensweisen können so erworben werden und sogar nach nur einmaliger Beobachtungsphase nachgeahmt werden.<sup>303</sup> Durch Imitation können nicht nur vollständig neue Verhaltensmuster erlernt werden, sondern sie kann auch die Aufrechterhaltung bereits gelernter Verhaltensweisen bzw. deren Beseitigung gewährleisten.<sup>304</sup>

Interessant für die Frage, inwiefern Bilderbücher als Medium der Friedenserziehung fungieren können, ist, dass es, laut diverser Studien, „kaum einen Unterschied [macht], ob das Modellverhalten an lebenden Personen direkt beobachtet wurde oder in mehr

---

<sup>302</sup> Weber (1974): 97

<sup>303</sup> Brinkmann (1974): 123

<sup>304</sup> Weber (1974): 99

‚distanzierterer‘ [sic] Weise“<sup>305</sup>. Der Erwerb von Verhaltensmustern durch Bilderbücher ist also genauso möglich, wie durch Nachahmung einer Bezugsperson aus dem Umfeld des Kindes. In Lobes Bilderbüchern wird, wie bereits in Kapitel 4 genauer ausgeführt, eine große Auswahl von Modellen und Verhaltensmustern vorgeführt, mit dem Ziel, dem kindlichen Publikum Werkzeuge für Friedensverhalten, d.h. Konfliktfähigkeit und Konfliktlösung, zu geben. Bei den Figuren in ihren Friedensbilderbüchern handelt es sich nun nicht um Bezugspersonen in dem Sinn, jedoch kann den Identifikationsfiguren und Helden in einer fiktiven Welt Bedeutung und Macht nicht abgesprochen werden. Die Tatsache, dass in Lobes Büchern die Kinder meist mutiger und klüger sind als die Erwachsenen, ist auch in gewisser Weise eine Abschwächung der strukturellen Gewalt, die der Erziehungskonstellation innewohnt. Insofern kann das Kind auch noch triumphieren bzw. hat die zusätzliche Befriedigung der Gewalt der Erwachsenen doppelt zu entkommen.

Laut Brinkmann kann der Erwerb von Verhaltensmustern und sozialem Lernen beschleunigt werden, wenn reale und bildliche Verhaltensanreize dargeboten werden.<sup>306</sup> Das ist in Bilderbüchern der Fall, wobei die Realität natürlich eine fiktive Realität ist oder aber die Wirkung von Vorbildern aus der realen Welt verstärken. Vorteil von Literatur und literarischen Vorbildern ist, dass durch sie Verhaltensmuster und Einstellungen transponiert werden können, deren direktes Vormachen, laut Brinkmann, „sehr aufwendig und schwierig bzw. was z.B. den Erwerb von Einstellungen betrifft, unmöglich wäre.“<sup>307</sup>

Die sinnlichen Verhaltensanreize, die in der Vorlesesituation den mimetischen Anreiz verstärken, sind bei der Rezeption des Bilderbuchs a priori gegeben: Die Sinnesorgane, die in der Vorlesesituation gebraucht und stimuliert werden, sind der Hörsinn (die Stimme des Vorlesers) und der Sehsinn (die Bilder, die noch dazu sinntragend sind). Dadurch, dass das Kind in der Vorlesesituation oft auf dem Schoß des Vorlesers sitzt, u.a. um Blick auf das Buch zu erlauben, werden all seine Sinne verstärkt angesprochen. Eventuell wird auch noch der Geruchssinn stimuliert, da der vertraute Geruch der Eltern oder anderer Bezugspersonen präsent ist. Es handelt sich also um eine visuelle, auditive und sensorische Erfahrungs-/Lernsituation, von der das Kind maximal profitieren kann und die für den Verhaltenserwerb

---

<sup>305</sup> Brinkmann (1974): 123

<sup>306</sup> Weber (1974): 100

<sup>307</sup> Ebd.

durch Imitation ideal ist. Insoweit bei der Bilderbuchrezeption durch Vorlesesituation, also primäres und sekundäres Publikum zu gleichem Maße betreffend, von einem Erziehungsprozess par interim gesprochen werden kann, so nimmt laut Weber auch in dieser Situation „das Erziehungsgeschehen nicht nur Einfluss auf das Kind [...], sondern [wird] auch der Erziehende vom Kind bzw. durch das gemeinsame Handeln beeinflusst.“<sup>308</sup> Die Vorlesesituation ist also „doppelt“ ideal für die Vermittlung von Friedensinhalten, weil Kind und Erwachsener gleichzeitig angesprochen und „erzogen“ werden, und kann von großer Effizienz sein.

Ernst Seibert hat Recht, wenn er von „Simultaneität“<sup>309</sup> in einigen von Mira Lobes Kinderbüchern spricht, und damit meint, dass sie „durchaus an Kinder unterschiedlichen Lesealters adressiert sein können“<sup>310</sup>. Dies schließt Erwachsene, die schließlich, wenn man so will, Kinder in fortgeschrittenem Lesealter sind, nicht aus. Der deutsche Literaturwissenschaftler Thomas Kullmann meint, dass wir, wenn mehr Erwachsene häufiger Kinderbücher lesen würden statt immer nur realitätsbezogene und zeitnahe Romane, in einer friedlicheren Welt leben würden. Darüber hinaus könnten Kinderbücher Erwachsenen helfen „umzudenken“ und politische Problemlösungen erleichtern können, indem sie die Fantasie anregen und neue Ideen vermitteln.<sup>311</sup>

Sinnliche Verhaltensanreize, die mimetische Prozesse in Gang setzen können und die Fantasie anregen, wirken in der Vorlesesituation nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Erwachsenen. Das macht sie zu einer Lehr- und Lernsituation, in der die Friedenserziehung auf mehreren Ebenen erfolgreich sein kann.

## **7.2 In die Haut des Anderen – Empathie, die Mutter des Friedens**

Hartmut von Hentig schreibt, eine der wichtigsten Aufgaben der Friedenserziehung sei die „Erziehung zur Empfindsamkeit, ja zur Empfindlichkeit: zum Leiden am Unrecht, an der Mißachtung, der Gleichgültigkeit, den Schmerzen und Ängsten, die anderen und mir

---

<sup>308</sup> Ebd. 97

<sup>309</sup> Seibert (2007): 11

<sup>310</sup> Ebd.

<sup>311</sup> Kullmann, Thomas zit. nach Derdak (2003): 25

widerfahren [...].<sup>312</sup> Laut Fürst, Helbig und Schmitt bereiten Bilderbücher „die Basis zum empathischen Verständnis“<sup>313</sup>. Der Bilderbuchautor Leo Lionni sieht „die Fähigkeit des Sich-Identifizierens, die Fähigkeit Schmerz und Freude anderer zu empfinden [als] höchste Gabe [des Menschen]“<sup>314</sup>. Auch für ihn sollen Kinder durch Bilderbücher darin bestätigt werden, sich einzufühlen und sich in anderen wiederzufinden.<sup>315</sup> Und Mira Lobe selbst wählte folgende Passage aus dem Abschiedsbrief von Che Guevara an seine Kinder als Motto für ihren Jugendroman *Die Sache mit dem Heinrich*: „... vor allem wünsche ich euch, dass ihr immer fähig sein mögt, jedes Unrecht, das irgendwo auf der Welt einem anderen angetan wird, in eurem Innersten zu empfinden ...“<sup>316</sup> Mira Lobe möchte ihr kindliches Publikum mit Gefühlen treffen. Denn, so schreibt sie selbst, „was später Gedanke wird, das beginnt ja damit, daß man irgendwo in einem Gefühl getroffen wird“<sup>317</sup>.

Empathie ist die Voraussetzung für prosoziales Verhalten und prosoziale Handlungen. Diese wiederum sind Voraussetzung für Frieden und das friedliche Zusammenleben der Menschen. Mira Lobe macht es sich zur Aufgabe, ihr Publikum zu empathischem Gefühl zu befähigen, prosoziales Verhalten zu initiieren und auf dieser Basis Anleitung zu Konfliktlösungsstrategien zu geben. Um Empathie, die Fähigkeit bzw. Befähigung, sich in andere einzufühlen und mit ihnen zu empfinden und prosoziales Verhalten wird es in diesem Kapitel gehen:

Schon während der ersten Lebensjahre zeigen kleine Kinder Verhaltensweisen, die von Sensitivität für den Zustand anderer zeugen und die sich dem prosozialen Bereich zuordnen lassen. Prosoziales Verhalten in der frühen Kindheit wird daran festgemacht, ob Kinder sensitiv und freiwillig auf die Emotionen Trauer oder Enttäuschung bei anderen reagieren. Ein solches Verhalten kann bei Kindern ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet werden.<sup>318</sup> Die Reaktionen sind zunächst noch unbeholfen und passiv/ lähmend (weil rein emotional

---

<sup>312</sup> Von Hentig (1987): 29f.

<sup>313</sup> Fürst (2000): 75

<sup>314</sup> Lionni, Leo zit. nach Fürst (2000): 75

<sup>315</sup> Lionni, Leo zit. nach Fürst (2000): 75

<sup>316</sup> Lobe (1989b): 1

<sup>317</sup> Freund, Michael zit. nach Blumesberger (2005): 16

<sup>318</sup> Samonig (2012): 34

verarbeitet). Wenn „starke[n] Reize[n], wie Bandagen, blutige[n] Wunden oder Weinen“ ausgesetzt, beginnt das Kind zu weinen oder erzählt, wenn schon zu verbaler Verarbeitung fähig, seinen Eltern von der Not des anderen.<sup>319</sup>

Als grundlegende sozio-kognitive Fähigkeiten des Menschen, die auch mit hilfreichem Verhalten in Verbindung gebracht werden, gelten Rollen-/ Perspektivenübernahme und Einfühlungsvermögen, die darauf ausgerichtet sind, die gedankliche und gefühlsmäßige Wahrnehmungsperspektive einer anderen Person einzunehmen und nachzuvollziehen.<sup>320</sup>

Laut Petra Zornemann bezieht sich prosoziales Verhalten auf Handlungen, die einem oder mehreren anderen Menschen helfen oder nützen sollen.<sup>321</sup> Prosoziales Verhalten ist von vielerlei Einflussgrößen und Bedingungsfaktoren bestimmt, die in einer konkreten Situation zusammenwirken. In die Kategorie des prosozialen Verhaltens und Handelns fallen u.a. Helfen, hilfreiches Verhalten, Altruismus, positives soziales Verhalten, Kooperation, Freigebigkeit und Anteilnehmen.<sup>322</sup>

Lobes Protagonisten sind (meist kindliche) Figuren, in deren Handlungen sich verschiedene Ausformungen prosozialen Verhaltens manifestieren. Sie sind Helfer (Willi, Julius und Juliane, der kleine Pinguin, die Katze, Tante Mimanya), Altruisten (der kleine Pinguin, die Katze, Tante Mimanya) und nehmen Anteil am Leid der anderen (Willi, Julius und Juliane, der kleine Pinguin, die Katze, Tante Mimanya).<sup>323</sup>

Ziel der Friedenserziehung und der Friedensliteratur ist es, Empathie und prosoziales Handeln zu fördern. Um dies möglich zu machen, muss zunächst verstanden werden, wie Empathiemechanismen funktionieren. Unter Empathie versteht man eine gefühlsbasierte Empfänglichkeit, die aus affektiven und emotionalen Empfindungen entsteht. Betroffenheit, Sorge, Mitgefühl und Mitleid sowie ähnliche Gefühle und Gefühlsreaktionen fallen unter den Oberbegriff der Empathie. Empathie erfordert „zumindest ein minimales“<sup>324</sup> Bewusstsein über den Unterschied zwischen sich selbst und dem Gegenüber, dem Anderen. Weil nur

---

<sup>319</sup> Hering (1974): 30

<sup>320</sup> Zornemann (1998): 65f.

<sup>321</sup> Ebd. 11

<sup>322</sup> Ebd.

<sup>323</sup> siehe Kapitel 5.4

<sup>324</sup> Zornemann (1998): 29

durch die Unterscheidung zwischen *ich vs. der Andere* empathische Prozesse ermöglicht werden, lassen sich die Konzepte der Rollen-/Perspektivenübernahme und Empathie nur schwer voneinander trennen.

Wie bereits erwähnt, lässt sich schon in den ersten Lebensjahren des Menschen eine Empfänglichkeit für das Leid anderer beobachten. Für die soziale Kompetenz des Kindes mitentscheidend ist aber vor allem auch die Auswirkung des empathischen Erlebens auf der Handlungsebene. Empathie kann zwar die soziale Motivation erweitern und zu prosozialem Verhalten führen<sup>325</sup>, sich z.B. in helfendem Handeln manifestieren, um das Kind allerdings von der empathischen Gefühlsregung zur Reaktions- bzw. Handlungsbereitschaft zu führen, muss zunächst ein entsprechendes Verhaltenrepertoire akquiriert werden. Obwohl bereits Kleinkinder zu prosozialen und kooperativen Reaktionen fähig sind, gilt als gesichert, dass hilfreiches Verhalten erlernt werden muss, da das Gewähren von Hilfe ein „komplexes Geschehen“<sup>326</sup> ist. Viele Faktoren und kognitive Prozesse sind voraussetzend für helfende und kooperative Handlungen. Um einer anderen Person helfen zu können, braucht es grundsätzliche Bereitschaft, die Fähigkeit die Notlage oder die Bedürfnisse (richtig) wahrzunehmen und zu interpretieren. Dazu bedarf es der Fähigkeit, die Sichtweise und Gefühle des anderen nachvollziehen und verstehen zu können. Weiters muss der Helfer einschätzen können, wie dem Hilfsbedürftigen am besten geholfen werden kann und Entscheidungen fällen.<sup>327</sup>

Ein Beispiel für Hilfshandeln finden wir in *Ein Schnabelvoll für Hoppala*. Der kleine Pinguin durchlebt die genannten kognitiven Prozesse und lebt dem kindlichen Rezipienten vor, wie prosoziales Handeln funktionieren kann. Er nimmt Hoppalas Hunger und Not wahr. Weil er noch ein Kind ist, bereitet ihm die Beurteilung der Situation zunächst Schwierigkeiten, und er sucht (vergeblich) die Hilfe der Erwachsenen. Die Mutter spiegelt den Biofatalismus der Pinguingesellschaft wieder, als der kleine Pinguin fragt, was mit dem Pinguinkind geschehen wird, das seine Eltern verloren hat:

---

<sup>325</sup> Samonig (2012): 32

<sup>326</sup> Ebd. 9

<sup>327</sup> Ebd. 10

„Da kann man nichts machen! Um fremde Kinder kümmern wir uns nicht. [...] Ein Räuber holt es sich. Die Skuas warten auf solche verirrte Kinder. Denk nicht mehr daran. Vergiss es, Söhnchen!“  
(Hoppala [9])

Doch der kleine Pinguin gibt sich nicht damit zufrieden, sondern löst das Problem, indem er eine gewagte Entscheidung fällt und hinter dem Rücken der Eltern (und der Gesellschaft), seine tägliche Ration mit Hoppala teilt. Die Entscheidung hat nicht nur momentane Auswirkungen, sondern ändert das Leben des kleinen Pinguins. Er hat ab diesem Zeitpunkt selbst auch Hunger, und muss die Autorität mit Konsequenz hintergehen:

„In der nächsten Zeit braucht der kleine Pinguin viel List und Geschick, damit seine Eltern nicht merken, daß sie zwei Kinder füttern statt einem.“  
(Hoppala [21])

In *Ein Schnabelvoll für Hoppala* ist der kleine Pinguin nicht bloß zu Empathiegefühl in der Lage, sondern auch fähig und gewillt, sein (Mit)Gefühl in prosozialem Handeln zu kanalisieren und zu konkretisieren. Bemerkenswert ist, dass sein Handeln, wie für Lobes Friedensbilderbücher typisch, obwohl prosozial gegen die Konventionen der Gesellschaft verstößt.

In Mira Lobes Friedensbilderbüchern finden sich auch Beispiele für kooperatives Handeln. Unter Kooperation versteht man die Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe.<sup>328</sup> Anders als Wettbewerbsverhalten, das Rivalität und Gewalt nährt, ist Kooperation eine wichtige Voraussetzung für Frieden.<sup>329</sup> Während prosozialem Verhalten die Beziehungsstruktur *Helfer und Hilfeempfänger* zugrunde liegt, handelt es sich bei der Kooperation um einen gleichgewichtigen Austausch.<sup>330</sup>

---

<sup>328</sup> Schmidt-Denter zit. nach Zornemann (1998): 12

<sup>329</sup> Harris/Morrison (2003): 149

<sup>330</sup> Zornemann (1998): 12



Gil und Rokko haben ein gemeinsames Interesse, nämlich beisammen zu bleiben, ohne ihre jeweiligen Geggifreunde und Familien aufgeben zu müssen.

