

Petra Bäni Rigler

Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch

Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen



BEITRÄGE ZUR NORDISCHEN PHILOGIE

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch

Beiträge zur Nordischen Philologie

Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft
für Skandinavische Studien

Redaktion:

Jürg Glauser (Basel/Zürich), Silvia Müller (Ossingen), Klaus Müller-
Wille (Zürich), Hans-Peter Naumann (Zürich), Anna Katharina
Richter (Zürich), Lena Rohrbach (Basel/Zürich), Thomas Seiler (Bø)

Beirat:

Michael Barnes (London), François-Xavier Dillmann (Paris), Stefanie
Gropper (Tübingen), Annegret Heitmann (München), Andreas
Lombnæs (Kristiansand)

Ausführliche Angaben zu den Mitgliedern der Redaktion sowie zu
deren Aufgaben und Funktionen finden sich auf der Homepage der
Schweizerischen Gesellschaft für Skandinavische Studien
(<http://www.sagw.ch/sgss>).

Band 61 · 2019

Petra Bäni Rigler


Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch

Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen

Umschlagabbildung: Elsa Beskow: *Årets saga*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1949 [1927].
Titelseite; Abdruck mit freundlicher Genehmigung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Petra Bäni Rigler
Deutsches Seminar
Abteilung für Nordische Philologie
Schönberggasse 9
CH-8001 Zürich

 <https://orcid.org/0000-0001-6753-9420>

Gedruckt mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im
Frühjahrssemester 2017 auf Antrag der Promotionskommission [Prof. Dr. Klaus Müller-Wille
(hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Ingrid Tomkowiak] als Dissertation
angenommen.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 1661-2086
ISBN 978-3-7720-8661-8 (Print)
ISBN 978-3-7720-5661-1 (ePDF)
ISBN 978-3-7720-0085-0 (ePub)



Inhalt

Dank	9
Einleitung	11
Elsa Beskow – Schaffen zwischen Kunst und Pädagogik	17
Material und Transmission	20
Materie, Material, Materialität – Ein Forschungsüberblick	23
Kapitelübersicht	35
Historischer Kontext	38
Das Bilderbuch in der Forschung	41
Geschichte des schwedischen Bilderbuches	43
Vorlesen – Voraussetzungen zum Lesen schaffen	46
Geschlechterrollen	48
Vom Muttermund zur Schreibmaschine – Der Weiblichkeitsdiskurs um 1800 und 1900	49
Die schwedische Reformpädagogik	54
Ellen Key und das Lesen	55
Die Mutter in Schweden um 1900	59
„Läsning med mamma“ – ein Fazit	60
Walter Benjamin – das Lesen, das Schreiben und die Bücher	63
Lesenlernen	65
Lesekonzeptionen	67
Materialität des Buches	71
Materialität der Schrift	74
Analysekriterien	76
Materialität des Buches	76
Lesekonzeptionen	76
Materialität der Schrift	77
Künstlerisches Schaffen	77
„Blaubeeren lesen“ – Beispiel für eine Materialität des Lesens	78
Puttes äfventyr i blåbärsskogen (1901)	78
Funktionen des Lesens	80
Epiphanie des Lesens und Schreibens	96
Korpus und Buchauswahl	100

Materialität der Bilderbücher	102
Rahmenphänomene I	104
Einbände	104
Bilderrahmen	115
Titelseiten	118
Formate	123
Farben	130
Farben sehen	130
Materialdefizit	132
Die farbigen Tanten	134
Papier	136
Die späten Bilderbücher	139
Lesekonzeptionen	144
Vill du läsa? I–III	147
Der Buchbeginn, ein AHA-Erlebnis	149
Präsente Mutter	150
Kleine Lehrer	154
Die Lehrerin	157
Spielend lesen lernen	160
Welten modellieren	167
Mit dem Stift in der Hand	169
Das durcheinandergeratene Alphabet	172
Materialität der Lesebücher	185
Rahmenphänomene II	185
„Till lärarinnan!“ Ein Nachwort! – Ein Vorwort?	185
Einbände	188
Titelseiten	191
Farbe	197
Schriftkonzeptionen	200
Materielle Pädagogik – Typografie in den Lesebüchern	204
Materielle Ästhetik – Typografie in den Bilderbüchern	212
Typografie in Schweden um 1900	215
Kunstkonzeptionen	221
Das Kind als Künstler	222
Das Künstlerbuch: Raum für weibliches Schaffen. Die Collage als Ästhetik der Produktion	236
Transmissionen und ihre Konsequenzen – eine Schlussfolgerung	246
Puttes äfventyr i blåbärsskogen (1901–2010)	248

Hänschen im Blaubeerenwald (1903–2015)	257
<i>Vill du läsa?</i> I–III (1935/36–1993)	274
Werkverzeichnis	277
Abstract Svenska	278
Bibliographie	281
Primärliteratur	281
Sekundärliteratur	283
Lexika	299
Unveröffentlicht	299
Quellen	300
Abbildungsverzeichnis	301

Dank

Die Idee zu dieser Forschungsarbeit entstand während des Masterstudiums bei einer Seminararbeit, in der ich mich intensiv mit Elsa Beskow und ihren Bilderbüchern beschäftigte. Meinem damaligen Betreuer, Herrn Prof. em. Dr. Jürg Glauser, sei für seinen Glauben an eine mögliche Fortsetzung der Bilderbuchthematik herzlich gedankt. Meinem Interesse an Beskows Bildern und Büchern konnte ich schliesslich im Projekt „Poetik des Materiellen“ weiter folgen. Mein herzlichster Dank gilt daher meinem Doktorvater Prof. Dr. Klaus Müller-Wille, der das Projekt mit den dazugehörigen Teilprojekten initiierte, begleitete und unermüdlich unterstützte. Er hat schon früh mit viel Weitblick und feinem Spürsinn die Möglichkeiten innerhalb der Materialitätsforschung erfasst. Gleichermassen danke ich meiner Zweitbetreuerin und Co-Leiterin des Projekts, Prof. Dr. Ingrid Tomkowiak. Sie brachte meinem Thema viel Interesse entgegen und stand mir mit Fachwissen und stets klugen weiterführenden Anregungen zur Seite.

Meinem Sohn Emil danke ich für seine scharfe Beobachtungsgabe und seinen Sinn fürs Detail – das gemeinsame Bilderbuchbetrachten hat für mich eine tiefere Dimension erhalten!

Ohne Unterstützung verschiedener Institutionen in der Schweiz wie auch in Schweden wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ein besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen des *Svenska Barnboksinstitutet* in Stockholm unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. Åsa Warnqvist sowie den Archivarinnen und Archivaren des *Centrum för näringslivshistoria* in Bromma. Aber auch den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren der *Kungliga Biblioteket* in Stockholm sei herzlich gedankt. Dem *Bonniers Förlag* in Stockholm danke ich für die Einblicke, die er mir in die zahlreichen Ausgaben und damit in die fast hundertzwanzigjährige Produktion von Beskows Büchern gewährte. Insbesondere danke ich für die Erlaubnis, relevante elektronische Bilder für die Bildanalysen verwenden zu dürfen.

Eine grosse Unterstützung bei der materiellen Beurteilung von Typografie und Schrift boten mir die typografische Gestalterin Petra Gurtner und der Grafiker Patrick Savolainen, ihnen sei herzlich gedankt.

Meinen Freundinnen danke ich für Kaffee- und Teegespräche, Kinderhütendienst und Verköstigung, fachliche Inspiration und insbesondere für die Ermutigung „dranzubleiben“. Danke, ihr lieben Frauen!

Meinen Eltern danke ich für ihre Unterstützung, meiner Mutter im Speziellen für die vielen Stunden mit Emil – und natürlich für ihre Liebe zur Literatur.

Ein herzlicher Dank geht an Elsa Beskows Enkel, Dag Beskow, der mir persönlich bei Tee und immer wieder per Mail für Fragen zu seiner Grossmutter zur Seite stand, tusen tack, Dag! Gleichzeitig sei der ganzen Familie Beskow für die Bildrechte gedankt.

Ein grosser Dank geht an den Schweizerischen Nationalfond, der mir drei sorgenfreie und freudvolle Forschungsjahre ermöglichte. Der Schweizerischen Gesellschaft für Skandinavische Studien danke ich für die grosszügige finanzielle Unterstützung für die Drucklegung dieser Arbeit.

Schliesslich möchte ich den Lektorinnen Miriam Rauber und Dr. Anna Lehninger herzlichst für ihr Interesse an meinem Thema und speziell für ihr genaues (Gegen-)Lesen danken.

Mein innigster Dank geht an meinen Mann Per Rigler, vielen Dank für Liebe, Glaube und Hoffnung! Widmen möchte ich das Buch meinen Kindern: Ohne sie hätte das Projekt weder einen Anfang noch ein Ende gefunden.

Einleitung

Un beau livre est sur toute chose une parfaite *machine à lire*, dont les conditions sont définissables et assez exactement par les lois et les méthodes de l'optique physiologiques; et il est en même temps un objet d'art, une chose, mais qui a sa personnalité, qui porte les marques d'une pensée particulière, qui suggère la noble intention d'une ordonnance heureuse et volontaire.

Paul Valéry

Schelmisch lachend späht der Blaubeermann hinter einer Bühnenwand hervor. Oder will er gar die Seite des Bilderbuchs verlassen, als hätte er bereits genug vom Blaubeerenwald, von der Geschichte und diesem Bilderbuch? Kommt Ihnen dieses Bild bekannt vor? (Abb. 1) Was auf den ersten Blick wie eine Augentäuschung, das sogenannte *Trompe-l'œil* erscheint, zeigt sich auf den zweiten Blick als ein raffiniertes, wohl durchdachtes Spiel mit der Wahrnehmung des Betrachters und der Materialität des Buches. Denn was zeigt dem Leser¹ an, dass er es mit einer Buchseite und nicht etwa einem Bilderrahmen zu tun hat? Wo liegen die Grenzen zwischen der Seite und dem Buch als solchem und woher kommt die Figur und wohin verschwindet sie? Diesen Fragen wird anhand des Bilderbuchklassikers *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901)² [Hänschen im Blaubeerenwald, 1903] nachgegangen, zu dem auch das eben beschriebene Bild gehört. Sie kennen ihn nicht? Die Geschichte, in welcher der Blaubeerkönig das durch Zauber verkleinerte Hänschen an die Hand nimmt und durch den Wald zu den Blaubeeren führt, während dem Leser selbst herrlich moosiger Waldduft in die Nase steigt und die satten, saftigen Blaubeeren schier im Munde zergehen. Die gemächlich kriechenden Schnecken wirken zum Greifen nahe. Es ist ein Bilderbuch, das die Erwachsenen in Kindheitserinnerungen versetzt, in denen die Stimme der vorlesenden Mutter erklingt und die von denselben tiefen sinnlichen Naturerlebnissen geprägt sind, wie sie hier geradezu aus den Buchdeckeln herausströmen.

Ein solches Sinnenfest hat Elsa Beskow, geborene Maartmann (1874–1953), die bekannteste Bilderbuchautorin in Schweden, mit *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) um 1900 geschaffen. Wem sie noch immer nicht bekannt ist, kennt vielleicht *Tomtebobarnen* (1910)⁴ [Die Wichtelkinder] oder *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918)⁵ [Tante Grün, Tante

1 Zur Vereinfachung der Lesbarkeit gilt in dieser Arbeit die männliche auch für die weibliche Form. In bestimmten Fällen wird das Geschlecht explizit ausgeschrieben.

2 Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Das Bilderbuch wird im Kapitel „Blaubeeren lesen“ eingehend analysiert.



Abb. 1: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [15],³ (s. S. 81)

Braun und Tante Lila], um nur ein paar wenige Bilderbuchtitel aus einer reichen Produktion der Buchkünstlerin zu nennen. Denn als solche soll die Autorin und Illustratorin in dieser Arbeit behandelt werden, was bislang noch nicht der Fall war. Zu ihrem Werk gehört eine facettenreiche Bilderbuchgestaltung von über dreissig Büchern, bei der sich die frühen Bilderbücher wesentlich von den späteren unterscheiden. Doch auch Märchen und sogar ein eigens zum Lesenlernen gestaltetes Lesebuch sind dazu zu zählen. Es sind Bücher, die im Vergleich zu vergleichbaren Büchern ihrer Zeit auffallen.

Nimmt man beispielsweise *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* zur Hand, fällt einem als erstes das bühnenartige Querformat auf, welches den Leser durch seine blosse Grösse⁶ dazu auffordert, das Buch zu begreifen und sich zum Lesen entsprechend zu platzieren. Hat er sich

3 Die Seiten der nicht nummerierten Bilderbücher werden in eckigen Klammern [] angegeben.

4 Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Göteborg: Åhlén & Åkerlund 1910.

5 Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918.

6 Die Bücher sind grösser als solche von zeitgleichen Buchkünstlern wie Ernst Kreidolf (1863–1956) (*Blumenmärchen*, 1898) oder Mili Weber (1891–1978) (*Frohe Märlein*, 1891?), um nur zwei Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum zu nennen.

hingesezt, so wird der Betrachter über den Sehsinn vom Bild auf dem Einband eingeladen, in das Buch und damit in die Geschichte einzusteigen. Die Hand wird durch verschiedene Ornamente, welche zum rechten unteren Buchrand weisen, zum Blättern aufgefordert. Über die Haptik des samtig-weichen Papiers wird der Leser mit dem Inhalt, der Natur und damit dem Schauplatz vertraut gemacht. Dessen harmonische Atmosphäre wiederum wird durch die sorgfältig ausgewählten Farben sinnlich erfahrbar gemacht. So kann der Leser und Betrachter alleine über die Gestaltung und Aufmachung des Buches eine ganze Reihe an Wahrnehmungen erleben, die aus der konkreten Materialität (dem Papier, den Farben, dem Format und dem Einband) zu ihm sprechen. Es wird hier deutlich, dass sich der Akt des Lesens, mit dem verschiedene wahrnehmende Tätigkeiten einhergehen, nicht vom Buch und dessen Materialität trennen lässt.

Beskows Bücher regen nicht nur schon die kleinsten Kinder zum Lesenlernen an, so die Hypothese, sondern reflektieren gerade in ihrer besonderen Gestaltung und der bewusst eingesetzten Materialität eine Reihe von Themen, welche um 1900 in der Kunst, in der Pädagogik und auch in den Diskursen um verschiedene neue Medien⁷ aktuell waren.

Dazu gehörte ein Paradigmenwechsel bezüglich der Produktion von Büchern, der sich in Schweden während des goldenen Zeitalters des Bilderbuchs (ca.1890–1920)⁸ von maschinell gefertigten zu wieder mehr von Hand gearbeiteten Büchern vollzog. Die auf John Ruskin beruhende und sich in Walter Cranes und William Morris' Arbeit auswirkende Auffassung von einem Bilderbuch, das eine Ausgeglichenheit in Text und Bild aufweist, findet Niederschlag in den Avantgarde-Experimenten, zu denen auch die Bücher der schwedischen Buchkünstlerin gezählt werden dürfen.⁹ Betrachtet man nämlich die von Beskow gestalteten Erstausgaben insbesondere ihrer Bilderbücher, so grenzen sie in ihrer ästhetischen, sinnlichen Gestaltung und materiellen Beschaffenheit vielmehr an Kunst-Objekte, die den Anspruch aufweisen, Gesamtkunstwerke zu sein. Somit sind es in ihrer Eigen-Art „andere“ Bücher, die entsprechend auch ein „anderes“ Lesen und ein erweitertes Verständnis für ihre Machart evozieren.