„Ich möchte heim!“ sagt Rokko.  
„Die Berge und Felsen warten auf mich.  
Aber – ich gehe nicht ohne dich!“  
„Auch ich möchte heim!“ sagt Gil.  
Der Teich und der Weiher warten auf mich.  
Aber – ich gehe nicht ohne dich!“  
(*Geggis* [19])

Das setzt das (idealerweise friedliche) Zusammenleben der verfeindeten Gruppen der Sumpf- und Felsgeggis voraus. Die beiden müssen also kooperieren, und begeben sich für den jeweils anderen in Lebensgefahr, um ihr Ziel zu erreichen.

In *Ein Schnabelvoll für Hoppala* wandelt sich eine Hilfssituation in eine Kooperationsituation. Hoppala, die dank der Zivilcourage und des Altruismus des kleinen Pinguins überlebt hat, und dieser sind ein Paar geworden und wollen nun gemeinsam nicht nur ein Pinguinkind großziehen, sondern zwei.

„Ich freu mich auf unser Nest.“  
„Und auf unser Ei!“, sagt der kleine Pinguin.  
„Und auf unsere zwei Eier!“, verbessert sie ihn. „  
Ich hätte nämlich gern zwei, wenn du nichts  
dagegen hast.“  
Hat er nicht. Er wird die beiden Eier behüten und  
bebrüten.  
(*Hoppala* [28])

In *Komm, sagte die Katze* manifestiert sich das Kooperationsverhalten vor allem in der Bereitschaft der Tiere, einander nicht aufzufressen. Die Katze rettet ein Tier nach dem anderen vor dem Ertrinken, indem sie alle auf ihr Baumfloß einlädt. Sie selbst frisst die Maus und den Maulwurf nicht, Fuchs und Hund lassen Hahn und Henne, Hase und alle anderen kleinen Tiere unbehelligt. Alle sitzen wortwörtlich im selben Boot und ziehen am selben Strang. Wie sich herausstellt, hätte niemand (auch die Katze nicht) allein überleben können, da nur der Fuchs weiß, wie sie anlegen können, und sie nur mit vereinigter Kraft (durch das

Rudern aller Schwänze) an Land zurückkommen. Kooperatives Verhalten ist in *Komm, sagte die Katze* der Schlüssel zum friedlichen Zusammenleben und Überleben.

### **7.3 Wie Mira Lobe Empathie „einschaltet“ – Narrative Empathie<sup>331</sup> und literarisches Lernen**

Laut G. H. Mead ist das Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen eine „Interaktionsform, die den einzelnen befähigt, sich mit der Person des anderen zu identifizieren“<sup>332</sup>, eine Interaktionsform also, die auf Empathie, Rollen- und Perspektivenübernahme basiert. Empathie ist zwar kein Naturgesetz, jedoch kann man, wenn die „Verbesserung des Menschen“<sup>333</sup> angestrebt wird, laut Fritz Breithaupt vor allem auf Empathie setzen.<sup>334</sup> Für Antonio Damasio und Fritz Breithaupt ist Empathie das Bindeglied der Gesellschaft, der Kitt, der Gesellschaften zusammenzuhalten vermag.<sup>335</sup> Um kulturelle und strukturelle Gewalt abzubauen und sie im Entstehen zu verhindern muss die Empathie gegenüber den anderen gefördert werden. Automatisch wird sie nur in klar determinierten Situationen ausgelöst, und die seien, laut Breithaupt, im Alltag Mangelware. Empathie als kulturelle Praktik muss also inszeniert und gefiltert werden, um transponiert werden zu können. Einen besonderen Stellenwert in der Kultur der Empathie weist Breithaupt der Narration zu, d.h. der erzählerischen Ausgestaltung von Situationen.<sup>336</sup> Mit den Worten Odo Marquards ausgedrückt: „Narrare necesse est“.<sup>337</sup>

Lobe gestaltet ihre Figuren und Geschichten im Sinne einer Kultur der Empathie und somit einer Kultur des Friedens. Sie inszeniert Friedens- und Konfliktverhalten kindgemäß und transponiert Inhalte der Friedenskultur auf kindgerechte Ebene, wie bereits in Kapitel 6 gezeigt. Der Lernprozess, den das Bilderbuch hier initiiert, und der für die Dekodierung von

---

<sup>331</sup> siehe Breithaupt (2009)

<sup>332</sup> Mead, G.H. zit. nach Hering (1974): 41

<sup>333</sup> <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/zwei-buecher-ueber-empathie-gespiegelte-perspektiven-1814212-p2.html>

<sup>334</sup> Ebd.

<sup>335</sup> siehe Damasio (1994), Breithaupt (2009)

<sup>336</sup> <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/zwei-buecher-ueber-empathie-gespiegelte-perspektiven-1814212-p2.html>

<sup>337</sup> Marquard (2000)

Narration voraussetzend ist, fällt in die Kategorie des *literarischen Lernens* (und in weiterer Folge des sozialen Lernens). Der Begriff des *literarischen Lernens* gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier fiktionalen, poetischen Texten beziehen.<sup>338</sup> Literarisches Lernen spielt schon vor dem Erwerb von Lesekompetenz eine Rolle, weil es, so Kaspar Spinner, auch „auditive und visuelle Rezeptionsformen“<sup>339</sup> einschließt, wie es insbesondere bei der Bilderbuchrezeption der Fall ist. Hier ist die visuelle Komponente durch die konstitutive Bildebene gegeben, die auditive durch die Vorlesesituation (die das Zuhören impliziert).

Während das Ziel des literarischen Lernens laut Spinner in erster Linie ist, „Fähigkeiten zu erwerben, die im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“<sup>340</sup>, so können die erlernten Fähigkeiten nicht nur im Umgang mit fiktionalen Situationen wiederverwendet werden, sondern auch in realen Situationen. Denn, so Spinner, „Fiktion und Wirklichkeit sind keine einfachen Gegensätze und gerade darin liegen die vielfältigen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur“<sup>341</sup>. Der Transfer von Fiktionalität in die Realität ist empirisch nur schwer nachzuweisen. Breithaupts Theorie von der narrativen Empathie besagt dennoch, dass diese „in ihrer Struktur eng an komplexe soziale Situationen gebunden [ist]“<sup>342</sup>. Erzählende Literatur kann beim Erwerbsprozess und der Formung der Empathie also eine bedeutende Rolle spielen.

Das Erlernen und die Festigung von Empathie können im Friedensbilderbuch gefördert werden, da es Erlebnisse, Gefühle, Ängste und Freude Anderer sinnlich vorführt und den Zuhörer bzw. Leser auf Gefühlsebene ergreift. Breithaupt sieht in narrativer Literatur allgemein einen Schlüssel zur menschlichen Empathie, vor allem, da sie beim Einüben von Mustern dieser dienlich sein kann.<sup>343</sup> Hier decken sich seine Erkenntnisse mit denen Kaspar Spinners, der im literarischen Lernen eben diese Vorzüge erkennt. Laut Spinner ist die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ein grundlegender Aspekt

---

<sup>338</sup> Spinner (2006): 6

<sup>339</sup> Ebd. 6

<sup>340</sup> Ebd. 7

<sup>341</sup> Ebd. 11

<sup>342</sup> Breithaupt (2009): 13

<sup>343</sup> Breithaupt (2009): 14

(literar-)ästhetischer Erfahrung. So werden differenzierte Vorstellungen entwickelt und Flexibilität wird gefordert, da man im Laufe einer Lektüre aufgrund neuer Textinformation seine Vorstellungen und Gefühle immer wieder modifizieren muss. Literarisches Lernen ermöglicht kumulativen Kompetenzerwerb, auch deshalb, weil es emotionale und psychologische Einsichten fördert.<sup>344</sup>

In *Learning How to Feel* erkennt die Bildungsforscherin Ute Frevert: „The embryonic ability to feel unfolds through a complex dialogue with the social and cultural environment and specifically through reading material“<sup>345</sup>. Literatur kann also für viel, was das Erlernen und Verstehen und Ausdruck von Gefühl bzw. Fühlen und den Umgang damit betrifft.

Die Kinder- und Jugendbuchautorin Kirsten Boie findet eindrucksvolle Worte, um dies auszudrücken:

„[...] Kompetenzerwerb ist nur dann möglich, wenn Gefühle damit verbunden sind. Bücher – auch die für Kinder! – können [...] dafür sorgen, dass uns das, was wir längst wissen, auf einmal auch wirklich berührt, dass es (durch Identifikation mit Figuren oder Handlung) besetzt wird mit Gefühlen und darum relevant für unser eigenes Leben.“<sup>346</sup>

Ihr zu Folge können Sprache und Literatur viel erreichen, wenn Menschen dabei geholfen werden soll bzw. sie dazu gebracht werden sollen, den Schritt vom Fühlen und Wissen zum Handeln zu tun<sup>347</sup>, was auch Ziel der Friedenserziehung ist.

Um Kompetenzerwerb durch literarische Lernprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen und im Sinne des literarischen und sozialen Lernens sowie der Friedenserziehung Empathie zu induzieren, werden verschiedene literarische (und im Bilderbuch auch visuelle und intermediale) Verfahren angewendet. So gestaltet Mira Lobe ihre Protagonisten derart, dass eine Identifikation mit ihnen möglich ist, und ihr Handeln so, dass es, weil bewundernswert, das rezipierende Kind zur Reflektion und eventuell Imitation anregt. Die Hauptfigur im Friedensbilderbuch kann (und soll) zur Projektionsfläche eigener entsprechender/ oder

---

<sup>344</sup> Spinner (2006): 8

<sup>345</sup> Frevert (2014)

<sup>346</sup> Boie, (2003): 16f.

<sup>347</sup> Ebd. 17

nicht entsprechender, sondern neu entdeckter Gefühle werden. Laut Spinner wird „gerade durch solche Betroffenheit eine intensiv mitvollziehende, genaue Lektüre bewirk[t]“<sup>348</sup>. Im Fall des Bilderbuches muss Lektüre zwar vielmehr als genaues Zuhören, intensives Fragenstellen und angeregtes Analysieren der Bilder verstanden werden, das Resultat ist jedoch dasselbe: eine Betroffenheit, die in Folge gleichbedeutend mit Empathie wird, und die es erlaubt, Aspekte wahrzunehmen, „die zunächst in den bewussten Eigenerfahrungen des Lesers nicht präsent sind, sodass es zu erweiterter Selbsterkenntnis kommt.“<sup>349</sup>. Ziel ist für die Friedensliteratur, wie auch für die Friedenserziehung, die Sensibilisierung und gesteigerte Sensibilität des Publikums.

Breithaupt sieht Empathie als „zentrales Mittel zur Genese von Moral“<sup>350</sup> und stellt gleichzeitig die Vermutung an, dass Empathie „ein- und ausgeschaltet“<sup>351</sup> werden kann: Mira Lobe macht es sich zur Aufgabe, Empathie in ihrem kindlichen Publikum „einzuschalten“, wobei sie auf narrative und literarische Strategien baut und auf literarische Lernprozesse vertraut. Wie und warum sich das Bilderbuch als Medium hierzu anbietet, ist bereits in Kapitel 4 genau ausgeführt. Mit welchen Strategien Mira Lobe das Kind zum Empathieempfinden und zur Rollenübernahme führt, werde ich nun beleuchten.

### **7.3.1 Literarische und narrative Strategien zur Rollen- und Perspektivenübernahme**

Prosoziales Verhalten und prosoziales Handeln als Schlüssel zu jeder funktionierenden d.h. friedlichen Interaktion setzen Empathie bzw. eine empathische Gefühlsregung wie Sympathie, Betroffenheit oder Mitleid etc. sowie Einfühlungsvermögen und Identifikation mit dem Anderen (Rollen- und Perspektivenübernahme)<sup>352</sup> voraus. Unter Perspektiven- bzw. Rollenübernahme ist die kognitive Fähigkeit zu verstehen, einerseits die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und umgekehrt sich selbst aus der Sicht anderer zu

---

<sup>348</sup> Spinner (2006): 8

<sup>349</sup> Ebd.

<sup>350</sup> Breithaupt (2009): 192

<sup>351</sup> Spinner (2006): 8

<sup>352</sup> siehe Zornemann (1998)

betrachten.<sup>353</sup> Die Fähigkeit des Individuums, sich selbst in die Haut des anderen zu versetzen und die sich daraus ergebende Empfänglichkeit für die Haltungen anderer ihren Mitmenschen (und allen anderen Lebewesen) gegenüber ist ein grundlegendes Element der sozialen Intelligenz und zugleich primordial für das friedliche Funktionieren einer Gesellschaft. Wie in der Forschung belegt, „entsteht die Fähigkeit zur Rollenübernahme, die für die Genesis und Entwicklung des Selbsts konstitutiv ist, in der Kindheit“<sup>354</sup>.

Erzählerisch ausgestaltete Situationen können nun entweder dazu dienen, dem rezipierenden Kind vorzuleben, wie die Figuren in die Haut anderer Figuren schlüpfen (hier kann die Friedenserziehung auf die kindliche Fähigkeit des Imitationslernens, bzw. der Mimesis setzen) oder versuchen, das Kind dazu zu veranlassen und es ihm zu ermöglichen, selbst in die Haut der Figuren zu schlüpfen, indem es dahin geführt wird, Sensibilität und Verständnis für Gefühle, Gedanken, Handlung der Figuren zu zeigen. Wenn durch literarische Auseinandersetzung anhand von Narration Empathie geübt wird, kann schließlich in der Realität das Sich-Einfühlens schneller, einfacher und öfter praktiziert werden, so ein Ziel der Friedensliteratur und der Friedenserziehung. Lobe bedient sich beider Strategien: der intratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme, wie auch der extratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme.

### **7.3.1.1 Identifikation, Doppelidentifikation und Verzeitlichung als Strategien der extratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme**

Literarische Perspektivenübernahme gelingt jungen bzw. ungeübten Kindern meist nur mit einer Hauptidentifikationsfigur, während die anderen Figuren in ihrer Rolle in gewisser Weise unangetastet bleiben. Kinder erwählen wohl meist die Figur, die sich am einfachsten auf dem Grund des eigenen Horizonts und der eigenen Lebenserfahrung erklären und verstehen lässt. Diese quasi als Spiegelbild getarnte Alteritätserfahrung schult die intersubjektiv geteilte Aufmerksamkeit des kindlichen Rezipienten. Laut Spinner ist dann „eine zweite Stufe [...] erreicht, wenn der Unterschied zwischen Figuren (bezogen auf ihren

---

<sup>353</sup> Zornemann (1998): 27

<sup>354</sup> Mead, G. H. zit. nach Zornemann (1998): 28

Charakter, ihre Gefühlsregungen, ihre Ansichten) genau erkannt wird“<sup>355</sup>, was bedeutet, dass in diesem Fall nicht nur die Perspektive einer Figur sondern mindestens zweier Figuren übernommen bzw. eingenommen werden muss.

Wie bereits festgestellt, fordert Lobe ihr Publikum und traut dem kindlichen Geist hohe kognitive Leistungen zu, konfrontiert das Kind also nicht mit nur einem Spiegelbild, sondern in manchen Fällen zwei. In *Ein Schnabelvoll für Hoppala* sowie in *Die Geggis* wird so vom Kind erwartet, Bezug zu zwei Figuren herzustellen. Hier muss das Kind die *zweite Stufe* erreichen, von der Spinner spricht, und die Identifikationsfiguren außerdem miteinander in Bezug setzen, was *Stufe drei* darstellen würde. Dies erfordert Kohärenzbildung, Verständnis für narrative und dramaturgische Handlungslogik von Seiten des Kindes und emotionelle Flexibilität - Leistungen, die seinem Alter entsprechend unterstützt werden müssen. Das Bilderbuch wendet sich an die Emotionen und den Intellekt des Kindes, wodurch sich zahlreiche unterschiedliche Wege bieten, Identifikationsbereitschaft zu induzieren und zu stimulieren. Lobe ermöglicht auf diesen Wegen bereits Kindern im Vorschulalter das Erreichen der höheren Stufen, da sie durch (subtile) Hilfestellung von Seiten des Textes sowie des Bildes dahin geführt werden, unterschiedliche Sichtweisen verschiedener Figuren nachzuvollziehen.

Im Fall der Geggis hilft dabei vor allem die Bildebene: Identifikationsfigur A, Geggi Gil, unterscheidet sich von Identifikationsfigur B, Geggi Rokko, lediglich in der Farbe; Gil ist grün, und Rokko ist rot. Obwohl die Tendenz, sich mit der erst eingeführten Figur (hier der grüne Gil) überwiegend zu identifizieren, gegeben ist, balanciert Lobe diese geschickt aus, indem - bis zum Treffen der beiden Geggiknaben - jedem der beiden Geggistämme in alternierender Weise jeweils eine Doppelseite gewidmet ist. Dieser Parallelismus, ein konstantes ABAB-Schema, durchzieht das gesamte Bilderbuch bis zum rotgrünen Treffen. Fels- und Sumpfgeggis sind im Grunde gleich, auch wenn sie andere Hautfarbe haben: Von Beginn an erscheint es also dem Zuhörer/ Betrachter völlig absurd, dass sie dennoch Erzfeinde sind und bereit, einander zu töten.