Des Weiteren lässt sich die zentrale Rolle, welche die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben in Beskows Werk spielt, direkt an der Materialität der Bücher ablesen. Anhand von Lese- und Schreibszenen wird in den Büchern das Lesen und Schreiben über Bild und Text inszeniert und zu einem wichtigen Ereignis¹⁰ stilisiert. Diese Inszenierungen sind wiederum stark von gesellschaftsrelevanten Fragen wie der Rolle der Mutter in der

7 Siehe: Kittler, Friedrich A.: *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München: Wilhelm Fink 1995 [1985].

8 Siehe: Zweigbergk, Eva von: *Barnboken i Sverige 1750–1950*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1965. S. 333ff.

9 Siehe: Olsson, Marylin S.: „John Ruskin and the mutual influences of children's literature and the avant-garde.“ In: Druker, Elina; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Children's Literature and the Avant-Garde*. Amsterdam/Philadelphia 2015. S. 35.

10 Zum Begriff ‚Ereignis‘ siehe: Strowick, Elisabeth: „Lesen als ‚material event‘. Materialität in der Literatur und Literaturtheorie“ In: Strässle Thomas; Torra-Mattenklotz, Caroline (Hg.) *Poetiken der Materie. Stoffe und ihre Qualitäten in Literatur, Kunst und Philosophie*. Freiburg i. Br.: Rombach Verlag 2005. S. 77–94. Strowick verwendet im genannten Artikel den Begriff des „Ereignisses“ explizit im Zusammenhang mit Lesen. // Mersch, Dieter: *Was sich zeigt: Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Wilhelm Fink 2002. // Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke: *Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven*. Bielefeld: Transcript Verlag 2015.

Alphabetisierung, der Bedeutung des Bilderbuches für den Lernprozess und von pädagogischen Diskussionen rund um die Lektüre und die Kunsterziehung um 1900 geprägt.¹¹ Gleichzeitig werden sie von Erkenntnissen auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie des Kindes beeinflusst, welche ihren Niederschlag in Reformen des Zeichenunterrichts in dieser Zeit finden.¹²

In der Verschränkung der Themen der Buchgestaltung, sowie dem Lesen und Lesenlernen als solches, wie es für Beskows Werk evident ist, lässt sich schliesslich auch die Frage nach Beskows eigener Auffassung vom Medium Buch und seiner Bedeutung sowie nach ihrer Idee von Lektüre stellen. Denn an der Auflagengeschichte ihrer Bücher von beinahe 120 Jahren lässt sich nachvollziehen, wie sehr sich diese – auch wenn sie noch heute sowohl den kindlichen als auch den erwachsenen Leser in sinnliche Lesewelten zu versetzen vermögen – verändert haben. Solange Beskow lebte, war sie sehr darauf bedacht, die Prozesse im Verlag von der Herstellung der Druckvorlagen über das Format bis zur Farbwahl mitzubestimmen, was viele Briefe mit dem Albert Bonniers Verlag in Stockholm belegen, dem sie zeitlebens treu blieb. Retrospektiv betrachtet zeigen sich jedoch bei den frühen wie auch späten Bilderbüchern innerhalb der einzelnen Titel grosse materielle Unterschiede bezüglich Papier, Titelgestaltung, Titelseiten, Farbanwendung, u. v. m., was insbesondere Fragen nach der künstlerischen Vorstellung der Buchkünstlerin und dem Buch als Medium per se aufwirft. Denn gerade nach ihrem Tod vergrösserte sich die materielle Variation in den einzelnen Büchern in beinahe unübersichtlicher Weise. Nicht mehr die Buchkünstlerin selbst, sondern Familienangehörige, Verlagsmitarbeiter, Drucker, Grafiker und nicht zuletzt die technischen Möglichkeiten, die sich insbesondere seit der Digitalisierung enorm verändert haben, begannen die Produktion der Bücher zu bestimmen und darüber hinaus auch den Namen Elsa Beskow mit verschiedensten Artikeln zu vermarkten.¹³ Zum Beispiel findet sich der Leser mit der Ausgabe von *Puttes äventyr i blåbärsskogen* (2009)¹⁴ im Miniformat mit einem Büchlein konfrontiert, das, verglichen mit der Erstausgabe, aus literatur- und kunstwissenschaftlicher Perspektive nicht mehr dieselbe Geschichte erzählt. Zwar werden in der Ausgabe aus dem 21. Jahrhundert zum Teil noch dieselben Bilder verwendet, doch wird der Text weder in seinem äusseren Erscheinungsbild, also in der Typografie, noch in der Platzierung oder in der Ausschmückung so wiedergegeben, wie es der Erstausgabe entspricht. Den Bildern mangelt es aufgrund einer schlechten Papierqualität, die wiederum die Farbgebung beim Druck beeinflusst, an Ausdrucksstärke und so vermitteln sie dem Leser, der das „originale“ Buch kennt, im besten Sinne ein neuartiges Leseerlebnis, oder eine Leseenttäuschung. Das Bewusstsein für das Buch als materielle Einheit, als bewusst gestaltetes Medium, wie es noch bei Beskow der Fall war, scheint in der (heutigen) Buch-

11 Gemeint ist die Periode zwischen 1895 und 1914, welche auch für spätere Bücher von Beskow prägend war, wie in der Arbeit gezeigt wird.

12 Siehe: Skladny, Helene: *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: Kopaed 2001. Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa 2005. // Kiyonaga, Nobumasa: *Alfred Lichtwark. Kunsterziehung als Kulturpolitik*. München: Kopaed 2008.

13 Heute kann man in Schweden fast von einem „Elsa-Beskow-Boom“ sprechen. Nebst den neuen Auflagen der Bilderbücher (in poppigen Farben und neuen Formaten) finden sich Gebrauchsartikel wie Kindergeschirr, Porzellantassen, Untersetzer u.v.m., die mit Beskow-Motiven bedruckt sind.

14 Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009.

produktion, in der Kette von Verlag, Druck und den dazugehörigen Mitarbeitern vielfach nur lose verankert zu sein und zu einem Umgang mit dem ursprünglichen Material zu führen, welcher von der vormals handwerklichen und gestalterischen Sorgfalt deutlich abweicht.

In diesem Sinne sind die entsprechenden Bücher zwar immer Kinder ihrer Zeit und widerspiegeln die historischen, sozialen und gesellschaftlichen Umstände, in denen diese hergestellt und wiederaufgelegt werden, doch handelt es sich bei ihnen auch um Neugestaltungen, die sich teilweise weit vom Ursprung entfernen. Der Bedeutung solcher Umarbeitungen und Neugestaltungen wird nun im Detail nachgegangen.

Aufgrund einer materiell reichen Ausgangslage, zu der nebst ihren Erstaussagen viele Neuauflagen, eine umfassende Korrespondenz mit dem Verlag, sowie ihre originalen Bilder zu zählen sind, bietet das Werk Beskows für die Analyse rund um die Frage der Materialität von Büchern einen grossen Fundus. Insbesondere anhand der Bilderbücher wie auch an den Lesebüchern *Vill du läsa?* I–III (1935/36)¹⁵ lässt sich nachvollziehen, wie sehr gewisse materielle Eigenschaften eines Buches das Lesenlernen bestimmen und wie Veränderungen an Büchern wiederum das Lesen und das Leseverhalten beeinflussen können. Da viele Bücher das lesende Kind auch stets aufs Neue zum Kreativsein wie Zeichnen, Reimen und Basteln animieren, werfen die Analysen der Bücher sowohl Fragen zur Kreativität oder Art der Produktion des Kindes, als auch zu jener der Buchkünstlerin selbst auf. Denn über den Vermittlungsprozess von Geschichten sowie Lese- und Schreibfertigkeiten hinaus geben die Bücher in ihrer bewussten Gestaltung Einblick in den künstlerischen Schaffensprozess und die Ideen Beskows, welche nicht zuletzt um die Bedeutung des Buches in unserer Gesellschaft drehen: Was macht ein Buch aus und was bewirkt es? Ist der Kulturträger Buch bei Beskow „Produkt“, „Medium“ oder „Artefakt“? Die Betrachtung der materiellen Aspekte von Beskows Büchern, unter Beiziehung von Überlegungen zum sogenannten Künstlerbuch, erlaubt es, das Buch und das Bilderbuch im Besonderen aus einer neuen Perspektive zu sehen. Entgegen dem rein literaturwissenschaftlichen Vorgehen, den Fokus alleine auf die Narration zu richten, ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Kunst und der Produktion, das Buch in einer anderen Ganzheit zu erfassen, nämlich in jener, wie es gemacht wird (*arte factum*). Ausgehend von diesen Überlegungen wird daher der zentralen Frage nachgegangen, ob Beskow Künstlerbücher gestaltet hat.

Nicht nur sind das Buch und die Lektüre zentrale Themen, die man bei der Buchkünstlerin findet, sie werden auch gerade um die Jahrhundertwende mit einem speziellen Blick auf die Auffassung von Kindheit des Philosophen Walter Benjamin eingehend reflektiert. Beskows Zeitgenosse ordnet dabei die Lektüre, bei der insbesondere die kindliche Wahrnehmung eine zentrale Rolle spielt, sowohl in physiologische, künstlerische wie auch geis-

15 In die dreiteilige Serie gehen folgende Bücher ein: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1935. // Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Norstedt 1936. // Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Norstedt 1936. Die Lesebücher wurden von Beskow für die ersten beiden Schuljahre der schwedischen Volksschule gestaltet. Der Lesbarkeit halber werden sie im Folgenden *Vill du läsa?*I–III genannt.

tesgeschichtliche Facetten der Zeit ein.¹⁶ Benjamins Überlegungen dienen in dieser Arbeit als Referenz, um Beskows Reflexionen in den geistesgeschichtlichen Zusammenhang der Moderne zu stellen.

Zu diesem Geist der Moderne gehören genauso die Auseinandersetzungen des französischen Philosophen Paul Valéry (1871–1945) mit dem Buch in seiner Materialität, wie das eingangs des Kapitels gewählte Zitat belegt. In dieser Passage aus seinem Essay *Les deux vertus d'un livre*, 1926 [Die beiden Tugenden eines Buches]¹⁷ steht wie bei Benjamin die Wahrnehmung im Zentrum, doch kommt noch deutlicher die Verschränkung von Lesen, Technik und Materialität anhand des Buches als Kunstgegenstand zum Ausdruck, wie es im Folgenden bei Beskow untersucht wird. In der Passage postuliert Valéry, dass das Buch und dessen Lektüre weder von seiner materiellen Beschaffenheit noch von den physiologischen Prozessen, die mit dem Lesen einhergehen, zu trennen sind. So sieht er im schönen Buch einerseits eine perfekte Lesemaschine, welche den optischen und physiologischen Gesetzen folge und andererseits einen Kunstgegenstand, ein Ding mit eigener Persönlichkeit, das den Stempel eines besonderen Geistes trage. Benjamin wie auch Valéry nehmen mit ihren Reflexionen etwas vorweg, was in der Literaturwissenschaft erst wieder mit dem Blick auf das Schlagwort der Materialität überhaupt in den Fokus des Interesses rückte. Es ist die Idee, dass Lesen als eine Aktivität des Sehens in enger Verknüpfung mit der Materialität der Zeichen und damit auch der materiellen Gestaltung des Buches steht. Während aus Valérys Text ein Denker spricht, bei dem das Sehen und die Wahrnehmung genauso wie die Technik und die ästhetischen gestalterischen Komponenten der Kulturtechnik des Lesens inhärent sind, so stellt sich die Frage, inwiefern auch bei Beskow von einer „Materialität des Lesens“ gesprochen werden kann. Die Buchgestaltung und deren Auswirkungen auf das Lesen sowie auf das Buch selbst stehen im Zentrum der Untersuchung.

Das Ziel dieser Arbeit soll zum einen sein, Beskow als Buchkünstlerin zu präsentieren, und zum anderen, zu zeigen, wie sie die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Materialität der Bücher und den bewussten Umgang damit lenkt und dies mit einer eigenen Lese- und Schreibpädagogik verbindet. Im folgenden Teilkapitel wird zunächst auf die Buchkünstlerin eingegangen.

16 Siehe: Brüggemann, Heinz: *Walter Benjamin über Spiel, Farbe und Phantasie*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007.

17 Valéry, Paul: *Les deux vertus d'un livre*. Zürich: Johannespresse für die Zürcher Bibliophilen gedruckt 1952. [6].

Elsa Beskow – Schaffen zwischen Kunst und Pädagogik

Elsa Beskow war Illustratorin und Autorin zugleich.¹⁸ Die Buchkünstlerin schrieb und gestaltete ihre Bücher selbst und nahm in dem Sinne schon um 1900 eine Haltung ein, wie sie der mexikanische Schriftsteller und Künstler Ulises Carrión in seinem Manifest „The New Art of Making Books“ 1985 beschreibt: „In the new art writing a text is only the first link in the chain going from the writer to the reader. In the new art the writer assumes the responsibility for the whole process.“¹⁹ Beskow hat zeitlebens die Verantwortung für den ganzen Prozess des Büchermachens übernommen.

An ihrem Werk lässt sich ablesen, wie sehr sie den Leser, insbesondere das lesende Kind, im Fokus ihrer Produktion hatte. Diese Zuwendung zum Kind wurzelt in der reformpädagogischen Philosophie Ellen Keys, die mit *Barnets Århundrade* (1900)²⁰, dem Jahrhundert des Kindes, eine auf das Kind ausgerichtete Pädagogik forderte. Beskow, selbst Elevin Keys, welche nach dem Tod ihres Vaters mit Mutter und Geschwistern bei ihren Tanten aufwuchs,²¹ war zwar stark von einem künstlerisch-musisch-pädagogischen Umfeld geprägt, gibt aber selber als junge Lehrerin²² vor, von Erziehung und Pädagogik nichts zu verstehen. So schreibt Stina Hammar:

Den pedagogiska diskussionen i barndomshemmet satte spår. Elsa själv hade ingen lust att förfäktat teorier så som moster Mala och Ellen Key gjorde. Någon veckotidning bad henne att skriva en serie uppfostringsartiklar, och hon lovade, men strax därpå vändades hon – inte visste hon något om uppfostran, sa hon.²³

[Die pädagogischen Diskussionen aus dem Elternhaus haben Spuren hinterlassen. Elsa selber hatte keine Lust Theorien zu verfechten, wie es Tante Mala und Ellen Key taten. Eine Wochenzeitung