Durch den Parallelismus in der Erzählstruktur und die mehrfache Spiegelung (Onkel/Tante; Sumpf/Berge) wird also narrativ (bis hinein in parallele Formulierungen und

---

<sup>355</sup> Spinner (2006): 10

Bildkompositionen – also visuell und literarisch) deutlich gemacht, dass die angeblichen Unterschiede gar keine sind.

Der Betrachter/Zuhörer gerät durch die raffiniert eingefädelte Doppelidentifikation mit Gil und Rokko in einen Zwiespalt, da eine Parteiergreifung zwar scheinbar erforderlich, jedoch nicht mehr möglich ist. Genau dies ist, was Lobe erreichen will: Identifikation und Perspektivenübernahme des Zuhörers/Betrachters mit beiden verfeindeten Gruppen, Empathie für beide verfeindete Gruppen, Verständnis/Unverständnis für beide verfeindete Gruppen und daraus resultierend ein heftiges Konfliktlösungs- und Friedensbedürfnis, da beide Gruppen Teil des Betrachters/ Zuhörers geworden sind.

Doppelidentifikation ist auch der Schlüssel zur Konfliktlösung in *Ein Schnabelvoll für Hoppala*. Hier identifiziert der Betrachter/Zuhörer sich zunächst mit dem frisch ausgeschlüpften kleinen Pinguin. Über acht Seiten lernt man ihn kennen und lieben, erfährt über seine Familie, seinen Lebensraum und seine Fortschritte im Pinguinleben. Das Kind identifiziert sich mit dem sympathischen Pinguinkind, da dessen Familienstruktur und Lebenserfahrung die eigene in den elementarsten Zügen spiegelbildlich wiedergibt. Wie der kleine Pinguin wird der Zuhörer/ Betrachter in das neue Leben eingeführt, beiden wird die Welt gleichzeitig erklärt. Erst auf Seite 9 kommt die Pinguin-Halbweise (bald Vollweise) Hoppala in die Geschichte<sup>356</sup>:

„Ein fremdes Kind stolpert vorbei, ruft nach seinen Eltern, klagt und jammert. Es hat sich verlaufen; es sucht verzweifelt und findet nicht mehr heim.“

(*Hoppala* [9])

Bezeichnenderweise wird Hoppala nicht als *Pinguin* sondern als *Kind* vorgestellt. Diese Zeilen sind ein direkter Appell an das rezipierende Kind: Jede einzelne Information stößt auf ein entsprechendes Element seines eigenen Erfahrungshorizontes und Vorstellungsvermögen. Auch wenn das Kind den Verlust der Eltern oder seines Heimes selbst nicht erlebt hat, so ist es ihm ein Leichtes, sich diese Situationen vorzustellen und die Angst

---

<sup>356</sup> Ob es sich bei diesem Kind tatsächlich um Hoppala handelt, bleibt unklar. Der Effekt der zeitlichen Distanz hat jedoch dieselbe Wirkung, da Hoppala sich wenig später in derselben Situation befinden wird.



davor zu empfinden. Ian Harris und Mary Lee Morrison schreiben: „The years from two to six seem to harbor the greatest number of new fears [...]. [Children] worry about [...] losing their parents, being abandoned.“<sup>357</sup> Es ist also ein Einfaches für das Kind, Hoppala zu verstehen, sich mit Hoppala zu identifizieren und mit ihr zu leiden.

Hoppalas erster Auftritt ist kurz. Als der kleine Pinguin und der Zuhörer ihr erst sechs Seiten später wieder begegnen, ist es ein ersehntes Wiederfinden für den Zuhörer. (Dem Betrachter fällt das Wiederfinden schwerer, da auf Bildebene nicht eindeutig zwischen dem kleinen Pinguin und Hoppala differenziert wird! Alle Pinguinkinder sind identisch, was hervorheben und deutlich machen soll, dass alle Kinder dieselben Rechte und Bedürfnisse haben.) Durch die Strategie, Hoppalas kurzem ersten Auftritt eine lange Absenz folgen zu lassen, gibt Mira Lobe dem rezipierenden Kind die Möglichkeit, über Hoppalas Schicksal nachzusinnen und sich mit ihr gewissermaßen gedanklich anzufreunden. So erreicht die Autorin größtmögliches Identifikations- und Empathiepotential, da das zusehende und zuhörende - nunmehr mitfühlende, sich um Hoppala sorgende - Kind im Alleingang und mit viel Emotionsarbeit ein großes Stück Weges zurücklegt.

Breithaupt erklärt diesen zeitlichen Prozess der Distanz, der das Individuum schließlich näher an den Anderen rückt, wie folgt: „Indem wir in unseren Gedanken, bewusst oder nichtbewusst, das zeitliche Nacheinander der Handlungen und Situationen eines anderen ausspinnen, sind wir ihm verbunden.“<sup>358</sup> Eines der Merkmale der narrativen Empathie ist dementsprechend die „Verzeitlichung“<sup>359</sup>. Darunter versteht Breithaupt den Entzug, das abrupte Fortlassen eines Augenblicks, welches den Beobachter dazu „nötigt oder ermächtigt [...], spekulativ die fehlenden Momente hinzuzudenken und dadurch die bloße Beschreibung zu überschreiten. Durch ein solches narratives Hinzudenken [...] wird der Beobachter impliziert.“<sup>360</sup> In diesem Moment beginnt der Beobachter, sich in den Handelnden hineinzufühlen, dessen Perspektive einzunehmen: „Der Beobachter schlüpft also nicht direkt in die Haut des anderen, sondern kalkuliert oder erträumt die Handlungsmöglichkeiten des anderen. Dies hat den Effekt, dass er aus dessen Augen zu schauen scheint.“<sup>361</sup>

---

<sup>357</sup> Harris/Morrison (2003): 154

<sup>358</sup> Breithaupt (2009): 10

<sup>359</sup> Ebd.

<sup>360</sup> Ebd.

<sup>361</sup> Ebd.

In einem derartigen Freiraum, den Lobe durch Verzeitlichung schafft, befindet sich der kindliche Zuhörer/ Beobachter bis zum Wiedersehen mit Hoppala. Er spinnt in diesem Zeitloch, dass durch den Entzug von Hoppalas Präsenz kreierte wird, die Handlung selbst weiter, hat Zeit, sich Sorgen und Gedanken zu machen, sich mit Hoppala zu verbinden.

Zur Identifikation mit Hoppala, d.h. zur Rollen- und Perspektivenübernahme des rezipierenden Kindes, tragen auch die Art und Weise bei, auf die es zum zweiten Treffen zwischen den Pinguinkindern kommt. Der kleine Pinguin benimmt sich - für ihn bisher untypisch und für den Zuhörer demzufolge überraschend - zunächst etwas wild, allzu selbstsicher und dominant, während Hoppala freundlich und zurückhaltend, also sympathischer wirkt:

Der kleine Pinguin erobert sich gleich am Anfang einen Platz mitten in der Krippe. Wie ein Wilder stürmt er darauf zu und wirft dabei ein anderes Kind um.

„Hoppala!“, sagt das Kind.

Es ist etwas kleiner als er und ein Mädchen, wie er gleich merkt. ‚Hoppala‘ -:

das findet er freundlich; sie hätte ja auch ein großes Geschrei machen können und ihn bei den Tanten vertratschen.

„Bist du immer so stürmisch?“, fragt sie.

„Manchmal. Sagst du immer Hoppala, wenn dir einer auf die Füße tritt?“

Um den Schnabel herum hat sie so was Liebes, Lustiges, und das gefällt ihm.

(*Hoppala* [15])

Der Betrachter/ Zuhörer fühlt sich nun also ebenso in den Helfer/ den Helden (der kleine Pinguin) ein, wie auch in das Opfer/ den Außenseiter (Hoppala) ein. Er kann die Handlung aus beiden Perspektiven nachvollziehen und später die notwendige Konfliktlösung, wobei der Konflikt nicht zwischen den Pinguinkindern besteht, sondern zwischen ihnen und der Gesellschaft, aus der Warte beider Parteien wünschen.

Die Schlüsselsituation, die dem Prozess Anstoß gibt, durch welchen sich die Empathie des kleinen Pinguins schließlich in prosozialem Hilfehandeln konkretisiert, ist folgende:

Ganz armselig hockt sie [Hoppala] da und legt die Flügel an.

„Hast du was?“, fragt der kleine Pinguin.

„Ich hab nur noch meine Mama ...“ sagt sie. „Mein Papa kommt nicht mehr.“

„Warum nicht?“

„Das weiß ich nicht. Die Mama hat gesagt: Er kommt nicht mehr. Sie hat mich allein gefüttert bis gestern. Aber seit gestern kommt auch die Mama nicht mehr ...“

(*Hoppala* [16])

Es ist eindeutig, dass Hoppala Hilfe braucht. Von den Erwachsenen bekommt sie diese nicht, denn alle fremden Eltern jagen sie fort, als sie bereits Vollwaise ist und um Futter betteln muss (*Hoppala* [18]). Der kleine Pinguin wird in diesem Moment von seiner Mutter zur Fütterung gerufen. Er läuft davon, lässt die kleine Hoppala, schwach vor Hunger und bereit zu sterben, zurück, sagt zuvor jedoch: „Warte hier auf mich. Ich bin bald wieder da. Und dann denken wir uns was aus für dich ...“ (*Hoppala* [18]) Hier verliert der Zuhörer Hoppala wieder aus dem Blick. Erneut bedient sich Lobe der Strategie der *Verzeitlichung* um Perspektivenübernahme zu induzieren bzw. zu verstärken: Man weiß, dass der kleine Pinguin ihr helfen will und wird, doch wie, ist noch unklar. Fest steht, dass sie sterben wird, wenn die Hilfe nicht kommt. Das junge Publikum wird durch das zeitliche Loch, diesen dem Zuhörer gegebenem Spielraum, also dazu angehalten, selbst zu überlegen und sich in die Situation der beiden Pinguinkinder zu versetzen. Laut Breithaupt sind

„diejenigen zeitlichen Prozesse am geeignetsten für Empathie [...], in denen der Beobachter selbst aktiv die zeitliche Abfolge errichtet und die Ziele und die Intentionen der Handelnden errät oder erahnt. Damit der Beobachter aktiv wird, darf die Vorhersage oder Rekonstruktion nicht vorab gegeben oder zu offensichtlich sein. Es muss ein Rest an Arbeit für den Beobachter bleiben, ein Spielraum, in dem der Beobachter gebraucht wird.“<sup>362</sup>

Der kindliche Rezipient wird also dazu angehalten, selbst nach Lösungen für die prekäre Konfliktsituation, in der sich Hoppala und der kleine Pinguin befinden, zu suchen. Wenigstens so lange, bis der kleine Pinguin seine Idee umsetzt und der Beobachter wieder entlastet wird.

---

<sup>362</sup> Breithaupt (2009): 11

Auch in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* gibt es ein ähnliches Moment: Der Riese verbraucht die gesamten Vorräte der Millimandl, die Erwachsenen arbeiten Tag und Nacht, um die unglaublichsten Wünsche und Forderungen des Riesen zu erfüllen, bis sie vor Erschöpfung nicht mehr können. Dem rezipierenden Kind ist mittlerweile klar, dass die Situation unhaltbar ist. Die Millimandlkinder (vor allem Willi und seine Freundin Lilli) versuchen, den Riesen zur Vernunft zu bringen, als dieser Unmögliches verlangt, und noch dazu Dinge, die dem Millimandlvolk völlig unbekannt sind. Doch der Versuch scheitert. Es wird von Willi, als Protagonist und Identifikationsfigur, erwartet, dass er derjenige sein wird, der handelt und den Konflikt löst. Er hat zwar schon eine Idee, möchte sie jedoch vor den Erwachsenen noch geheim halten. Auch der Zuhörer erfährt nur so viel: Willi bittet seinen Großvater, einen so genannten Hutschrauber „eine Kiste, die durch die Luft fliegt und schwere Sachen fortschafft. Ich denke mir so eine Art Hut mit Schraube und mit Flügeln, die sich drehen [...]“ (*Willi* [35]) zu erfinden. Wozu Willi einen Hutschrauber braucht, bleibt unklar. Hier kommt erneut das Prinzip der extratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme durch *Verzeitlichung* zum Einsatz. Der Zuhörer/ Betrachter hat Freiraum, weil er Willis Problemlösung antizipiert, bis „es soweit ist“. Er fühlt sich noch stärker in Willi ein, der stellvertretend für das ausgebeutete, verängstigte Millimandlvolk steht, und arbeitet im Geiste selbst an Lösungsideen des Konfliktes. Der Zuhörer/ Betrachter wird aktiver, als wenn Willi sofort selbst eine funktionierende Strategie gefunden und seinen Plan mit dem Publikum geteilt hätte.

Das Erkennen der Intention, die Vorhersehbarkeit des Aktes, ist laut der Hirnforschung und der Spiegelneuronenforschung ein entscheidender Faktor für das Entstehen von Empathie.<sup>363</sup> Bilder helfen dem Rezipienten, die Akte vorherzusehen, indem er tatsächlich sieht, was passiert, bevor er es durch Wörter erfährt. Bilderbücher bieten sich hier wiederum als ideales Medium an und wir finden in Lobes Friedensbilderbüchern auch auf Bildebene Beispiele für Perspektivenübernahme und Empathieinduktion durch *Verzeitlichung*. In *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* beispielsweise sieht man die Hutschrauber am Horizont, wobei die Schlaufen der Leinen visuell genau auf die Knöpfe der Uniform des schlafenden

---

<sup>363</sup> Breithaupt (2009): 39

Riesen passen. Es braucht also nicht mehr viel Erklärens, das Kind vermag sich den Rest auszumalen und sieht den Akt des Fortschaffens des Tyrannen voraus. Das Kind denkt dasselbe wie die Millimandln und teilt ihre Intention. In dieser temporalen Vorwegnahme des erwarteten Zieles ermächtigt Mira Lobe das kindliche Publikum einerseits zu autonomen Verstehen, befähigt es andererseits zur Empathie.

### **7.3.1.2 Der Bürgermeister piepste vor Schreck - Intratextuelle Rollen- und Perspektivenübernahme**

In vielen ihrer Friedensbilderbücher wendet Lobe die Strategie der extratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme an, um Empathie und prosoziales Handeln zu lehren: Sie bedient sich, wie soeben gezeigt, entweder der extratextuellen Identifikation oder Doppelidentifikation (d.h. Identifizierung und Einfühlung des Rezipienten in eine bzw. zwei Figuren) oder des Prinzips der *Verzeitlichung* (Kreation eines zeitlich bedingten Freiraumes für den Rezipienten, in dem er Handlungen der Figuren antizipieren kann, wodurch verstärkte Perspektivenübernahme erreicht wird).

In Folgenden möchte ich eine weitere Strategie aufzeigen und untersuchen, nämlich jene der intratextuellen Rollen- und Perspektivenübernahme. Genauer bedeutet dies, dass auf der Handlungsebene selbst eine der Figuren sich in eine andere hineinversetzt. Bereits erwähnt wurde das Beispiel des kleinen Pinguins, der sich in Hoppala hineinversetzt, für sie Mitleid empfindet und zur rettenden Handlung schreitet. Auch in *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* wird intratextuell der prosozialen Handlung und der damit verbundenen Konfliktlösung durch Perspektivenübernahme Anstoß gegeben:

Der Riese Bumbum ist ins Land gekommen und die Millimandl-Eltern müssen Tag und Nacht schufteten, um ihm seine Wünsche zu erfüllen und seinen Hunger zu stillen. Die Erwachsenen halten den Riesen vor den Kindern jedoch geheim und antworten auf keine ihrer besorgten Fragen. Nicht einmal Willis Großvater möchte ihm sagen, warum die Eltern so traurig und müde sind:

„Ich weiß es, Willimandl“ seufzte der Großvater, obwohl Millimandlgroßväter sonst niemals seufzen. „Ich weiß es, aber frag mich nicht.“

Überlaß die Sorgen deinen Eltern und sei froh,  
daß du davon nichts weißt.“

Willi Millimandl ging nach Hause. Aber froh war  
er nicht. Er hatte seine Eltern lieb, und wenn sie  
Sorgen hatten, dann wollte er auch Sorgen  
haben.

(*Willi* [12])

Sich in eine Person hineinzusetzen, die uns nahesteht, ist einfacher, als sich in Fremde einzufühlen. Für das kindliche Publikum ist dies also leicht nachvollziehbar und veranschaulicht ein wirksames empathisches Verhalten. Die Figur Willi fühlt mit den Figuren der erwachsenen Millimandln und möchte handeln, um ihrem Leid ein Ende zu bereiten.