-
- 18 Auf eine ausführliche biografische Darstellung wird hier verzichtet. Es sei auf folgende Titel verwiesen: Hammar, Stina: *Elsa Beskow, en biografi*. Stockholm 1958. // Hammar, Stina: *Solägget. Fantasi och verklighet i Elsa Beskows konst*. Stockholm: Bonnier 2002. // Hammar, Stina: *Elsa Beskow i Djursholm. Fantasi och Verklighet*. Skrifter utgivna av Samfundet Djursholms Forntid och Framtid. Danderyd: Stockholms Läns Grafiska AB 2006. // Beskow, Natanael och Elsa. *Studier och Minnesbilder*. Stockholm: Norstedts 1954. // Sjögren, Margareta: *Elsa Beskow och hennes värld*. Stockholm: Bonnier Fakta 1983. // Zweigbergk, Eva von: „Elsa Beskow som gestalt“ In: Ders. 1965. S. 357–365.
- 19 Carrión, Ulises: „The New Art of Making Books.“ In: Lyons, Joan (Hg.): *Artists' Books: A critical Anthology and Sourcebook*. Layton/Utah: Visual Studies Workshop Press 1985. S. 32.
- 20 Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim/Basel: Beltz 1992 [1900].
- 21 Die Tanten, welche als *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* [Tante Grün, Tante Braun und Tante Lila] Eingang in eine Bilderbuchserie von 1918–1947 fanden, führten eine der ersten Kleinkinderschulen nach reformpädagogischen Ansätzen, welche auch Beskow besuchte. Deren Heim im bürgerlichen Stadtteil Östermalm in Stockholm war ein beliebter Treffpunkt für die Intelligenzia und verschiedene KünstlerInnen Schwedens um 1900, wo u. a. August Strindberg, Ellen Key, Alice Tegner und Viktor Rydberg ein- und ausgingen. Siehe: Hammar, Stina. 2002. S. 178ff. // Bergman, Pär: *Studier kring Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Skrifter utgivna av Svenska Barnboksintitutet. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1971.
- 22 Beskow unterrichtete selbst an der Kleinkinderschule von Amalia und Berta Fahlstadt. Siehe: Hammar, 2002. S. 325ff.
- 23 Hammar, 2002. S. 180. Die schwedischen Zitate wurden in der ganzen Arbeit durchwegs von Petra Báni Rigler übersetzt.

bat sie einmal, eine Serie von Erziehungsartikeln zu verfassen, welchem sie zusagte, doch bald darauf entschied sie sich anders – sie wisse nichts über Erziehung, sagte sie.]

Diese Aussage stellt eine Untertreibung dar, wie sich alleine an ihren Büchern zeigt. Text, Bild und das Buch in seiner Gestalt weisen ein ausgeprägtes Bewusstsein Beskows für das Pädagogische wie auch für das Künstlerische auf. Die starke Prägung, welche Beskow in der Kindheit bezüglich der Themen Lernen und Lehren (im neuen Licht der Reformpädagogik) erlebte und selber als Zeichenlehrerin weiterführte,²⁴ manifestiert sich geradezu an ihren Büchern. Als Partnerin des bekannten Pfarrers und bildenden Künstlers Natanael Beskow (1865–1953)²⁵ bewegte sich die Buchkünstlerin zudem im Umfeld der geistigen Elite Schwedens um 1900, bei der Kunst und Pädagogik eine zentrale Rolle spielten. Es vermag zu erstaunen, dass sich trotz ihrer hohen sozialen Stellung und ihrer angesehenen Position im Zirkel der akademisch ausgebildeten Künstlerinnen wie Ottilia Adelborg (1855–1936), Jenny Nyström (1854–1946) und Alice Tegnér (1864–1943)²⁶ keine direkten Zeugnisse Beskows zu theoretischen Reflexionen in ihrem Schaffen finden lassen, womit sie mit ihrem vordergründigen Desinteresse (Zitat oben) wohl ein wenig recht behielt. Auch wenn Beskow laut Angelika Nix keine Theoretikerin im eigentlichen Sinne war,²⁷ führt dies zur These, dass sie weit mehr Überlegungen rund um das Medium Buch in ihre Kunst einfließen liess, als dies bisher in der Forschung wahrgenommen wurde. Bei eingehender Betrachtung scheint ihr Werk durchaus von einem theoretischen Gedankengerüst durchdrungen zu sein, was sich insbesondere an materiellen Aspekten der Bücher wie der Gestaltung von Titelseiten, Titel, Einbänden, die verwendeten Farben, Typografie, Layout, Papier, usw. ablesen lässt. Die Analysen ihrer Bilder- und Lesebücher, welche sowohl (kunst-)historische, (inter-)mediale, künstlerische und insbesondere (inter-)materiale Diskurse ihrer Zeit widerspiegeln, vermitteln dem Leser ein erweitertes Bild Beskows und ihres Werks, das lange insbesondere mit Blick auf das Muttersein und das Malen interpretiert wurde.

In der Forschung fand sie als Buchkünstlerin, die ihre Bücher bewusst gestaltete und diese sowohl zu pädagogischen als auch zu künstlerischen Zwecken einsetzte, bis anhin wenig Beachtung. Ihre Bild- und Textwelt wird hauptsächlich auf ihre eigene Kindheit im Umkreis der ersten Reformpädagoginnen Schwedens zurückgeführt. Nix schreibt beispielsweise: „Nicht nur Putte – oder Hänschen – im Blaubeerwald ist ein Kind der Reformpädagogik, die Autorin selbst ist ein solches, möglicherweise das erste, das wiederum für Kinder schreibt.“²⁸ Diese in der Forschung noch immer vorwiegend biografische Sicht auf das Werk der Buchkünstlerin greift jedoch für die vorliegende Fragestellung bezüglich einer materi-

24 Beskow liess sich an der *Högre Konstindustriella Skolan* [der heutigen Kunsthochschule] zur Zeichenlehrerin ausbilden. Siehe: Hammar, 2002. S. 307ff.

25 Natanael Beskow war sowohl bildender Künstler als auch Pfarrer der nahegelegenen Djursholmskapelle sowie Rektor der Gesamtschule von Djursholm. Vgl. Beskow, Natanael och Elsa. 1954.

26 Dennoch wurde Beskow lange nicht für ihre Arbeit gewürdigt, was das Fehlen eines eigenen Eintrages in der Frauenliteraturgeschichte Schwedens, der „Svenska kvinnornas litteraturhistoria“ bezeugt, während im Gegenzug die an der Kunstakademie ausgebildeten Zeitgenossinnen Beskows, Ottilia Adelborg oder Jenny Nyström, genannt werden.

27 Siehe: Nix, Angelika: *Das Kind des Jahrhunderts im Jahrhundert des Kindes. Zur Entstehung der phantastischen Erzählung in der schwedischen Kinderliteratur*. Freiburg i. Br.: Rombach 2002. S. 109.

28 Nix, 2002. S. 106.

ellen Betrachtungsweise von Beskows Werk zu kurz. An dieser Stelle sei insbesondere auf die ausführliche Biografie von Stina Hammar *Elsa Beskow, en biografi*²⁹ verwiesen, die 1958 als Dissertation angenommen und 2002 in erweiterter Ausgabe unter dem Titel *Solägget. Fantasi och verklighet i Elsa Beskows konst*³⁰ neu aufgelegt wurde. Darin beleuchtet Hammar das Werk Beskows aus einer kunstwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektive, die auf Briefen zwischen ihr und Natanael Beskow beruht.³¹ Nebst der Interpretation ihres Werkes aus biografischer Sicht wurden insbesondere das bildnerische Schaffen der Künstlerin³² sowie typische Themen, die im Werk vorherrschen, wie etwa die Natur, untersucht.³³ Auch in Nix' Dissertation *Das Kind des Jahrhunderts im Jahrhundert des Kindes* (2002)³⁴, in der die Skandinavistin hauptsächlich die Bedeutung der Fantasie in der schwedischen Kinderliteratur von Zacharias Topelius' Märchen bis Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson* (1905/1906) beleuchtet, spielt die Natur eine zentrale Rolle. Nix hat dazu den Kontext zur Reformpädagogik und die Hintergründe zur ästhetischen Erziehung und Bildung um 1900 sehr sorgfältig aufgearbeitet, so dass an gegebener Stelle in dieser Arbeit auf die Skandinavistin verwiesen wird. Des Weiteren finden sich Forschungsarbeiten zum Durchbruchwerk *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901), welches auch in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt.³⁵ Ganz ausser Acht gelassen wurden von der Forschung bisher die Lesebücher *Vill du läsa? I–III* (1935–36)³⁶, welche jedoch gerade aus materialitätsspezifischer Sicht einen reichen Fundus an Material bieten und die These stützen, dass Lesen und Schreiben(-lernen) in Beskows Schaffen zentral war.

Findet sich wenig Forschungsmaterial zu Beskow im Allgemeinen, so findet sich im Zusammenhang mit ihr zur Materialität im Speziellen noch weniger. Sie wird zwar in einem Überblickswerk zu schwedischen Illustratoren (2013) genannt, aber über ihre Maltechnik hinaus wird nicht viel erwähnt.³⁷ Einzig Katarina Sjökvist stellt schon 1977 die Frage, weshalb manche Beskow-Ausgaben so unterschiedlich ausfallen, und bringt diese mit histori-

29 Hammar, 1958.

30 Hammar, 2002.

31 Die Briefe sind im Archiv der Universität Uppsala einzusehen.

32 Siehe dazu: Olin, Martin: „Bildkonstnären Elsa Beskow“ In: Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002. S. 117–145. // Schildt, Margareta; Ørving, Mary (Hg): *Elsa Beskow Sagobilder Åren 1894–1918*. Efterord av Per Kättström. Italy: Bonniers Junior Förlag AB 1988. // Bergstrand, Ulla: „Billedbokkunstens dronning: Elsa Beskow“. In: *Bokvennen* 2000 (12:1), S. 20–27.

33 Westin, Boel: „Beskows biotoper, Skogen och djuren“. In: Hansson, Jan; Eng, Gallie (Hg.): *Vänbok till Sonja Svensson*. Stockholm: Opal 2008 [1965]. S. 333–364. // Krusenstjerna, Edvard von: „Hur Elsa Beskow uppfattade naturen“. In: Beskow, Natanael och Elsa. 1954. S. 191–199. // Halldén, Gunilla: *Barndomens skogar: om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlsson 2011. // Andersson, Lena: „Beskows skog bäst“. In: *Tecknaren* 1999:2, S. 25. // Bäni, Petra: „Naturen i Elsa Beskows tidiga bilderböcker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* och *Tomtebobarnen* eller „Tillbaka till det förlorade paradiset““. Basel 2009 (unveröffentlicht).

34 Nix, 2002.

35 Siehe auch: Hammar, Stina: „Putte i Blåbärsskogen – lever han än?“ In: *Barnboksnummer Ord och Bild*. 1964 S. 429–432. // Jansson, Tove: „Sagan inom verkligheten. Den ärliga Elsa Beskow“. In: *Bonniers literära magasin*, 28. 1959. S. 419ff.

36 Beskow, Elsa; Siegvald, Herman: *Vill du läsa? I–III*. Stockholm: Norstedt 1935/36.

37 Berg, Andreas; Teleman, Sara (Hg.): *Svensk illustration: en visuell historia 1900–2000*. Malmö: Bokförlaget Arena 2013. S. 27–48.

schen Umständen in Verbindung.³⁸ Sjökvists Beobachtungen wird im Kapitel „Materialdefizit“ nachgegangen.

Der eher spärliche Befund an Forschungsarbeiten zu Elsa Beskow steht in einem gewaltigen Gegensatz zu dem Material der Buchkünstlerin, welches sich in verschiedenen Archiven, Bankfächern und Museen befindet und für die vorliegende Arbeit von unermesslichem Wert war. Das folgende Teilkapitel schafft dazu einen Überblick.

Material und Transmission

Ab 1901 lebte Elsa Beskow siebenundvierzig Jahre lang mit ihrem Partner, der Familie und später mit den Grosskindern in der Villa Ekeliden – dem ehemaligen Haus von Viktor Rydberg – in Djursholm, einem Stadtteil wenig ausserhalb von Stockholm.³⁹ In dem riesigen Haus fanden sowohl die Buchkünstlerin als auch ihr Mann genügend Raum für eigene Ateliers, wo beide ihre (Bilder-)Bücher, Gemälde und Schriften produzierten. Nebst den eigenen Projekten setzte sich das Paar für die Begründung der ersten schwedischen Volkshochschulen und Kindergärten ein, welche v. a. für Arbeiterfamilien gedacht waren. Das heutige Seminarzentrum Marholmen, nahe von Norrtälje, zeugt von diesem sozialen Engagement des Paares, das wiederum Spuren in materieller Form (Schriften, Bücher, etc.) hinterlassen hat.⁴⁰ Nachdem die eigenen Kinder ausgezogen waren und das Haus für Elsa und Natanael zu gross wurde, zogen sie unweit der Villa in ein Haus am Ekebysjön, in dem sie bis zu ihrem Tod wohnten.⁴¹

Bei dieser Ausgangslage liesse sich denken, dass von diesem künstlerischen, sozial engagierten Paar viele Skizzen, Aufzeichnungen, Schriften, Bilder und unvollendete Werke sowie Bücher aus deren Bibliothek im Nachlass zu finden wären. Doch laut einem Interview mit einem Enkel von Elsa Beskow, Dag Beskow,⁴² hat sich das materielle Erbe nach dem Tod des Paares auf die Familie verteilt, was auch das Material betrifft, das sich in ihren beiden Künstlerateliers befand. Für die vorliegende Arbeit, insbesondere für das Kapitel zu den Kunstkonzeptionen und Beskows künstlerischem Schaffen, wären gerade Skizzen und unvollendete Bilder von unerhörtem Wert, weil sich daran Prozesse des Arbeitens nachvollziehen liessen. Dag Beskow konnte sich im Interview weder daran erinnern, dass seine Grossmutter unfertige Bilder hinterlassen habe, noch wusste er, wo sich die Bücher aus der reich bestückten Bibliothek des Paares⁴³ befinden. Vermischen sich bezüglich der Materiallage Erinnerungen der Familienmitglieder sowohl an das einmal vorhandene Material wie an die Buchkünstlerin und ihren Mann, wie sie auch im Buch *Natanael och Elsa Beskow*.

38 Sjökvist, Katarina: *Elsa Beskow och bilderboken*. Fackuppsats. Stockholm: Grafiska Institutet 1977. S. 25.

39 Das Haus am Sveavägen steht nicht mehr.

40 Siehe: Beskow, Natanael: „En ny kvinnlig sommarkurs i Stockholms skärgård“. In: *Tidskrift för svenska folkhögskolan*. 1927(8):1. S. 84–86.

41 Vgl. Beskow, Gunnar: „Från Ekeliden till Ekebysjön“. In: Beskow, Natanael och Elsa. 1954. S. 54–67. // Hammar, 2006. S. 44–46.

42 Gespräch mit Dag Beskow in Göteborg am 16.6.2014.

43 Von der Existenz einer solchen Bibliothek kann man ausgehen, da sich beide Partner intensiv mit den Fragen der Zeit auseinandersetzten.

Studier och minnesbilder (1954)⁴⁴ zum Ausdruck kommen, so gibt es doch handfeste Quellen: namentlich Briefe an und vom Verlag, die noch auffindbaren Bilder und v. a. die Bücher, die Elsa Beskow gestaltet hat.

Die meisten Erstausgaben aus Beskows Werk befinden sich in der Kungliga Biblioteket in Stockholm oder im Archiv des Bonniers Förlag, dem Verlag, mit dem Elsa Beskow am längsten und engsten zusammenarbeitete.⁴⁵ Auch das Forschungsinstitut für Kinder- und Jugendliteratur in Schweden, das Barnboksinstitutet in Stockholm (SBI), weist in seiner Bibliothek viele Erst- sowie weitere Ausgaben auf. Zudem ist dort sämtliche Forschungsliteratur zu Beskow zugänglich.