Besonders eindrucksvoll lässt sich diese literarische und friedenserzieherische Technik der intratextuellen Perspektivenübernahme am Beispiel des Bürgermeisters in *Das Städtchen Drumherum* aufzeigen. Der Bürgermeister will den Wald zerstören und die darin lebenden Tiere töten oder vertreiben, um seine Stadt zu vergrößern. Seine Kinder Julius und Juliane versuchen ihm ins Gewissen zu reden, ihn durch Bitten und Erklärungen zur Vernunft zu bringen:

„Vati“, sagte Julius, „wir wollen mit dir über den Wald sprechen.“

„Da gibt es nichts zu sprechen. Mischt euch, bitte, nicht in meine Angelegenheiten!“

„Es ist nicht nur deine Angelegenheit!“ sagten Julius und Juliane. „Es ist auch unsere. Sehr sogar.“

[...] „Wollt ihr denn nicht, daß unsere kleine Stadt größer wird? [...] Alles wächst Tiere und Bäume ...“

„Außer, wenn du die Bäume umhauen läßt und die Tiere vertreibst.“

„Das ist der Lauf der Welt“, sagte der Bürgermeister. „Das verstehst du nicht, Julchen, weil du ein Kind bist. Was habt ihr nur gegen neue Fabriken?“

„Das verstehst du nicht, Vati, weil du kein Kind bist“, sagte Juliane.

(*Drumherum* [16])

Eine Lösung des Konfliktes motiviert durch Perspektivenübernahme scheint in einer derartigen Situation unmöglich. Nicht jedoch in Lobes Friedensbilderbuch! Wenn der Bürgermeister nicht hören will, muss er fühlen. Doch wie bringt man jemanden dazu, etwas zu fühlen? Lobe greift hier zu übernatürlichen Mitteln und transponiert ihre eigene Rolle als Friedenserzieherin in jene der kleinen Frau Hullewulle, einem Waldgeist. Der Bürgermeister wird gezwungen, sich in die Opfer einzufühlen, indem er in, ihm von der kleinen Hullewulle geschickten (Alb)Träumen, tatsächlich in die Körper seiner Opfer schlüpfen muss, und ihre Not, weil er dazu in seinem Geist nicht fähig (bzw. dazu nicht gewillt) ist, am eigenen Leib erfahren muss.

„Da träumte der Bürgermeister, er sei ein Kind. Er saß auf der Straße, wollte spielen und wußte nicht wo. Er wollte ein Schiffchen schwimmen lassen und wußte nicht wie. [...] Der Bürgermeister stöhnte im Schlaf. Der Traum gefiel ihm nicht.“  
(*Drumherum* [24f.]

Frau Hullewulle schickt ihn von einem Körper in den anderen, von einem Schicksal ins andere.

„Ihm träumte, er sei ein Vogel und habe ein Nest mit fünf gesprenkelten Eiern. [...] Durch den Wald fraß sich dröhnend ein großer Bagger, wühlte die Erde auf und warf die Bäume um. Der Bürgermeister piepste vor Schreck. Er schlug im Schlaf mit den Armen um sich wie mit Flügeln, aber es half nichts: Sein Baum erzitterte und stürzte, das Nest fiel zu Boden, und die fünf Eier zerbrachen. Rasselnd rollte der Bagger über sie weg.“  
(*Drumherum* [25f.]

Phobos und Eleos beuteln den Bürgermeister auch als Frosch: als er gerade im Teich als Sänger im Frösche-Chor ein Konzert gibt

„rollte und grollte es von ferne. [...] Durch den Wald grub sich der große Bagger, schob Haufen von Erde und Sand vor sich her und schüttete

den Teich zu. [...] „Hilfe!“ quakte der Bürgermeister. Er glaubte zu ersticken. Er rang nach Luft, ruderte mit den Armen, strampelte mit den Beinen und wäre beinahe aus dem Bett gefallen.“  
(*Drumherum* [28])

Abschließend fällt der Bürgermeister nun doch noch aus dem Bett, als ihn ein Bagger verfolgt und er als Hase um sein Leben rennt.

„Da träumte ihm, er sei ein Hase und laufe um sein Leben. Sein Hasenherz klopfte zum Zerspringen, seine Hasenbeine berührten kaum den Boden.“  
(*Drumherum* [31f.]

Die erzwungene Perspektivenübernahme erweist sich als effektiv. Der Bürgermeister sieht schließlich von der Zerstörung des Waldes ab, jedoch nicht bevor noch die Kinder mit einer friedlichen Demonstration<sup>364</sup> einen erheblichen Überzeugungsbeitrag leisten.

In *Die Geggis* verwendet Lobe die Methode der intratextuellen Rollenübernahme um Empathieinduktion zu gewährleisten, zu veranschaulichen und (mit)erlebbar werden zu lassen. Gil und Rokko haben einen gewagten Plan ausgeheckt, mit dem sie ihre jeweilige Geggisippe davon überzeugen wollen, dass die andere Geggisippe nicht gefährlich ist und ein friedliches Miteinander sehr wohl möglich. Das In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen geschieht hier im wahrsten Sinne des Wortes, wenn es auch kein Schlüpfen sondern vielmehr ein Überstreifen ist (was ja dasselbe Resultat hat). Der grüne Gil wälzt sich in rotem Erdstaub, bekommt eine Blaublüte auf das Haupt gebunden und verwandelt sich in seinen Freund, den Felsgeggi. Der rote Rokko springt in einen Teich voll grüner Entengrütze und wird zu seinem Freund, dem Sumpfgeggi. Nun wagen sie sich zu ihren Sippen zurück, und erleben in der Haut des anderen am eigenen Körper, was es bedeutet der Andere zu sein: Onkel Babo packt seinen Neffen Gil, den vermeintlichen Feind, und wirft ihn, offensichtlich in der Absicht ihn zu töten, ins Wasser: „Ich glaub, der ist hin ...“ (*Geggis* [23]) sagt er, nach

---

<sup>364</sup> siehe Kapitel 5.3



getaner Arbeit. Die Tante Odumei packt ihren Neffen Rokko, den vermeintlichen Feind. Im Bild wird diese höchst gewalttätige Szene explizit dargestellt. Der viel größere Felsgeggi würgt den kleinen „Sumpfgeggi“, fletscht die Zähne und will ihn vom Berggipfel in die Schlucht hinabstoßen. (*Geggis* [25]).

Alles nimmt ein glimpfliches Ende. Rokko und Gil überleben und können die Geggis zu einem Volk zusammenführen. Was bleibt ist der Schock für den Zuhörer und den Vorleser, erlebt zu haben, wie weit die erwachsenen Geggis gegangen sind. Ein Schock, den Lobe durch die intratextuelle Rollenübernahme geschickt und wirkungsvoll herbeiführt.

### 7.3.1.3 Dreierszenen: Empathieinduktion durch Parteinahme

Die Theorie der narrativen Empathie geht nicht unbedingt von einer klassischen „einfachen Szene der Beobachtung mit einem Beobachter und einem Beobachteten“<sup>365</sup>, also zwei Individuen aus, sondern kann auch eine Dreierszene mit zwei Kontrahenten und einem Beobachter implizieren. Breithaupt erklärt, wie durch eine solche Konstellation Empathie induziert werden kann:

„Der Beobachter beobachtet den Konflikt oder zumindest eine Meinungsverschiedenheit von zwei anderen und spekuliert über die möglichen Ursachen, Motivationen, Intentionen und Folgen. Wenn er dabei (mental oder explizit) Stellung bezieht und also die Partei eines der Kontrahenten ergreift, kann es nachgeordnet zu [...] Empathie-Effekten kommen.“<sup>366</sup>

Die Parteinahme in Dreierszenen ist ein Grundtypus der narrativen Empathie und Grundszene sozialen Verhaltens.<sup>367</sup> Breithaupt schlägt vor, dass die Urszene der Empathie in einem Akt der (mentalen) Parteinahme zu suchen sei.<sup>368</sup> Weil sich jemand in einem Konflikt für den einen und nicht den anderen entscheidet, ist er genötigt, seine Entscheidung zu begründen und zu legitimieren<sup>369</sup>, und hierzu ist zunächst ein Einfühlen in mindestens einen anderen notwendig.

---

<sup>365</sup> Ebd. 12

<sup>366</sup> Ebd. 12f.

<sup>367</sup> Ebd.

<sup>368</sup> Ebd. 154

<sup>369</sup> Ebd. 16

Um die Konstruierbarkeit und das wenigstens vermeintliche Verstehen des anderen zu gewährleisten, müssen laut Breithaupt zunächst alle Intentionen, Vorbedingungen und Möglichkeiten, die eine Situation mit sich bringt, in ein überschaubares Szenario überführt werden.<sup>370</sup> Diese Vorbereitung und Aufbereitung zu leisten und die Überschaubarkeit zu garantieren, sind Aufgaben der Friedenskinderliteratur und im Bilderbuch kann, wie bereits ausgeführt, die Bildebene dabei unterstützen. Die Kernmerkmale der Empathie-induzierenden Situation sind ästhetische Klarheit und Präzision<sup>371</sup>, wobei die narrative Fiktion eben dies gewährleisten und Komplexität vermeiden kann, indem sie die Charaktere durch den Plot definiert. Blockiert werden sollte also vor allem Mehrdimensionalität, da sie, so Breithaupt, Empathie-untauglich sei.<sup>372</sup> Die Identifikationsfiguren in Mira Lobes Friedensbilderbüchern existieren nur während der Dauer der Erzählung, in der Gegenwart und auf sehr begrenztem Raum. Ihre Figuren sind eindimensional, wenig introspektiv, gar nicht retrospektiv und rein durch den Plot definiert. Eine zu komplexe Figur lässt totale Perspektivenübernahme und Lust auf oder Bedürfnis nach Empathie nicht oder nur schwer zu. So wäre es der Sache nicht dienlich, wenn der Leser etwa von Willi oder Hannes erfahren würde, dass sie als Kleinkinder Katzen am Schwanz gezogen hatten, als junge Männer alten Damen ihre Einkäufe nach Hause tragen und zu tief ins Glas schauen würden. Die Charaktere, ob gut oder böse, müssen so ambiguitätslos gestaltet werden wie möglich. Im Sinne der gelungenen Rollenübernahme sowie im Sinne der Einfachheit der Kinderliteratur<sup>373</sup> wird nur das Nötigste, Wesentliche gesagt und gezeigt, was Komplexität vermeidet und Perspektivenübernahme und Empathieempfindung vereinfacht und ermöglicht.

### **7.3.1.3.1. Positionierung zwischen den Kontrahenten**

Warum aber wird für den einen Partei ergriffen und nicht für den anderen? Theoretisch ist schließlich beides möglich, wie durch Breithaupts wunderbares Fußball-Beispiel

---

<sup>370</sup> Ebd. 15

<sup>371</sup> Ebd. 80

<sup>372</sup> Ebd. 82

<sup>373</sup> Der Einfachheit der Friedensbilderbücher, die nicht nur zum Verständnis, sondern auch zur Empathieinduktion beitragen kann, widmet sich Kapitel 8

veranschaulicht: „Ein Fußballer schießt aufs Tor und entweder schießen wir mental mit oder fliegen als Torwart durch die Luft.“<sup>374</sup>

Fiktion und Narration können der Parteinahme des Lesers entgegenkommen bzw. ihn beeinflussen. Im Falle der Friedensbilderbücher Lobes wird der kindliche Rezipient zunächst gefordert, zur Parteinahme sozusagen angehalten und dann, wenn er sich (richtig) entschieden hat, wird sein Urteilsvermögen geehrt.<sup>375</sup> Parteinahme setzt zunächst natürlich voraus, dass der Streit oder Konflikt als solcher registriert wird. Die unterschiedlichen Tendenzen und Intentionen der Kontrahenten müssen vom Beobachter erkannt werden. Wie erreicht dies Mira Lobe? Wieder soll hier *Willi Millimandl und der Riese Bumbum* als Beispiel herangezogen werden. In diesem Friedensbilderbuch führt Lobe, unter anderem anhand von Kontrasten, den jungen Leser relativ schnell zur Parteinahme.

„Daheim wartete seine Mutter mit dem Essen. Es gab Kartoffeln und Spinat.  
„Bekomme ich kein Spiegelei dazu?“ fragte Willi.  
Die Mutter streichelte ihn. „Ach, Willimandl! Ab jetzt gibt es kein Spiegelei mehr und kein weiches Ei und überhaupt nichts mehr mit Eiern!“  
„Wieso?“ fragte Willi. „Legen die Millimandlhühner nicht mehr?“  
„Frag nicht!“ sagte die Mutter und goß ihm Milch ein.  
„Wieso bekomme ich nur einen halben Becher?“ fragte Willi.“  
(*Willi* [13f.]

Auf der auf diese Passage folgenden Doppelseite sehen wir in der Backstube von Willis Vater riesige Körbe voller Eier, ein großes Fass voll Milch, und enorme Semmeln und Kipferl. Der kindliche Rezipient weiß bereits, dass diese Lebensmittel den Millimandlkindern vorenthalten werden, da sie den Hunger des Riesen Bumbums stillen müssen. Spätestens an dieser Stelle ergreift der kindliche Rezipient Partei – und zwar gegen den Riesen. Vom Riesen

---

<sup>374</sup> Ebd. 72

<sup>375</sup> Ebd. 155

weiß Willi noch nichts, der Betrachter konnte ihn jedoch bereits auf dem Bucheinband sehen und ist im Bilde.

Kinder sind schon sehr früh in der Lage, verzerrte Bilder zu erkennen und Ungerechtigkeiten zu fühlen.<sup>376</sup> Falls die von Breithaupt angenommene Tendenz zur Parteinahme für Opfer und *Underdogs*<sup>377</sup> stimmt, so hilft diese Fähigkeit dem Kind, sich auf die Seite der Schwächeren zu stellen und mit ihnen Empathie zu empfinden. Ob nun die Parteinahme vor der Empathieempfindung kommt oder von ihr induziert wird ist von der Empathieforschung noch nicht beantwortet worden. Diese Frage muss auch hier offen bleiben.

Das kindliche Publikum identifiziert sich und empfindet mit Willi bzw. ergreift Willis Partei aus mehreren Gründen: erstens, da dieser als erste Figur vorgestellt wird und ein Kind ist, und zweitens weil das rezipierende Kind in der Lage ist, Ungerechtigkeiten zu verstehen, und Empathie meist für Opfer, Schwächere und Benachteiligte gefühlt wird. Für die Friedenserziehung von Bedeutung ist dies unter anderem, weil sie es sich zum Ziel setzt, Machtverhältnisse auszugleichen und Gleichberechtigung zu erlangen und Parteinahme für *Underdogs* also erwünscht ist.

Um nun eine Verfestigung der Parteinahme zu gewähren, muss diese im narrativen Verlauf bestätigt und legitimiert werden.<sup>378</sup> Hier findet ein wichtiges Merkmal der Lobeschen Friedenserziehung: Hat sie nun erfolgreich Rollenübernahme und Parteinahme eingefädelt und induziert, so beweist sie in Folge der Erzählungen konsequent, dass diese richtig und gut waren. Sie bestärkt das Kind in seiner Wahl, ehrt das Urteilsvermögen des Kindes. Niemals missbraucht sie das Vertrauen des Kindes in seine erwählte Figur und gleichzeitig in sich selbst und seine Einschätzung der Situation und Auffassung des fiktiven Gegenübers, indem sie etwa den Helden plötzlich zu gewalttätigen Handlungen greifen ließe. Das Kind soll keine gewalttätige Handlung entschuldigen müssen.

Es wird für seine Rollenübernahme und Parteinahme mit Hannes, Willi, Rokko, Gil, Juliane und Julius etc. insofern belohnt, da diese friedliche und gewaltlose Wege aus ihrer Opferrolle finden bzw. anderen Opfern helfen und zum Ziel gelangen. So erlangt der kindliche Leser/

---

<sup>376</sup> Gramelt (2010)

<sup>377</sup> Breithaupt (2009): 159

<sup>378</sup> Ebd. 171

Zuhörer Selbstvertrauen, Vertrauen in sein Urteilsvermögen und Vertrauen in Frieden und Gewaltlosigkeit.

### **7.3.1.3.2 Stumm und bedrückt<sup>379</sup> – Inszenierte und narrativierte Emotionen als Schlüssel zu Parteinahme und Empathieinduktion**

Ein weiterer Schlüssel zur Entscheidung für eine Partei findet sich in den inszenierten bzw. narrativierten Emotionen, die laut Breithaupt Voraussetzung für einen Einstieg des Beobachters zum Verstehen und Mitfühlen sind.<sup>380</sup> Er versteht Emotionen als „mediale Angebote zum Verstehen der subjektiven Perspektive eines anderen“<sup>381</sup>, da sie dem Innenleben dieses anderen „Wahrnehmbarkeit und Bedeutsamkeit“<sup>382</sup> verleihen. Emotionen sind das „manipulativste Mittel der Kommunikation“<sup>383</sup> und können willentlich dazu verwendet werden, andere zum Mitgefühl zu bewegen. Die Parteinahme, die Entscheidung für jemanden, die gezwungenermaßen auch eine Entscheidung gegen jemanden impliziert, bevorzugt meist die Opfer, eine Annahme, von der die Friedenserziehung, wenn sie geschickt eingesetzt und aufbereitet wird, profitieren kann.