Beskows Bücher in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und unterschiedlichen Auflagen werden den Hauptfundus für die vorliegende Arbeit stellen. An ihnen können die Veränderungen, die sich im Bereich der Druckkunst, der Drucktechnik, der Farbgebung, der Typografie und der Papiergestaltung vollzogen haben, abgelesen werden. Es handelt sich dabei um die Faktoren der konkreten tast-, sicht- und riechbaren Materialität.

Das Centrum för Näringslivshistoria (CfN) bewahrt Dokumente auf, die einen umfassenden Briefwechsel von Elsa Beskow mit dem Verlag aufweisen.⁴⁶ Diese dreiteilig gebündelte, in einer Kartonkiste aufbewahrte Korrespondenz reicht vom Jahre 1902 bis 1953 und wurde zuerst mit Albert Bonnier, ab 1939 mit dessen Sohn Kaj Bonnier und anschliessend mit Gerhard Bonnier geführt. Es sollte eine lebenslange Zusammenarbeit werden, bei der sich die Buchkünstlerin stets einbrachte. An ihren Bildern und Planchetten⁴⁷ wurden keine Veränderungen oder Handlungen vorgenommen, ohne ihre Meinung miteinzubeziehen. Die Resultate, also die fertigen Bücher, entsprachen laut den Briefen nicht immer Beskows Vorstellung. Dennoch konnten sich die beiden Korrespondenz- und Geschäftspartner immer auf einen gemeinsamen Weg einigen. Bei den Briefen⁴⁸ handelt es sich sowohl um Entschuldigungen zu – aus Arbeits-, Reise- oder Krankheitsgründen – verspäteten Abgabeterminen als auch um Fragen zu Vertragsunterzeichnungen, Verkaufspreisen, Abrechnungen, Anfragen für Neuauflagen oder für Übersetzungsrechte. So zeugen sie von einer intensiven Zusammenarbeit, bei der Elsa Beskow viel Mitspracherecht einforderte und auch erhielt.

Für die Kapitel zur Materialität der Bilderbücher und des Lesebuches sind insbesondere jene Briefe von grösstem Wert, welche Äusserungen zur Produktion ihrer Bücher beinhalten. Kommentare zu Drucktechnik, Papier, Format, Herstellungsqualität, Farbe oder Text-Bildrelationen lassen erkennen, wie sehr die Buchkünstlerin in den Gestaltungsprozess, also in die Produktion eines Buches, involviert war. Sie zeigen, wie Beskow mit dem

44 Beskow, Natanael och Elsa. 1954.

45 Das Archiv des Bonniers Förlag, dem noch laufend die neusten Ausgaben und Neuauflagen der Bücher von Beskows Werk zugehen, wurde 2014 in das Centrum för Näringslivshistoria, CfN [Zentrum für Wirtschaftsgeschichte], ausgelagert.

46 Auch diese zuvor im Archiv des Bonniers Förlag untergebrachte Korrespondenz wurde 2014 vom Bonniers Förlag in das Centrum för Näringslivshistoria, CfN [Zentrum für Wirtschaftsgeschichte], ausgelagert.

47 Planchetten oder Druckklischees: Druckvorlagen, die von den Originalbildern für den Buchdruck gemacht wurden und mit den Jahren auch wieder ersetzt werden mussten.

48 Die Briefe Beskows sind in einer schwer leserlichen Handschrift verfasst, während jene des Verlags alle maschinengeschrieben sind.

konkreten Material arbeitete, und geben einen Eindruck von ihren Schaffensschritten. Dieser explizite Fokus auf das Materielle an Beskows Büchern eröffnet eine weitere Sicht auf das Schaffen der Künstlerin, enthebt sie ein Stück weit dem Mythos der schreibenden und malenden Mutter und Partnerin und führt sie näher an die Wirklichkeit ihrer Zeit, die von anderen starken (Künstler-)Frauen geprägt ist.⁴⁹

Weitere Briefe, insbesondere die Korrespondenz zwischen Elsa Beskow und ihrem Mann Natanael, befinden sich im Archiv der Universität Uppsala. Diese dienten Stina Hammar als Grundlage für ihre Dissertation (1958/2002)⁵⁰ und wurden daher für die vorliegende Arbeit nicht noch einmal aufgearbeitet.

Eine Quelle sind also die Briefe und die Bücher Beskows, eine andere ihre Bilder. Wenn es um ihre Originale ging, konnte sich die Buchkünstlerin gegenüber dem Verlag besonders umtriebig zeigen. So schreibt sie beispielsweise am 23. Februar 1942 an den Verleger Kaj Bonnier, der die Originale von *Tomtebobarnen* (1910) für eine Neuausgabe des Bilderbuches benötigt: „Jag är mycket rädd om dem [bilderna] och måste därför be att dem hanteras vänligt.“⁵¹

Die Angst Beskows um ihre Originale reicht noch in die heutige Zeit hinein und hat die Zugänglichkeit zu ihren Bildern sehr erschwert. Beispielsweise befinden sich fast alle Aquarelle zu *Tomtebobarnen* im Besitz des Nationalmuseums in Stockholm, wo sie momentan weder für die Öffentlichkeit noch für die Forschung zugänglich sind. Es können lediglich die im Bildarchiv gelagerten Dias zu den Originalen untersucht werden. Einzig für die Ausstellung *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt* (2002)⁵² wurden die Bilder der Künstlerin der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dem Nordiska Akvarellmuseet auf der Insel Tjörn gelang es zudem, im Jahre 2009 eine Ausstellung mit verschiedenen Gemälden zu gestalten, welche zwar in einem Ausstellungskatalog abgebildet sind, zu denen jedoch jegliche Angaben fehlen, wo sie sich befinden.⁵³ Laut Dag Beskow lagern die meisten Originale in einem privaten Bankfach der Familie in Stockholm, wurden verkauft oder verschenkt oder beim Wegzug einzelner Familienmitglieder (ins Ausland) mitgenommen. Auf Anfrage, ob die Bilder im Bankfach besichtigt werden dürften, wurde mit Händeringen abgewehrt. Weshalb um die Originale so ein Geheimnis gemacht wird, erscheint aus Forschersicht unverständlich. Die Bilder würden, gerade was das Materielle anbelangt, eine Fülle an Forschungsmaterial liefern und zudem zu einer kulturellen Bereicherung des öffentlichen Raums in Schweden führen.

Dem Bonniers Verlag gelang es vor ca. zwanzig Jahren immerhin, Fotografien von diesen Originalen herzustellen. Möglicherweise handelte es sich dabei um eine andere Familienkonstellation und Verantwortung für die Bilder. Der Verlag war so freundlich, für diese Arbeit relevante Bilder elektronisch zur Verfügung zu stellen. An diesen Bildern lassen sich

49 Dazu gehören u. a. die schon erwähnten Frauen wie Ellen Key, Alice Tégner, Jenny Nyström oder Ottilia Adelborg.

50 Hammar, 1958/2002.

51 Beskow an Kaj Bonnier: [Ich habe sehr Angst um sie [die Bilder] und bitte Sie, diese freundlich zu behandeln.]

52 Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002.

53 Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet 2009.

gerade Farbnuancen, Bildränder, Unterzeichnungen, Einzeichnungen und Lücken sehen, die für die Frage nach der Malarbeit wichtig sind.