Lobe gestaltet Situationen diskursiv und narrativ stets so, dass sie das Verhalten eines Handelnden höchst subtil legitimieren, das der anderen diskreditieren, wobei sie selbst, d.h. in konkreten Aussagen, niemals explizit Partei für den einen oder anderen ergreift. Sie schreibt keine Schuld zu, lobt niemanden, verurteilt niemanden, beurteilt nicht, sondern überlässt dies dem kindlichen Zuhörer. Sie setzt Emotionen subtil in Szene verwendet sie zur Empathieinduktion, während sie an der Oberfläche der Narration einfach zu beschreiben und zu erzählen scheint. So steht beispielweise nirgendwo: „Der Riese Bumbum war gefährlich, böse, gemein, völlig irrational, habgierig und unersättlich.“ Sondern viel wirkungsvoller, indem Mira Lobe den Riesen als unreifes Kind bzw. äußerst unreifen Erwachsenen agieren lässt:

---

<sup>379</sup> Willi [34]

<sup>380</sup> Breithaupt (2009): 161

<sup>381</sup> Ebd.

<sup>382</sup> Ebd.

<sup>383</sup> Ebd. 29

„Und vergeßt nicht, daß ich nächsten Sonntag Geburtstag habe und einen Säbel, eine Pistole und ein Gewehr bekomme. Ferner einen Fernseher, ein Auto und einen Hubschrauber.“  
Lilli Millimandl fing an zu weinen: „So viel auf einmal! Da ist doch unvernünftig. Kein Kind würde so viel verlangen!“  
„Ich bin aber kein Kind. Ich bin ein Riese!“  
schnaubte der Riese. „Und vernünftig bin ich auch nicht, sondern etwas Höheres! Und statt der Torte will ich einen Himbeerpudding haben! Verstanden?“  
Stumm und bedrückt fuhren die Kinder durch das schwarze Tor in die Stadt zurück.  
(*Willi* [34])

Die Millimandl-Kinder sind ganz offensichtlich die Opfer, obwohl sie nie als solche bezeichnet werden. Sie zeigen Emotionen, weinen, sind sprachlos und bedrückt. Würde nun der Riese, der ganz eindeutig die Rolle des Tyrannen innehat, Gefühle zeigen, über eine schwierige Kindheit, böse Riesenfreunde, Krankheit klagen, so würde sich die Bereitschaft zur Rollenübernahme sofort verschieben und auch ihm gegenüber Empathie empfunden werden. Mira Lobe vermeidet es, dass die Gewaltausübenden in ihren Friedensbilderbüchern Gefühle zeigen oder formulieren, um zu verhindern, dass das kindliche Publikum sich in diese einfühlen muss.

Wie in diesem Kapitel gezeigt, beeinflusst Mira Lobe die Rezipienten in ihrer Parteinahme für Opfer und friedliche Figuren, übernimmt die Verantwortung für die subtile Hinführung zu einer (oder mehreren) Identifikationsfiguren, induziert durch narrative Strategien Empathie und erleichtert Perspektivenübernahme. Inwiefern diese narrativen Strategien mit Maria Lypps Theorie der Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur korrelieren, bzw. inwiefern unter anderem narrative Empathie eine Formelhaftigkeit der Friedensbilderbücher einerseits voraussetzt und andererseits bewirkt ist Untersuchungsgegenstand des folgenden Kapitels.

## 8. Die Friedensformel

If something is easy for an ordinary man to understand, and does not require his serious study, then we have to take this as a sign of a well-practiced skill that we should try to describe, not as evidence that the something is obvious and so not worthy of study.<sup>384</sup>

Mira Lobe fordert die Kinder zur Reflektion und Auseinandersetzung mit schwierigen Themen auf und unterläuft somit den vermeintlich existierenden Schonraum „Kindheit“. Weil Themen wie Gewalt, Konflikt und Frieden sich nicht in ihrer Entität bzw. in ihrem ganzen Ausmaß darstellen lassen, muss ein abstrakter Zugang und formelhafter Umgang mit dem Sujet gesucht werden, um es in seiner Wesentlichkeit darstellen zu können und es somit assimilierbar und handhabbar zu machen.

„Für Kinder muss man schreiben wie für Erwachsene, nur besser“, schreibt Maxim Gorki. Und Mira Lobe soll einmal gesagt haben, dass „Schreiben für Dreijährige das Schwierigste überhaupt [sei]“<sup>385</sup>. Der Kinderbuchautor E.B. White erklärt, warum es so schwierig – und gleichzeitig vergeltend – ist für Kinder zu schreiben: „Kinder stellen hohe Ansprüche. Sie sind die aufmerksamsten, wißbegierigsten, interessiertesten, einfühlsamsten, am schnellsten auffassenden und ganz allgemein kongenialsten Leser der Welt.“<sup>386</sup>

Es müssen künstlerische Mittel gesucht werden, die jenseits der Realität, aber in unmittelbarer Realitätsnähe liegen, um diese verdichtet und vereinfacht darzustellen, und die die Inhalte durch diese Prozesse der Reduzierung allgemeingültig(er), universell(er) und zeitlos(er) werden lassen. Der Autorin gelingt es mithilfe künstlerischer Steigerung schon sehr jungen Kindern komplexe gesellschaftliche Problemstrukturen verständlich zu machen.

Auch wenn das Zugänglich-Machen eines komplexen Themas sich als äußerst kompliziert erweisen mag, so gilt dennoch, dass theoretisch alles darstellbar und vermittelbar ist. Somit sind Themenbereiche wie Gewalt und Konflikt im Kinderbuch weniger ein Problem des Inhaltes als eines der Form.<sup>387</sup> Jerome Bruner, Entwicklungs- und Kognitionspsychologe,

---

<sup>384</sup> Kennedy (1974): 5

<sup>385</sup> Noggler (2014): Zur Ausstellung, zu Sprachbildern und Bildsprache, zu Frauenfreundschaft und Arbeitsbeziehung. Viele Möglichkeiten – ein Fokus. In: Seibert (et al.) (2014): 14

<sup>386</sup> White, E. B. zit. nach Bettelheim (1981): 284

<sup>387</sup> Pachler (1991): 25

stellt die folgende Hypothese auf: „Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development“<sup>388</sup>.

Ein Lerner kann schon im frühesten Alter jeden Inhalt lernen, vorausgesetzt die Materie ist entsprechend aufbereitet und organisiert. David Page schließt sich Bruners Theorie an und fügt noch hinzu: „Young children learn almost anything faster than adults do if it can be given to them in terms they understand“<sup>389</sup>.

Die Frage nach dem Wie, das heißt nach der Form der Darstellung und dem Erreichen der *Vorformen* wird dadurch sogar noch dringender. Um das Fassbarmachen, die Elementarisierung und die Aufbereitung von Inhalten geht es in diesem Kapitel: Welche Methoden und Strategien wendet Lobe an, um Friedensinhalte, also auch Gewalt und Konflikt, an den kindlichen Auffassungshorizont anzupassen und sie dennoch in ihrer Wesentlichkeit und Essenz darzustellen? Wie entwickelt sie daraus erzählerische und in den Alltag übersetzbare Formeln, die ich im Folgenden als Friedensformeln bezeichnen möchte. Und inwiefern und warum bietet sich die Friedensformel zum Verständnis und zur Erziehung an?

Um diese Fragen zu beantworten werde ich auf zwei zentrale Theorien zurückgreifen, nämlich die der *didaktischen Reduktion*, eng mit der kognitiven Theorie des *spiral curriculum* verbunden, und die literaturwissenschaftliche Theorie von Maria Lypp zur Einfachheit und Formelhaftigkeit als Wesens- und Qualitätsmerkmal von Kinderliteratur. Beide Theorien werden im Folgenden vorgestellt, miteinander verbunden und auf Lobes Friedensbilderbücher bezogen.

## 8.1 Durch die Reduktion zum Grundrezept

In den Erziehungswissenschaften wird der Vorgang des Aufbereitens von Inhalten zur Überschaubarkeit und Begreifbarkeit als *didaktische Reduktion* bezeichnet. Es geht dabei um das „Herausarbeiten des Exemplarischen, des Fundamentalen und des Elementaren eines Gegenstandes, um aus Stoffmengen Lernmengen zu machen“<sup>390</sup>. Ziel der *didaktischen*

---

<sup>388</sup> Bruner (1960): 33

<sup>389</sup> Page, David zit. nach Bruner (1960): 33

<sup>390</sup> <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20DR.pdf> Lehren und Lernen. 2



*Reduktion* ist somit die Anpassung von Inhalten an den Bedarf, die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Lernalers.

Das Konzept der didaktischen Reduktion ist der Theorie von Bruners *spiral curriculum* ähnlich, welches jedoch zukunftsorientierter ist und im Grunde auf dem Prinzip der *bottom-up*-Theorie basiert.<sup>391</sup> Damit eine Materie es überhaupt wert ist, gelehrt zu werden, muss laut Bruner die Antwort auf folgende Frage positiv und eindeutig sein: „We might ask, as a criterion for any subject taught in primary school, whether, when fully developed, it is worth an adult's knowing, and whether having known it as a child makes a person a better adult“<sup>392</sup>. Erziehung zum Frieden, als Erziehung zum kritischen Denken, erfüllt dieses Kriterium absolut, wie bereits im Vorfeld gezeigt wurde, und ist jene Erziehung, die es wohl am besten und am vollständigsten erfüllen kann. „Education in the critical faculty is the only education of which it can be truly said that it makes good citizens“,<sup>393</sup> so William Sumner.

Qualifiziert sich eine Materie als lernens- und somit lehrens-wert, verlangt das *spiral curriculum*, dass die Information derart strukturiert werden muss, dass komplexe Zusammenhänge zunächst auf vereinfachtem Niveau gelehrt werden können damit in Folge vom Lerner auf zunehmend anspruchsvolleren Niveaus auf sie zurückgegriffen werden kann. Diese Art zu lehren soll es Kindern und Erwachsenen ermöglichen, Probleme in Eigeninitiative und allein lösen zu können.<sup>394</sup> Die Anwendbarkeit des Erlernten und die Autonomie des Lernalers sind genau das, was die Friedenserziehung im Sinn hat. (Literarische) Friedenserziehung durch die Methode der *didaktischen Reduktion* und eingebettet in das *spiral curriculum*, wie es Mira Lobes Friedensbilderbücher zeigen, können einen symbiotischen, langfristig angesetzten Lernprozess gewährleisten.

Doch wie muss eine Materie, ein Lerninhalt beschaffen sein, um die Kriterien der Allgemeingültigkeit, Universalität, Zeitlosigkeit, Abrufbarkeit und Einlösbarkeit zu erfüllen? Eine Formel, in ihrer Eigenschaft als möglicher Weg, bietet sich an. Sie hat universellen Charakter, ist zeitlos, und es ist stets möglich, auf sie zurückzugreifen. Weil sie aus variablen

---

<sup>391</sup> siehe Kapitel 8.3

<sup>392</sup> Bruner (1960): 52

<sup>393</sup> Sumner, William zit nach Harris/Morrison (2003): 221

<sup>394</sup> <http://www.simplypsychology.org/bruner.html>

Komponenten besteht, sind theoretisch unendliche Interpretationsweisen und Umsetzungen möglich. Eine Formel im literarischen Kontext ist das Resultat einer literarischen Vereinfachung einer Situation, die ursprünglich aus komplexen, reellen Elementen bestand und nunmehr zum Verständnis und zur Handlichkeit abstrahiert, komprimiert oder reduziert in anderer Form dargestellt wird. Sie gibt mögliche methodische Wege zu gewünschten Lösungen - im Fall der Friedensformel also der Konfliktfähigkeit, der gewaltlosen Konfliktlösung und dem Frieden.

Maria Lypp gibt zu bedenken, dass wenn man in nicht stilisierter und bildhafter Weise erzählerisch darstellt, man auf Problembücher zurückgreifen müsste, „die in der Regel weniger poetisch sind“<sup>395</sup>. Würde eine komplexe Materie, wie jene, die Mira Lobe behandelt, nicht durch Reduktion, also Stilisierung, Bildhaftigkeit etc. erzählerisch dargestellt und verständlich gemacht, bedürfte es anstatt ihrer Friedensbilderbücher Sach- und Problembücher, eine Art von Literatur, die oft relativ weit vom Erfahrungshorizont und der Aufnahmefähigkeit des Kindes entfernt ist.

Bruner beschreibt das Primat einer Formel wie folgt: „We remember a formula, a vivid detail that carries the meaning of an event, an average that stands for a range of events, a caricature or picture that preserves an essence-all of them techniques of condensation and representation.“<sup>396</sup> Für Lypp ist die Formelhaftigkeit eines der Kennzeichen kinderliterarischer Einfachheit.<sup>397</sup> Mit jedem einzelnen von ihren Friedensbilderbüchern bietet Mira Lobe lebensnahe Friedensformeln an. Die Geschichte um Julius, Juliane, die Tiere des Waldes, den Bürgermeister, Frau Hullewulle und das Städtchen Drumherum verquickt die Essenzen der Wichtigkeit von Perspektivenübernahme, Respekt für das Leben, gewaltlosen Widerstand. Ergebnis: Konfliktlösung und Frieden. *Ein Schnabelvoll für Hoppala* formuliert, dass auch Empathie, Perspektivenübernahme, Mut, Zivilcourage und Altruismus zu Konfliktlösung und Frieden führen. In *Willi Millimandl* wird bewiesen, dass Empathie, Solidarität, Mut, Erfinderreichtum in Konfliktlösung und Frieden resultieren. Bei den Geggis sind die Variablen Neugier, Selbstbestimmung, Mut, Toleranz. Bei der Katze und die anderen

---

<sup>395</sup> Lypp (2002): 838

<sup>396</sup> Bruner (1960): 25

<sup>397</sup> Lypp (2002): 832

Tiere führen Selbstlosigkeit, Altruismus, Mediation, Kooperation zu Konfliktlösung und Frieden. Bei Hannes sind es Selbstakzeptanz und Vergeben, die vor allem inneren Frieden induzieren. In jedem der Friedensbilderbücher finden wir Grundrezepte, von denen ausgehend Abwandlungen und Anwendungen möglich sind.

Welche literarischen Strategien und formalen Mittel sind es nun, die zur Formelhaftigkeit beitragen und die Friedenserziehung gewährleisten bzw. favorisieren?

## 8.2 Der Siebeprozess – Stilisierung und Formalisierung

Lobes Methode ist es, allgemeingültige moralisch-politische Grundsätze auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen. Die Handlung wird auf einen einzigen Konflikt samt Konfliktlösung pro Bilderbuch verdichtet. Wie diese Verdichtung zustande kommt, erklärt Waltraud Hartmanns Beschreibung von Lobes Arbeitsweise, wobei sie festhält: „zahllose Versionen existieren für jedes Buch, die Texte wurden bei jeder Bearbeitung präziser, knapper und treffender.“<sup>398</sup> Die Verdichtung resultiert also aus einem anfänglichen, oft langwierigen Siebeprozess, dessen Zweck die Konzentration auf die „größten“, konsistentesten und wichtigsten „Körner“ ist, mit denen dann weitergearbeitet wird. Horst Rösler und Heinz Schmidkunz weisen darauf hin, dass die Auswahl an Inhalten im Sinne der *didaktischen Reduktion* „als Kriterium die Vermittlung von Fundamentalem (allgemeine Grundhaltungen und Prinzipien) und Elementarem (wesentliche Einsichten, Zusammenhänge oder Verfahren [...]“<sup>399</sup> zu erfüllen hat. Lobe bereitet die Inhalte in einer Art auf, dass das Fundamentale und Elementare in einem „Konfliktkomplex“ miteinander verbunden werden. Diesen Konfliktkomplex, der aus einer partikulären Gewaltsituation entsteht bzw. eine partikuläre Gewaltsituation entstehen lässt, reduziert sie wiederum auf eine konkrete Konfliktsituation mit nicht mehr als zwei Teilnehmern/ Interessensgruppen, auf die sie eine konkrete Konfliktlösung und Frieden folgen lässt.<sup>400</sup> Pro Bilderbuch findet

---

<sup>398</sup> Hartmann/Kaufmann (2005): 57

<sup>399</sup> zit. nach Rösler/ Schmidkunz (1996): 4

<sup>400</sup> dazu siehe Kapitel 5

man somit grundlegende Teilaspekte der Friedenserziehung in ihrer Essenz, und zwar, weil sie im Siebeprozess auf Kernaussagen und -gehalte reduziert wurden.

Um diese Essenz zu erreichen, müssen alle störenden Faktoren eliminiert, bzw. vernachlässigt werden und die erwünschten Faktoren verdichtet. Es geht in erster Linie um die Stilisierung und Formalisierung der Erzählung, damit diese „unter Verzicht auf alle erzählerischen Akzidenzien allein durch die strukturelle Anordnung einzelner weniger Elemente und ihre Interrelation ‚fundamentale‘ Verhältnisse erfassen kann“<sup>401</sup>. Wenn erst der Inhalt ausgesiebt ist, so muss nun auch das literarische Verfahren auf die grundlegendsten Strategien und Formen reduziert werden, um zum Grundrezept, der Friedensformel, zu gelangen: (Scheinbare) Widersprüchlichkeit, Mehrdeutigkeit, und Undurchdringlichkeit müssen vermieden werden, „so dass der Leser nicht irritiert zurückweicht“<sup>402</sup>. Ironie muss auf ein Minimum limitiert werden<sup>403</sup>, denn Kinder unter zehn Jahren können sie nicht oder nur schlecht verstehen.<sup>404</sup> Doppel- oder mehrsträngige Handlungen, Metalepsen, Prolepsen, Ellipsen und Redundanzen wären kontraproduktiv, da sie das Kind verwirren und seine Konzentration auf das Wesentliche vermindern können. Inter- und transtextuelle Referenznahme, sowie Präsuppositionen sind absolut nicht sinnvoll, denn „Kinder besitzen (noch) kein kollektives Bewusstsein [...], für sie muss die erzählte Geschichte aus sich heraus begreifbar sein, nachvollziehbar aus der eigenen Lebenssituation“<sup>405</sup>.

So erklärt Mira Lobe auch Sachwissen, Dinge, die dem Kind eventuell noch unbekannt sind, entweder explizit im Text, oder sie werden aus dem bildlichen Kontext heraus ersichtlich: Was Krill ist, wird zum Beispiel erklärt: „Krill ist ein Mischmasch aus winzigen roten Krebsen“ (*Hoppala* [2]). Die erwähnten Limofrüchte und den Lotos kann man auf den Bildern sehen (*Geggis* [2], [6]) und die Tuba von Willis Mutter ebenfalls (*Willi* [5]). Willi selbst kennt einen Hubschrauber noch gar nicht, und es wird ein „Hutschrauber“ (*Willi* [35]) daraus, den sich das Kind leichter erklären und vorstellen kann, und der dieselbe Funktion wie ein Helikopter

---

<sup>401</sup> Lypp (2002): 831

<sup>402</sup> Ebd. 829

<sup>403</sup> siehe auch Krüger (2011)

<sup>404</sup> siehe Hodske (2007)

<sup>405</sup> Thiele (2000): 171

erfüllt. Später selbst oder mit Hilfe des Vorlesers kann diese wörtliche Miss-/Interpretation aufgedeckt und verstanden und amüsanter gefunden werden.

Die literarischen Techniken, erzähltechnischen und sprachlichen Mittel, die einem zur Verfügung stehen, wenn man für Kinder verständlich, begreifbar und bereichernd schreiben will, sind auf ein Minimum reduziert. Maria Lypp bezeichnet das programmatisch als das „kalkulierte Einfache“<sup>406</sup>. Mit bewusst wenig Werkzeug und beschränkten Möglichkeiten ausgestattet, muss der Schriftsteller wahre Wunder bewirken und die richtigen Variablen für die Endformel finden, um mit dem was er hat und darf, gleichzeitig literarische Ästhetik und friedenserzieherische Hochwertigkeit zu erreichen. Hierin liegt Mira Lobes Virtuosität. Ihre Gegenstände sind fest konturiert und tendieren zum Exemplarischen. Der hohe Stilisierungsgrad verleiht ihnen Repräsentanz, während die klare Formalisierung einen ausgeprägten Grad an Bedeutsamkeit erzeugt.<sup>407</sup>

Mithilfe basal-literarischer Prinzipien wie der Paradigmatik, dem chronologischen, linearen, eindimensionalen Erzählen und singulativer Frequenz wird das Verständnis des kindlichen Publikums gesichert. Durch Parallelismus und Symmetrie wie in *Die Geggis*, Episodenketten wie in *Komm sagte die Katze*, Wiederholung und Kongruenz wie in *Ein Schnabelvoll für Hoppala* oder Kontrast, Dualismus und Polarität wie in *Hannes und sein Bumpam*, erreicht Mira Lobe optimale Vermittlung von Friedensinhalten an ein kindliches Publikum und behält gleichzeitig ein hohes literarisches Niveau bei. Eine weitere Methode, die Lobe verwendet, um komplexe Zusammenhänge anschaulich und überschaubar zu machen, ist jene der semantischen Relation der Hyponymie sowie der Symbolisierung. So steht die jeweils andere Geggi-Gruppe stellvertretend für alle Gruppen ethnischer Minderheiten, diskriminierte Gruppen, Außenseiter und Opfer von Rassismus. Hannes impliziert alle Kinder, all jene, die stets die schwächere Position in Relation mit Erwachsenen oder der Autorität haben, und alle Unmündigen und Unterdrückten. Hoppala steht für menschliche Waisenkinder und alle Opfer struktureller Gewalt. Der Riese Bumbum steht für Tyrannei, das diktatorische

---

<sup>406</sup> Lypp (1995)

<sup>407</sup> siehe Lypp (2002): 836

Staatssystem und Willkür, der Große Guruyaya für die Ideologie des Machismus, das Patriarchat und die Misogynie.

Kindliche Protagonisten wirken als Hyponymien, erwachsene Antagonisten als Allegorien und die Handlung als Parabeln und Gleichnisse. Indem beispielsweise der kleine Pinguin Hoppala vor dem Verhungern rettet, siegt eigentlich eine prosoziale und altruistische Handlung im Kampf gegen strukturelle Gewalt. Die Verbildlichung, wie Vergleiche, Metaphern und Personifikationen, ist laut Lypp ein universales literarisches Vereinfachungsverfahren und tritt als ein Paradigma besonderer Art zur Paradigmatik eines Textes hinzu.<sup>408</sup> Sie ist für die Kinderliteratur unentbehrlich, um aus der Komplexität der Dinge das Wesentliche hervorzuheben.<sup>409</sup>

Im Falle des Bilderbuchs kann selbstverständlich auch die Bildebene durch Reduktion der Komplexität, Formalisierung und Stilisierung des Dargestellten zur Steigerung der Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Verständlichkeit des Inhaltes beitragen. In Lobes Friedensbilderbüchern finden wir auch auf dieser Ebene eine Entsprechung zur verdichteten, verbildlichten Form literarischen Form, wie Lypp sie beschreibt, die ja in der Einfachheit die Komprimierung auf das Wesentliche versteht.

Gustav Grüner unterscheidet zwischen der vertikalen (Einengung des Gültigkeitsumfanges durch Ausschnittbildung) und der horizontalen didaktischen Reduktion, wobei bei letzterer der Gültigkeitsumfang gleich bleibt, durch Zuhilfenahme von Analogien, Metaphern, Graphiken, Beispielen, Veranschaulichungen und Illustrationen die Aussage jedoch konkreter dargestellt und leicht zugänglich gemacht wird.<sup>410</sup> Auch Bruner weist auf die Wichtigkeit des Bildes für das Erfassen und die Überschaubarkeit von Lerninhalten hin, indem er festhält: „Adroitly illustrated books can be adjuncts to the effort at producing clarity and concrete embodiment“<sup>411</sup>. Bilder zeigen vor allem im Bereich der Wahrnehmung Vorteile: Sie ziehen Aufmerksamkeit auf sich, können ganzheitlich und relativ schnell rezipiert werden, gut behalten und wieder abgerufen werden, und sie evozieren und transferieren unmittelbar Stimmungen und Gefühle.<sup>412</sup> Bild und Sprache formen einen

---

<sup>408</sup> siehe Lypp (2002): 837

<sup>409</sup> Ebd. 837

<sup>410</sup> Grüner, Gustav zit. nach Rösler/Schmidkunz (1996): 5

<sup>411</sup> Bruner (1960): 82

<sup>412</sup> Siehe Kapitel 6

verdichteten Aussage- und Wirkungskomplex<sup>413</sup>, gewissermaßen ein *Superzeichen*, das aufgrund seiner Zeichendichte in kleinen Wahrnehmungszeiten und –räumen relativ große Informations- und Assoziationsmengen bewegen kann.<sup>414</sup>

Eine ganz besondere Stärke der Verbindung von Sprache und Bild zu einem Gesamttext ist ihre gedächtnisunterstützende Funktion. Inhalte prägen sich in doppelt codierter Form wesentlich besser ein und können einfacher erinnert werden als rein sprachlich vermittelte Informationen.<sup>415</sup>

Das Bild, auf wesentliche Inhalte reduziert bzw. diese selbst auf ihre Wesentlichkeit reduzierend, kann als Variable in einer Friedensformel fungieren. Flächigkeit des Bildes, Zweidimensionalität, klare oder auch übertriebene Darstellung von Mimik und Gestik, deutliche Linienführung, Kontrastreichtum, sprechende bzw. symbolische Farben, um nur einige wenige der Gestaltungsmittel der Illustratorinnen Weigel und Kaufmann zu nennen, sind Mittel zur Verdichtung von Inhalt und Materie auf ästhetischer Ebene. Sie unterstützen die didaktische Reduktion und können ihre Wirkung im Sinne des *spiral curriculum* und der Friedenserziehung entfalten. Es gilt auch hier, dass das Bild aus sich selbst heraus verständlich sein soll. Dies bedeutet beispielsweise, dass Verdeckungen zu vermeiden sind, weil das Kind die überdeckte Form vervollständigen müsste, was voraussetzt, dass es weiß, wie die Form aussieht.<sup>416</sup> Eben dies wird von Weigel und Kaufmann vermieden. Kinder können erst mit zunehmendem Alter perspektivische Verkürzungen deuten. Für sie hat ein Blatt, eine plane Fläche, noch keine Tiefendimension und sie halten Dimensionsangaben und Raumverhältnisse wie dunkle Schattierungen oft für Schmutz. Vor allem bei Tieren bevorzugen sie die Seitenansicht.<sup>417</sup> All dies wird von Weigel und Kaufmann offensichtlich bedacht und das Bild bleibt auf syntaktischer Ebene stets einfach und klar.

Weder Inhalt/ Text noch Bild sollen Prärequisiten/ komplexes Vorwissen verlangen: Das Friedensbilderbuch soll integer sein und Möglichkeiten zu Primärkonnotationen bieten,

---

<sup>413</sup> Vgl. Thiele/Wallach (2007): 5

<sup>414</sup> Stöckl zit. nach Winkler (2013): 119

<sup>415</sup> Latsch zit. nach Winkler (2013): 119

<sup>416</sup> Siehe Kennedy (1974): 62

<sup>417</sup> Siehe Schmidt-Dumont [http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont\\_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf](http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf) 12f.

muss jedoch nach oben hin offen sein. Der Symbolisierungsgrad und das Konnotationspotential, die die Einlösemöglichkeiten von Lobes Friedensformeln ins Unendliche steigern, werden zunächst oberflächlich durch Großformatigkeit sichtbar und begreifbar: Wer nicht möchte bzw. nicht kann, hat keinerlei Obligation zwischen den Zeilen zu lesen. Alles was der Lerner/ Leser/ Zuhörer zunächst wissen muss und verstehen kann, ist da, präsent, zugänglich und in sich selbst ruhend, großformatig an der Oberfläche der Handlung dargestellt. Kommen erst die Zeit, die Lust oder das Bedürfnis, mehr zu verstehen, Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu begreifen, so tun sich je nach Bedarf und Fähigkeit mehr Schichten und Ebenen auf.

Die Oberfläche von Lobes Texten und Bildern ist prägnant und formelhaft organisiert. Eine derartige Beschaffenheit, gepaart mit Symbolik, spricht das Kind auf intensive Weise an und prägt sich daher bevorzugt dem Gedächtnis ein, um in späteren Zusammenhängen wieder aufzuleben und um noch später vielleicht preiszugeben, was es damit auf sich hat, so Lypp.<sup>418</sup> Um dieses Aufleben und das Ermöglichen der rekurrierenden Genese aufgrund der Formel geht es im folgenden Teil.

### **8.3 *Bottom-up* - Aus dem Sieb, durchs Grundrezept, zum Modell, in die Köpfe, ins Leben, zum Frieden**

Mira Lobes Methode der Vermittlung von Friedensinhalten beschränkt sich nicht nur auf die Reduktion von Inhalten. Die Segmente der Materie, die nach ihrem Reduktionsvorgang gewissermaßen „im Sieb geblieben“ sind, ergeben zwar die Friedensformel, werden jedoch nicht bloß angeordnet, sondern auch durch Phantasie und in der Fiktion belebt. Die universellen, zeitlosen und essentiellen Teile der Formel bereichert Lobe durch Symbolisierung und Konnotation, versieht sie mit Energie, d.h. sie vereinigt sie im Prozess der Aggregation zu einem Modell. Formel und Modell sind im Fall der lobeschen Friedensbilderbücher derart verzahnt, dass sich hier in gewisser Weise die Frage nach dem Huhn und dem Ei stellen würde. Sie verwendet ihre eigenen Formeln, um ein Modell zu

---

<sup>418</sup> Lypp (2002): 837



bauen, bzw. baut ein Modell, um die Formel zu zeigen. Was für die Friedenserziehung von Bedeutung ist, ist dass beide, Friedensformel wie Friedensmodell, regenerativen Charakter haben. Zum Begriff des regenerativen Charakters stellt Bruner fest: „Detailed material is conserved in memory by the use of simplified ways of representing it. These simplified representations have what may be called a "regenerative" character.“<sup>419</sup>

Auf diesem regenerativen Potential baut die Friedenserziehung auf, und darauf vertraut auch Mira Lobe als Friedenserzieherin. Das, was einerseits die Figuren dem kindlichen Publikum dazu vorleben, und die Friedensfähigkeiten, d.h. Perspektivenübernahme, Empathie etc., die das Kind selbst beim Rezeptionsprozess erlernt, sollen in ihrem Gehalt und ihrer Bestimmung jederzeit abrufbar sein und bleiben.

„Im Nachvollzug der Genese der Form aus der Formel liegt die eminente Bedeutung der Formelhaftigkeit der Erstliteratur“<sup>420</sup>, schreibt Lypp. Auch Bruner betont, dass eine gute Theorie nicht nur momentanes Verstehen ermöglicht, sondern auch in Zukunft erinnert und somit verwendet werden kann.<sup>421</sup>

Die Friedensformel basiert auf dem Prinzip der *bottom-up*-Theorie: Diese geht von den einfachen Fällen und den Basisstrukturen aus, um sie dann in gewisser Weise *von unten nach oben* für ähnliche, jedoch kompliziertere Fälle zu vertiefen oder zu erweitern, was laut Fritz Breithaupt in „stetige[m] Komplexitätsgewinn“<sup>422</sup> resultiert. Wenn Kindern Ideen früh und verständlich präsentiert werden, so können die daraus resultierenden Erkenntnisse später präziser und wirksamer eingesetzt und verwendet werden.<sup>423</sup> Um eine Lösungsstrategie für eine neue Situation oder einen Konflikt finden zu können, muss dem Menschen zunächst die grundlegende Natur des Problems bewusst und bekannt sein. „The more fundamental or basic is the idea he has learned, almost by definition“, so Bruner, „the greater will be its breadth of applicability to new problems“<sup>424</sup>.

---

<sup>419</sup> Bruner (1960): 24

<sup>420</sup> Lypp (2002): 835

<sup>421</sup> Bruner (1960): 25

<sup>422</sup> Breithaupt (2009): 13

<sup>423</sup> siehe Bruner (1960): 33

<sup>424</sup> Ebd. 18

Grundlegende Lösungsideen, wie sie Lobe in ihren Friedensbilderbüchern präsentiert, können als Basis zur Wiedererkennung dienen, und sobald das Kind mit ähnlichen Problemen konfrontiert wird, beliebig bzw. notwendig abgeändert, erneut zur friedlichen Bewältigung führen. Handlungsweisen, die die Fiktion vorgibt, lassen sich erweitert in die Realität übertragen, wenn sie Formelcharakter besitzen. Da sich Inhalte in doppelt codierter Form wesentlich besser einprägen und einfacher erinnert werden können als rein sprachlich vermittelte Informationen<sup>425</sup>, bietet sich das Bilderbuch als Folie für zukünftiges (Friedens-)Handeln an. Der Konfliktforscher Christopher Mitchell stellt fest: „Patterns and processes that characterize conflict at one social level also characterize it at other levels.“<sup>426</sup> Folglich ist es möglich und sinnvoll, die Erkenntnisse, die bei der Untersuchung von Konflikten auf einer Ebene der Gesellschaft, auch wenn diese fiktiv und in einem Bilderbuch dargestellt ist, gewonnen wurden, auf andere Ebenen zu übertragen und, im Sinne von Analogieschlüsse in zukünftigen, realen Situationen anzuwenden.<sup>427</sup>

Tatsache ist, dass Mira Lobe Impulse setzt, die, wenn sie zur Reife kommen, reiche Frucht tragen. Es handelt sich um individuelle, intime, unbewusste Prozesse. Beim literarischen Verstehen ist, so Kaspar Spinner, das, was sich Kinder und Jugendliche implizit aneignen können, oft viel reichhaltiger als das, was sie explizit benennen und erklären können.<sup>428</sup> Durch die Lektüre oder besser das Erleben jedes ihrer Friedensbilderbücher gibt Mira Lobe dem jungen Leser Rüstzeug, nämlich das unendlich vielseitige Instrument der Friedensformel, mit auf den Weg in und für ein friedliches Dasein.

---

<sup>425</sup> Vgl. Winkler (2013): 119

<sup>426</sup> Mitchell zit. nach Ahlbrecht (2009): 26

<sup>427</sup> Ebd.

<sup>428</sup> Spinner (2006): 16

## 9. Abschluss

Mira Lobes Friedensbilderbücher halten keine schlichten Botschaften auf dem Präsentierteller bereit, sondern bewegen ihr Publikum zu eigenständigem Denken und eigenständigem Erfahren und Erkunden. Der Förderung der kindlichen Autonomie gilt Lobes besonderes Interesse.

Obwohl Mira Lobe in ihren Bilderbüchern Schuld, Unschuld, Recht, Unrecht niemals explizit moralisch bewertet, keine Schuldzuweisungen und keine Vorwürfe formuliert, wird doch aufgrund der Handlungen und Handlungsweisen und mit Hilfe empathieinduzierender Methoden und bildlich-ästhetischer Mittel deutlich, welche die positiven Figuren sind. Sie leitet und regt Kinder zur Perspektivübernahme mit diesen Figuren an, wobei die Figuren, mit denen sie sich identifizieren, Friedensstifter, *peacemakers*, sind, die dem Frieden und der Gewaltlosigkeit stets treu bleiben. Von den Kindern wird somit niemals verlangt Unentschuldbares entschuldigen, akzeptieren oder vergeben zu müssen.

Mira Lobe enttabuisiert politisch, moralisch und pädagogisch „heiße“ Themen mit sehr viel Fingerspitzengefühl, Bodenständigkeit und Weitsicht. Sie traut jungen Lesern und Zuhörern ungewohnte, schwierige Perspektiven und Themen zu und konfrontiert sie mit Konflikt, jedoch ohne sie diesem (allein) auszusetzen. Lobe nimmt ihr kindliches Publikum emotional gefangen, führt es aber sicher durch den Konflikt und heraus aus der Situation, befähigt und ermächtigt, gewappnet mit Werkzeugen und Strategien und für alle kommenden (reellen) ähnliche oder andere Situationen.

Um das Kind nicht zu überfordern sondern es zu fördern (und zu unterhalten), reduziert, strukturiert und belebt Mira Lobe die komplexen Inhalte und bietet somit universelle Formeln und Modelle zur Wiederverwendung an. Sie stellt ihnen mit ihren Bilderbüchern ein Repertoire an Handlungs- und Problemlösungsstrategien zur Verfügung und das mit Witz und Humor.

Mira Lobes Friedensbilderbücher machen, mit den Worten Susanne Kilians ausgedrückt, nicht nur Spaß sondern auch Ernst.<sup>429</sup> Hierin liegt das Geheimnis, das ihre Friedensbilderbücher zu zeitlosen Klassikern der Friedenserziehung werden lässt. Um einen Transfer von vermittelten Inhalten in die Alltagsrealität des Kindes zu gewährleisten muss

---

<sup>429</sup> Kilian, Susanne zit. nach Steinz/Weinmann (2001): 123

ein Bilderbuch erklärt, besprochen und vor allem wieder und wieder gelesen werden.<sup>430</sup> Lobes Friedensbilderbücher sind von eben jener Art, die dazu einlädt sie wieder und wieder zu lesen, eben weil sie gleichzeitig Spaß und Ernst machen.

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit einem Auszug aus dem Gedicht *The pen is mightier than the sword* von Andrew Moss, das die dichterische und universale friedenserzieherische Leistung von Mira Lobes Friedensbilderbüchern auf den Punkt bringt:

[...] the writing, the jotting of a phrase  
[is a] force field  
more powerful than war,

[...] the way each phrase enters  
the brain, the bloodstream,  
the very expanding and contracting  
of the lungs . . .

until it is filtered, distilled,  
into the myriad choices that  
make our days, our weeks,  
our millennia. <sup>431</sup>

Mira Lobes Friedensbilderbücher sind solche *Kraftfelder*, wobei die Autorin, die Friedenserzieherin als „Umspannwerk“<sup>432</sup> fungiert, wie sie es selbst formulierte. Mira Lobes Geschichten wirken auf ihre kindlichen Leser und Zuhörer, in der Hoffnung und mit dem Ziel, dass durch deren eigene Handlungen, Entscheidungen und Entschlüsse diese Friedenskraft weitergeleitet wird.

---

<sup>430</sup> Bobe (2002): 185

<sup>431</sup> <http://www.infactispax.org/volume5dot3/MossPen.pdf>

<sup>432</sup> Müller (1995): 2 [http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle\\_file\\_imports/550884.PDF](http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/550884.PDF)

## **10. Quellennachweis**

### **10.1 Primärliteratur**

Lobe, Mira (1961): Hannes und sein Bumpam. Wien/München: Jugend und Volk. Illustr. v. Susi Weigel.

Lobe, Mira (1970): Das Städtchen Drumherum. Wien/München: Jungbrunnen. Illustr. v. Susi Weigel.

Lobe, Mira (1973): Willi Millimandl und der Riese Bummbumm. Wien: Jungbrunnen. Illustr. v. Susi Weigel.

Lobe, Mira (1975): Komm, sagte die Katze. Wien/München: Jugend und Volk. Illustr. v. Angelika Kaufmann.

Lobe, Mira (1977): Die Räuberbraut. Berlin: Kinderbuchverlag.

Lobe, Mira (1985): Die Geggis. Wien: Jungbrunnen. Illustr. v. Susi Weigel.

Lobe, Mira (1986): Die Yayas in der Wüste. Wien/München: Jugend und Volk. Illustr. v. Angelika Kaufmann.

Lobe, Mira (1989): Ein Schnabel voll für Hoppala. Wien: Jungbrunnen. Illustr. v. Susi Weigel.

Lobe, Mira (1989): Die Sache mit dem Heinrich. Wien/München: Jungbrunnen.

### **10.2 Sekundärliteratur**

Addams, Jane (1902/2002): Democracy and Social Ethics. Urbana: University of Illinois Press.

Addams, Jane (1912/2002): A New Conscience and an Ancient Evil. Urbana: University of Illinois Press.

Addams, Jane (1907/1972): Newer Ideals of Peace. Peace Movement in America Series. New York: J.S. Ozer.

Ahlbrecht, Kathrin (et al.) (2009): Konfliktregelung und Friedenssicherung im internationalen System. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allen, Melissa L. (et al.) (2010): Do Young Children Know What Makes A Picture Useful To Other People? In: Journal of Cognition and Culture 10/2010.

Andersson, Irene (et al.) (2011): Peace Education. Children's Identity & Citizenship in Europe. Erasmus Academic Network. London: London Metropolitan University.

Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich: Piper.

Arizpe, Evelyn (et al.) (2013): Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture. London: Routledge.

Auernheimer, Georg (2008): Feindbildkonstruktionen – das Beispiel Islam und Muslime. In: Grasse (2008), 185 – 212.

Bamberger, Richard/Österreichischer Buchklub der Jugend (Hrsg.) (1965): Die Barke, Lehrer-Jahrbuch, Horn: Berger&Söhne.

Bauman, Zygmunt (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Junius.

Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg.) (1968): Aspekte der gemalten Welt. 12 Kapitel über das Kinderbuch von heute. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz.

Benjamin, Walter (1969): Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bettelheim, Bruno (1981): Kinder brauchen Bücher, Faszination durch Lesen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Bettelheim, Bruno (2006): Kinder brauchen Märchen. München:dtv.

Bjerstedt, Åke (1985): Teaching for Peace: Some Reflections on Peace-oriented Activities in School's Needs, Difficulties and Possibilities. Stockholm: Skolöverstyr.

Bjerstedt, Åke (1996): Developing Peace Preparedness: Goals, Methods, Difficulties and Possibilities in Peace-related Education. Malmö: School of Education.

Bjerstedt, Åke (2001): Educating towards a Culture of Peace: A Select Bibliography Focusing on the last 25 Years. Malmö: School of Education.

Blumesberger, Susanne (2015): Mira Lobe. Stationen eines bewegten Lebens. In: Lexe/Seibert (2005), 11 – 18.

Bobe, Catharina (2002): Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit „Irgendwie Anders“ in der Grundschule. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 54/2002, 180 – 187.

Boie, Kirsten (2003): So viel Größenwahn muss sein! Kann Kinderliteratur die Welt verändern? In: 1000 und 1 Buch, 2/2003, 15.

Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter (2010): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch/Zoll (2010), 67 – 178.

Bonfadelli, Heinz/Süß, Daniel (1996) : Bilderbuchrezeption als Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.) (1996), 73 - 94.

Braun, Barbara (2007): Gemeinsam ein Bilderbuch lesen – Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind. In: Meng/Rehbein (2007), 127 – 154.

Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brinkmann, Gerhard (et al.) (1974): Die soziale Entwicklung des Kindes. München: Kösel.

Brocke-Utne, Birgit (1985): Educating for Peace: A Feminist Perspective New York: Pergamon Press.

Bruner, Jerome S. (1960): The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Büker, Petra/Kammler, Clemens (2003): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Lesesozialisation und Medien. Weinheim/München: Juventa.

Büttner, Christian (2008): Macht, Angst und Gewalt in pädagogischen Beziehungen. In: Grasse (2008), 85 – 98.

Colomer, Teresa (et al.) (2010): New Directions in Picturebook Research. New York: Routledge.

Comenius, Johann A. (1642/1969): A Reformation of Schools (S. Harlif, Trans.). Menston, UK: Scholar Press.

Cromme, Gabriele/Lange, Günter (Hrsg.) (2001): Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dahrendorf, Ralf (1982): Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft. München, Piper.

Damasio, Antonio (1994): Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain. New York: Avon Books.

Daubert, Hannelore (2002): Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange (2002b), 684 – 705.

Derdak, Franz (2003): Schule – Buch – Bibliothek. Lernziel: Zoon politikon. In: 1000 und 1 Buch, 2/2003, 24 – 25.

Diekmannshenke, Hajo (et al.) (2011): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Dietschi-Keller, Ursula (1995): Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl. Zürich:Verlag Pro Juventute.

Einstein, Albert/Freud, Sigmund (1996): Warum Krieg? Zürich: Diogenes.

Ewers, Hans-Heino (1987): Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Leser und als Mitleser von Kinderliteratur. In: Fundevogel 1987, Heft 41/42, 8 - 12.

Ewers, Hans-Heino (1992): „Hier spricht, wenn ich's gut gemacht habe, wirklich ein Kind“. Anmerkungen zur Theorie und Geschichte antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur. In: Informationen Jugendliteratur und Medien 1992, Heft 4, 165 – 179.

Ewers, Hans-Heino/Daubert, Hannelore (Hrsg.) (1995): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: Westermann.

Ewers, Hans-Heino/Wild, Inge (Hrsg.) (1999): Familienszenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/München: Juventa.

Ewers, Hans-Heino (2008): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. UTB. Paderborn: W. Fink.

Ewert, Otto M. (1968) : Die gemalte Welt als Entwicklungsanstoß. Psychologische Aspekte des Bilderbuchs, In: Baumgärtner (Hrsg.) (1968), 82-87.

Feine, Angelika/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.) (1995): Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Frankfurt a.M.: Lang.

Franz, Kurt (et al.) (2000): Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Franz, Kurt (2002): Kinderlyrik. In: Lange (2002a), 201 – 227.

Freud, Sigmund (1915): Triebe und Tribschicksale. Ges. Werke Bd. X. Frankfurt: Fischer.

Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Freud, Sigmund (1933): Warum Krieg? Ges. Werke Bd. XVI. Frankfurt: Fischer.

Frevert, Ute (et al.) (2014): Learning How to Feel. Children's Literature and the History of Emotional Socialization, 1870-1970. Oxford: Oxford University Press.



Frieling, Heinrich (2007): Mensch und Farbe. Göttingen/Zürich: Muster-Schmidt Verlag.

Fromm, Erich (1999): Anatomie der menschlichen Destruktivität. Gesamtausgabe, Bd. VII. Stuttgart/München: DVA.

Fürst (et al.) (2000): Kinder- und Jugendliteratur. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Galtung, Johan (1995a): Soziale Kosmologien und das Konzept des Friedens. In: Senghaas (1995), 276 - 306.

Galtung, Johan (1995b): Visionen einer friedlichen Welt. In: Senghaas (1995), 385 – 419.

Galtung, Johan (2007): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Münster: agenda.

Goldstein, Arnold (2002): The Psychology of Group Aggression. New York: Wiley.

Goulding, Elise (2000): Cultures of Peace: The Hidden Side of History. New York: Syracuse University Press.

Graf von Krockow, Christian (1995): Die Tugenden der Friedensfähigkeit. In: Senghaas (1995), 419 – 444.

Graf, Wilfried (2006): Konfliktbearbeitung mit friedlichen Mitteln. In: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (2006), 55 – 63.

Graf, Wilfried (2009): Kultur, Struktur und das soziale Unbewusste. In: Isop (2009), 27 -66.

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS.

Grasse, Renate (et al.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Friedenskultur 2014. Learning Peace. An Integrative Part of Peace Building. Klagenfurt: Drava.

Gruber, Bettina (2006): Eine zukunftsweisende Friedenspädagogik im Alpen-Adria-Raum. In: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (2006), 140 – 155.

Gugel, Günther/Jäger, Uli (1994): Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik Tübingen.

Gugel, Günther (2008): Was ist Friedenserziehung? In: Grasse (et al.) (2008), 61 – 82.

Harranth, Wolf (et al.) (1993): Freiheit ist besser als Speck. Texte für Mira Lobe. Wien, München: Jugend & Volk, Jungbrunnen, St.Gabriel.

Harris, Ian M./Morrison, Mary Lee (2003): Peace Education. Jefferson: McFarland & Company.

Hartmann, Gertraud/Kaufmann, Angelika (2005): „Wir dachten, wir könnten die Welt verändern.“ Erinnerungen an die bewegten 70-er Jahre. In: Lexe/Seibert (2005), 51 – 66.

Haspel, Michael (2010): Einführung in die Friedensethik. In: Imbusch/Zoll (2010), 513 - 536.

Hassenstein, Bernhard (1973): Verhaltensbiologie des Kindes. München: Piper.

Hering, Wolfgang (1974): Die Entwicklung des sozialen Verhaltens bei Kindern in den ersten 6 Lebensjahren. In: Brinkmann (et al.) (1974), 9 – 47.

Hobmair, Hermann (Hrsg.) (1996): Pädagogik. Köln: Verlag H. Stam GmbH.

Hodske, Birgit (et al.) (2007): „Weil's genau das Gegenteil ist“ – Über das Ironieverstehen von Kindern. In: Meng/Rehbein (2007), 255 – 272.

Hohmeister, Elisabeth: (K)einer sieht mich an. Augen, Blicke und Blickkonstruktionen im Bilderbuch. In: Thiele/Wallach (2007), 57 – 72.

Huemer, Georg (2015): Mira Lobe. Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Praesens.

Hüffner, Ute (1974): Verhaltensstörungen im Kindergarten und ihre Modifikation. In: Brinkmann (1974), 128 – 166.

Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Lange (2002b), 901 – 920.

Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2003): Lesesozialisation und Medien. Weinheim/München: Juventa.

Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.) (2010): Friedens- und Konfliktforschung. Bd. 1. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Isop, Utta (et al.) (2009): Spielregeln der Gewalt, Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript.

Jäger, Uli (2010): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch/Zoll (2010), 537 – 556.

Janisch, Heinz (1992): Salbei und Brot. Gerüche der Kindheit. Wien: Austria Press.

Kain, Winfried (2006): Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kaminski, Winfred (1998): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur: Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim/München: Juventa.

Kaufmann, Angelika (2007): Texteinkreisungen. In: Lexe/Cevela (2007), 42 – 44.

Kennedy, John M. (1974): A Psychology of Picture Perception. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kos, Wolfgang (2014): Vorwort. In: Seibert (2014), 8 – 11.

Koslowski-Klee, Andrea (1995): Das Motiv des Waisenkindes in der erzählenden Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts : Motivstruktur und Motivfunktion. Dissertation. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania. Ann Arbor: UMI Dissertation Services.

Kress, Gunther/Van Leeuwen, Theo (2006): Reading Images: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge.

Krüger, Jens Oliver (2011): Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Krutz-Arnold, Cornelia (1993): Viele, viele Lieblingsstellen. In: Harranth (1993), 42 – 48.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2004): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. Bd. 2 H-P. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Kurpjuhn, Jutta (2000): Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvarianten und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation. Frankfurt: Peter Lang.

Lange, Günter (Hrsg.) (2002a): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lange, Günter (Hrsg.) (2002b): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lepman, Jella (1964): Die Kinderbuchbrücke. Frankfurt: Fischer.

Leutheuser, Karsten (1995): Freie, geführte und verführte Jugend: politisch motivierte Jugendliteratur in Deutschland 1919 – 1989. Paderborn: Igel Verlag.

Lexe, Heidi/Seibert, Ernst (Hrsg.) (2005): Mira Lobe ... in aller Kinderwelt. Wien: Edition Praesens.

Lexe, Heidi/Cevela, Inge (Hrsg.) (2007): Sicherlich gibt es mich! Ein Streifzug durch Mira Lobes Kinderbücher. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE.

Lieber, Gabriele (et al.) (2009): Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lindenpütz, Dagmar (2002): Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange (2002b), 727 – 745.

Lobe, Mira (1965): Selbstdarstellung. In: Bamberger (1965), 326 – 330.

Lorenz, Konrad (1943): Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Tierpsychologie 5/1943.

Lorenz, Konrad (1963): Das sogenannte Böse, Wien: Dr. G. Borotha-Schoeler.

Lorenz, Konrad (1965): Zur Naturgeschichte der Aggression. In: Neue Sammlung 5, Heft 4, 1965.

Lypp, Maria (1984): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange (2002b), 828 – 843.

Lypp, Maria (1995): Das kalkulierte Einfache: Zum Kunstcharakter der Anfangsliteratur. In: Feine/Sommerfeldt (Hrsg.) (1995), 109 – 119.

Lypp, Maria (Hrsg.) (1997): Literatur für Kinder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Marcuse, Herbert (1995): Der Friede als gesellschaftliche Lebensform. In: Senghaas (1995), 80 – 91.

Marquard, Odo (2000): Narrare necesse est. In: Die politische Meinung. Nr. 362/2000.

Mattenklott, Gundel (1989): Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945. Stuttgart: Metzler.

Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsg.) (2007): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann.

Mertens, Wolfgang (2004): Psychoanalyse. Geschichte und Methoden. München: C.H.Beck.

Mickenberg, Julia L./Vallone, Lynne (Hrsg.) (2011): The Oxford Handbook of Children's Literature. New York: Oxford University Press.

Miles, Leland (1995): Language and peace. Amsterdam: Hardwood Academic Publishers.

Mitscherlich, Alexander (1995): Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. In: Senghaas (1995), 59 – 79.

Montessori, Maria (1932): Der Frieden und die Erziehung. In: Röhrs (1970), 49 – 66.

Montessori, Maria (1998): Erziehung für eine neue Welt. Freiburg: Herder.

Mugrauer, Manfred (2014): „Noch nie hat sich mein Papierkorb derart rasch gefüllt ...“ In: Seibert (2014), 108 - 111.

Nikolajeva, Maria (Hrsg.) (1995): Aspects and Issues in the History of Children's Literature. Westport: Greenwood Press.

Nikolajeva, Maria/Scott, Carole (2001): How Picturebooks Work. New York: Garland.

Nikolajeva, Maria (2005): Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction. Lanham: Scarecrow Press.

Nodelman, Perry (1988): Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens/London: University of Georgia Press.

Noggler, Lisa (2014): Zur Ausstellung, zu Sprachbildern und Bildsprache, zu Frauenfreundschaft und Arbeitsbeziehung. Viele Möglichkeiten – ein Fokus. In: Seibert (2014): 13 – 16.

Pachler, Helmut (1991): Lesen macht dumm und gewalttätig! Zum Thema Frieden in der Kinder- und Jugendliteratur. Vöcklabruck/Friedenskomitee. St. Georgen i.A.: Josef Hitzl.

Page, James (2008): Peace Education. Exploring Ethical and Philosophical Foundations. Charlotte: IAP.

Painter, Claire (et al.) (2013): Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books. Sheffield: Equinox Publishing.

Palencsar, Friedrich (et al.) (2006): Wissen schafft Frieden. Friedenserziehung in der LehrerInnen-Bildung. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Peltsch, Steffen (Hrsg.) (1997): Auch Bilder erzählen Geschichten. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 8. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Piaget, Jean (1976): La formation du symbole chez l'enfant; imitation, jeu et rêve, image et représentation. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, Jean (1995): Le jugement moral chez l'enfant. Paris: puf.

Picht, Georg (1995): Was heißt Frieden? In: Senghaas (1995), 177 – 195.

- Piaget, Jean (2013): *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: puf.
- Read, Herbert (1949): *Education for Peace*. (New York: C. Scribner's Sons).
- Reardon, Betty A. (1988): *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Reitani, Luigi (2006): Ästhetik des Friedens. In: *Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (2006)*, 109 – 117.
- Richter, Dieter/Vogt, Jochen (1974) (Hrsg.): *Die heimlichen Erzieher: Kinderbücher und politisches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Richter, Horst E. (1982): *Zur Psychologie des Friedens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosenzopf, Christian (2006): Der Mann, der nach Frieden forscht. Interview mit Johan Galtung. In: *Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (2006)*, 64 – 68.
- Rudolph, Saskia (2011): *Bunte Fenster zur Welt: Mit Bilderbüchern interkulturelles Lernen fördern*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Sachs-Hornbach, Klaus/Rehkämper, Klaus (1998): *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung: Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: duv.
- Sachs-Hornbach, Klaus/Rehkämper, Klaus (2003): *Was ist Bildkompetenz?: Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: duv.
- Salisbury, Martin/Styles, Morag (2012): *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Samonig, Heidi (2012): *Vom Hineinfühlen zum Hineindenken*. Dissertation. Europa-Universität Viadrina.
- Schlüter, Barbara/Rosenbaum, Monika (2005): *Kindern den Frieden erklären: Krieg und Frieden als Thema in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotopia.
- Schulz, Gudrun (2002): Außenseiter als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Lange (2002b)*, 746 – 765.
- Schulz, Manuela Helga (2010): *Metaphysische Rebellen. Themengeschichtliche Studien zu Goethe, Byron und Nietzsche*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwarcz, Joseph (1982): *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association.

Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.) (1996): Siehst du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy. Zürich: Chronos-Verlag.

Senghaas, Dieter (Hrsg.) (1995): Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seibert, Ernst (2003): Minimundus et mundus inversus. In: 1000 und 1 Buch, 2/2003, 12 – 13.

Seibert, Ernst (2007): Mira Lobe – Entwurf einer Monographie. In: Lexe/Cevela (2007): 6 – 27.

Seibert, Ernst (2008): Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas.

Seibert, Ernst (et al.) (2014): Ich bin ich. Ausstellungskatalog Wien Museum. Wien: Residenz Verlag.

Selle, Gert/Thiele, Jens (Hrsg.) (1994): Zwischenräume 1994. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg: Isensee.

Shuttleworth, Sally (2010): The Mind of the Child: Child Development in Literature, Science, and Medicine, 1840 - 1900. Oxford: Oxford University Press.

Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.) (2004) : Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim: Beltz.

Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange (2002b), 978 – 990.

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

Steinweg, Reiner (2008): Gewalt und Gewaltfreiheit in der Friedenspädagogik. In: Grasse (2008), 99 - 122.

Steinz, Jörg/Weinmann, Andrea (2002): Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Lange (2002a), 97 – 136.

Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin: Walter de Gruyter.

Stomfay-Stitz, Aline (1993): Peace Education in America 1828 – 1990. Sourcebook for Education and Research. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Tabbert, Reinbert/Wardetzky, Kristin (1995): On the Success of Children's Books and Fairy Tales: A Comparative View of Impact Theory and Reception Research. –In: The Lion and the Unicorn Volume 19/1, 1995, 1 - 19.

Tabbert, Reinbert (1995): National Myths in Three Classical Picture Books. In: Nikolajeva (1995), 151 – 164.

Tabbert, Reinbert (2002): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange (2002a), 187 – 200.

Thiele, Jens (Hrsg.) (1985): Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung. Oldenburg: Isensee Verlag.

Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: Isensee Verlag.

Thiele, Jens (2002): Das Bilderbuch. In: Lange (2002a), 228 – 245.

Thiele, Jens (Hrsg.) (2006): Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiele, Jens/Wallach, Sabine (Hrsg.) (2007): Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur. Oldenburg: BIS-Verlag.

Tomasello, Michael (2014): A Natural History of Human Thinking. Cambridge: Harvard University Press.

Travisano, Thomas (2000): Of Dialectic and Divided Consciousness: Intersections Between Children's Literature and Childhood Studies. In: Children's Literature 28/2000, John Hopkins University Press, 22 - 29.

Von Hentig, Hartmut (1987): Arbeit am Frieden. Übungen im Überwinden der Resignation. München/Wien: Carl Hanser.

Von Hentig, Hartmut (1973): Friedenserziehung als Aufgabe der Schule. Thesen zum Referat von Saul Mendlovitz. In: Wulf (1973), 38 – 39.

Weinkauff, Gina/Von Glasenapp, Gabriele (2010): Kinder- und Jugendliteratur. UTB. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Weber, Maximilian (1974): Zum Problem der Erziehungsstile. In: Brinkmann (1974), 80 – 104.

Welsch, Norbert/Liebmann, Claus (2012): Farben. Natur – Technik – Kunst. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.



Welsh, Renate (2003): Gefährliche Brutstätten des Geistes. In: 1000 und 1 Buch, 2/2003, 11 – 12.

Winkler, Anita (2013): Sprache-Bild-Beziehungen in Bilderbüchern von Mira Lobe. Eine textlinguistische Untersuchung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Wintersteiner, Werner (2000): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda.

Wintersteiner, Werner (2001): „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.“ Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.

Wintersteiner, Werner (2003): Erziehung für die Welt, wie sie sein soll? In: Politik. 1000 und 1 Buch. 2/2003. 4 – 9.

Wintersteiner, Werner (2005): „Zeit zu träumen, Zeit zu handeln.“ Mira Lobe als politische Kinderbuchautorin. In: Lexe/Seibert (2005), 99 – 122.

Wintersteiner, Werner (2008a): Kultur des Friedens - Ein neuer Leitbegriff der Friedensforschung? In: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (2006), 94 – 108.

Wintersteiner, Werner (2008b): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse (2008), 253 – 276.

Wulf, Christoph (Hrsg.) (1973): Friedenserziehung in der Diskussion. München: R. Piper & Co.

Wulf, Christoph: Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung. In: Grasse (2008): 35 – 60.

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (Hrsg.) (2006): Jahrbuch Friedenskultur 2006. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Zornemann, Petra (1998): Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Dissertation. Freie Universität Berlin.

1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur: Politik. Nr. 2/Mai 2003. Linz.

1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur: Wild oder brav? Nr.1/Februar 2011. Linz.

### 10.3 Online Quellen

Bowles, Samuel: Conflict: Altruism's Midwife. Erschienen in: Nature 456, 20/11/2008, 326-327. <http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/ConflictAltruismMidwife.pdf> (26/12/2013)

Choi, Jung-Kyoo/Bowles, Samuel: The Coevolution of Parochial Altruism and War. Erschienen in: Science, 26/10/2007, 636-640. <http://www.sciencemag.org/content/318/5850/636.full> (26/12/2013)

Engelberg, Martin: „Und willst du nicht mein Bruder sein ...“ Wohin Narzissimus führen kann. In: Die Presse, 21.01.2013 <http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/martinengelberg/1335283/print.do> (10/11/2014)

Gugel, Günther/Jäger, Uli: Familie – Konfliktbewältigung im Alltag [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik\\_artikel\\_und\\_dokumente\\_seit\\_1900/1990\\_2000/familie\\_konfliktbewaeltigung\\_im\\_alltag](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik_artikel_und_dokumente_seit_1900/1990_2000/familie_konfliktbewaeltigung_im_alltag) (10/11/2014)

Gugel, Günther/Jäger, Uli (1997a): Friedensbewegung und Friedensarbeit - Einmischung ist möglich. In: Gugel/Jäger: Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 3. Aufl., Tübingen 1997, 297-319. <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4353> (26/12/2013)

Gugel, Günther/Jäger, Uli (1997b): Familie – Konfliktbewältigung im Alltag. In: Gugel/Jäger: Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 3. Aufl., Tübingen 1997, 199-220. <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4385> (26/12/2013)

Gugel, Günther/Jäger, Uli (1999): Friedenspädagogik und Friedenserziehung. [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik\\_artikel\\_und\\_dokumente\\_seit\\_1900/1990\\_2000/guenther\\_gugel\\_uli\\_jaeger\\_friedenspaedagogik\\_und\\_friedenserziehung\\_1999](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik/friedenspaedagogik_artikel_und_dokumente_seit_1900/1990_2000/guenther_gugel_uli_jaeger_friedenspaedagogik_und_friedenserziehung_1999) (26/12/2013)

Hassenstein, Bernhard (1985): Das Freund-Feind-Denken als psychologisches Mittel der Kriegsvorbereitung. Öffentliche Vorlesung zum Thema Frieden am 15/11/1985 an der Universität Freiburg. [http://bernhard-hassenstein.de/literatur\\_online/Freund-Feind-Denken](http://bernhard-hassenstein.de/literatur_online/Freund-Feind-Denken) (05/12/2013)

Hohmeister, Elisabeth: Bildnerische Entwicklungen in den Illustrationen der 90er Jahre. <http://oops.uni-oldenburg.de/610/20/hohm29.pdf> (05/11/2014)

Lobe, Reinhardt. Interview. [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/wz\\_reflexionen/vermessungen/?em\\_cnt=574998&em\\_cnt\\_page=2](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_reflexionen/vermessungen/?em_cnt=574998&em_cnt_page=2) (24/12/2014)

Müller, Karl (1995): Zu einigen Aspekten der Welt und Schreibweise Mira Lobes.  
[http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle\\_file\\_imports/550884.PDF](http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/550884.PDF) (20/04/2014)

Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner: Figurationen des Fremden – Facetten des Eigenen.  
Zum Umgang mit weltliterarischen Texten im Deutschunterricht.  
[http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/tx\\_pglbooks/Figuration\\_des\\_Fremden.pdf](http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/tx_pglbooks/Figuration_des_Fremden.pdf)  
(20/01/2015)

Oetken, Mareile (2008): Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in  
Produktion und Rezeption. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.  
<http://oops.uni-oldenburg.de/747/1/oetbil08.pdf> (22/12/2014)

Reich-Ranicki, Marcel: Engagierte Literatur wozu? In: Die Zeit, 23/10/1964. Nr. 43.  
<http://www.zeit.de/1964/43/engagierte-literatur-wozu> (02/07/2014)

Renöckl, Georg: Legendäres Kinderbuch-Duo. Neue Zürcher Zeitung, 05.01.2015.  
<http://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/legendaeres-kinderbuch-duo-1.18454423>  
(04/04/2015)

Rösler, Horst Friedrich/Schmidkunz, Heinz (1996): Die didaktische Reduktion – eine  
Bestandaufnahme. In: NiU-Chemie 7. Heft 34/1996.  
<https://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Onlineartikel/Hering-Reduktion.pdf>  
(15/11/2014)

Steiner, Stan F. (2008): Teaching About Peace Through Children's Literature. Volume 2  
Number 2, 229-244. <http://www.infactispax.org/journal/> (27/02/2014)

Schmidt-Dumont, Geralde: Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und  
Bildrezeption im Bilderbuch  
[http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont\\_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf](http://www.kinderbuchhaus.de/wp-content/uploads/2014/09/Schmidt-Dumont_A%CC%88sthetische-Kommunikation.pdf) (01/01/2015)

Schmitt, Stefan: Aggression und Gewalt: Die Wurzeln des Bösen (2009)  
<http://www.zeit.de/2009/44/Das-Boese/komplettansicht> (22/05/2014)

Lehren und Lernen. <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20DR.pdf> (07/01/2015)  
<http://www.unesco-kinder.de/ueber-uns/stiftung-unesco/unesco-headquarters.html>  
(30/10/2013)

Weltgesundheitsorganisation: Weltbericht Gewalt und Gesundheit (2003)  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_ge.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf) (01/01/2015)

Werkliste Mira Lobe  
[http://miralobe.at/tl\\_files/ml/PDF/141216\\_Werkliste.pdf](http://miralobe.at/tl_files/ml/PDF/141216_Werkliste.pdf) (05/03/2015)

(siehe auch Katalog zur Ausstellung *Ich bin ich* Seiten 252 – 254)

<http://www.spektrum.de/lexikon/biologie/drohverhalten/19472> (07/08/2014)

<http://www.infactispax.org/volume5dot3/MossPen.pdf> (07/03/2014)

<http://www.simplypsychology.org/bruner.html> (22/12/2014)

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/zwei-buecher-ueber-empathie-gespiegelte-perspektiven-1814212-p2.html> (05/11/2014)

[https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/uploads/2014/02/kinderbuchliste\\_2011\\_komprimiert\\_0.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/uploads/2014/02/kinderbuchliste_2011_komprimiert_0.pdf) (04/03/2015)

[http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere\\_Interkulturelle\\_Kinderbuecher.pdf](http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf) (04/03/2015)

<http://hekkas.com/projects/fueps/> (11/04/2015)

[http://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/Kinderbuchklassiker\\_an\\_Wiener\\_Kindergaerten.html](http://wien.arbeiterkammer.at/service/presse/Kinderbuchklassiker_an_Wiener_Kindergaerten.html) (17/04/2015)

#### **10.4 Abbildungsverzeichnis**

- Abb. 1:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [28/29].
- Abb. 2:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [12].
- Abb. 3:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [25].
- Abb. 4:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), [5].
- Abb. 5:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), [48].
- Abb. 6:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), [39].
- Abb. 7:** Angelika Kaufmann. In: Lobe (1986), [11].
- Abb. 8:** Angelika Kaufmann. In: Lobe (1986), [19].
- Abb. 9:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [5].
- Abb. 10:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), Einband.
- Abb. 11:** Susi Weigel. In: Lobe (1961), [13].
- Abb. 12:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [19].
- Abb. 13:** Susi Weigel. In: Lobe (1985), [16].
- Abb. 14:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), [13].
- Abb. 15:** Susi Weigel. In: Lobe (1973), [46].