Betrachtet man Beskows Gesamtwerk, so kristallisieren sich folgende Punkte heraus: Die Bücher zeigen inhaltlich eine starke Auseinandersetzung der Buchkünstlerin mit Themen aus der Pädagogik und der Kunst, insbesondere dem Lesen und Schreiben. Schon ihr Durchbruchswerk *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) ist geprägt von einem Lesebegriff, der dem Sammeln entspringt und gleichzeitig das Hand-Werk des Büchermachens hervorhebt, ganz im Sinne des Jugendstils und der Idee von William Morris. Das Buch wird zu einem Objekt stilisiert, dem die handwerklich-künstlerische Spur inhärent ist. Betrachtet man zudem die Lesebücher, welche bisher von der Forschung ausser Acht gelassen wurden, so zeigt sich an den Büchern nicht nur, dass diese um 1900 gängige pädagogische und künstlerische Diskurse beinhalten, sondern zugleich das Kind in seinem eigenen (künstlerischen) Schaffen anregen. Die genannten Aspekte lassen sich an der Materialität der Bücher selbst ablesen.

Das Desiderat einer neueren Forschungsarbeit zu Elsa Beskow wie auch die Lücke an Forschungsarbeiten zur Materialität innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur (in Skandinavien), gepaart mit der Fülle an realem Material zur Buchkünstlerin, haben mich dazu veranlasst, Beskows Werk nicht nur aus einer kunstwissenschaftlichen und pädagogischen Sicht zu betrachten, sondern diese mit dem materialitätsspezifischen Blick zu ergänzen und zu erweitern. Dazu wird im Folgenden ein Forschungsüberblick zum Thema Materialität gegeben.

Materie, Material, Materialität – Ein Forschungsüberblick

„Was heisst lesen?“

Martin Heidegger

Christian Benne liefert in *Die Erfindung des Manuskripts*⁵⁴ im Kapitel „Aporie des Materialitätsbegriffs“ einen hervorragenden Überblick zu den vorherrschenden Materialitätsdebatten, auch zu ihren Desideraten.⁵⁵ So schreibt er, dass der Materialitätsbegriff bis heute nicht definitiv geklärt ist:

Obwohl der Begriff der Materialität im Laufe des vergangenen Jahrzehnts zu einem der prägenden geisteswissenschaftlichen Schlagworte geworden ist und mittlerweile vor dem Durchbruch zum Mainstream steht, ist das Problem der Ontologieangst damit nicht gelöst. Das liegt nicht allein an der Frage, worin die eigentliche Signifikanz der „materialen“ Befunde denn bestehe. [...] Der Grund

54 Benne, Christian: *Die Erfindung des Manuskripts. Zur Theorie und Geschichte literarischer Gegenständlichkeit*. Berlin: Suhrkamp 2015.

55 Benne, 2015. S. 81–108. Darin stellt Benne die diskursive Veränderung der Materialität innerhalb der philologischen Diskussion dar. Er zeigt insbesondere auf, wie sich die Auffassung eines gegenständlichen Materialitätsbegriffs, der auf der Stofflichkeit des Materials beruht, zu einem körperlich-sinnlichen Materialitätsbegriff entwickelte, der vermehrt die Ästhetik und die Wahrnehmung ins Zentrum stellt.

liegt vielmehr in der Verwendung des Materialitätsbegriffs selbst. Ein allgemein anerkanntes Grundverständnis existiert nicht.⁵⁶

Dieser Umstand eines fehlenden Grundverständnisses führt dazu, den Materialitätsbegriff in diesem Kapitel dahingehend zu klären, wie er für die Untersuchung von Elsa Beskows Werk angewendet wird.

„Was heisst lesen?“ Diese Frage stellte sich Marin Heidegger in einer Notiz im Jahre 1954, zusammengefasst in *Denkerfahrten 1910–1976*.⁵⁷ Sie dürfte auch für Beskow zentral gewesen sein. Schon ihre Bilderbücher und insbesondere die Lesebücher *Vill du läsa?* I–III waren darauf ausgerichtet, das Kind an das Lesen und Schreiben heranzuführen, es über Bild und Text, Schrift, Papier und Farbe sowie über spezifische Leseanweisungen mit dem Medium Buch in Berührung zu bringen. Diese schulische Ausrichtung setzt voraus, dass die Buchkünstlerin Wissen zur Pädagogik in die Kreation der Bücher miteinbrachte und ihr künstlerisches Potential entsprechend einsetzte. Diese bewusste Gestaltung, welche sich an der Materialität der Bücher selbst ablesen lässt, legt die Vermutung nahe, dass die Buchkünstlerin weit mehr Reflexionen zum Medium Buch, über die Kunst und zum Umgang mit dem Buch zeigt, als bisher angenommen wurde. Wirft man gleichzeitig einen Blick auf ihren Zeitgenossen Walter Benjamin, der sich eingehend mit dem kindlichen Lesen, der Wahrnehmung und der Pädagogik befasst hat, stellt sich die Frage, ob sich an den Büchern der Buchkünstlerin ein eigenständiger Beitrag zum bestehenden Diskurs ihrer Zeit zum Lesen und Schreiben festmachen lässt. Im Zentrum der Untersuchung stehen folgende Leitfragen: Was heisst Lesen, Schreiben und Lernen für ein Kind? Wie nutzt Beskow die kindlichen Bedürfnisse für ihre Lese- und Schreibpädagogik und wie manifestiert sich diese schliesslich an den Büchern selbst?

Diese für die vorliegende Arbeit zentrale Frage nach der Bedeutung des Lesens beantwortete Heidegger mit folgenden Worten: „Das Tragende und Leitende im Lesen ist die Sammlung. Worauf sammelt sie? Auf das Geschriebene, auf das in der Schrift Gesagte. [...] Ohne das eigentliche Lesen vermögen wir auch nicht das uns Anblickende zu sehen und das Erscheinende und Scheinende zu schauen.“⁵⁸ Kann man hinter den Worten Heideggers durchaus Verweise zum Materiellen (eines Textes) ablesen, kommentiert Dieter Mersch in *Was sich zeigt: Materialität, Präsenz, Ereignis* (2002) diese Textstelle wie folgt: „Die Passage zeichnet neben dem „eigentlichen Lesen“, der „Sammlung“, das „Gesagte“ aus. Sie kapriziert sich allein auf das „Lesbare“, die *dictio*, den Inhalt einer Lektüre.“⁵⁹

Während Mersch von der Theorie ausgeht, dass dem Zeichen immer etwas vorausgeht, bevor es Materie wird, und gerade in dieser oft unbeschreiblichen Lücke in der Kunst, insbesondere bezüglich des Buches, etwas sieht, das auf ein „Anderes“ verweist, sieht er Heideggers Überlegungen in Bezug auf eine Materialität des Lesens zu kurzgreifen. Mersch kritisiert Heideggers Auffassung von Lesen als zu hermeneutisch gefärbt, also zu sehr auf

56 Benne, 2015. S. 82.

57 Heidegger, Martin: „Was heisst lesen?“ In: Ders. *Denkerfahrten 1910–1976*. Frankfurt a. M.: Klostermann 1983. S. 61.

58 Heidegger, 1983. S. 61. Siehe auch: Mersch, Dieter: *Was sich zeigt: Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Wilhelm Fink 2002. S. 16ff.

59 Mersch, 2002. S. 16.

den Inhalt und die Bedeutung des Textes fokussiert, ohne die Materialität der Zeichen, der Texte und des Buches selbst mitzuberücksichtigen.⁶⁰ Dabei hat gerade die Hermeneutik die heutige Materialitätsdebatte stark beeinflusst, worauf im Folgenden kurz eingegangen wird.

Zum Beispiel beschreibt die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann in „Metamorphosen der Hermeneutik“ (1996)⁶¹, wie sich diese als spezielle Form der Lektüre in verschiedenen Phasen verändert und damit die Literaturwissenschaft nachhaltig geprägt hat. Sie stellt dar, wie zuerst die sprach- und schriftphilosophischen Wenden die „Lektüre“ beeinflussten⁶² und wie in einer weiteren Phase die Aufmerksamkeit vermehrt auf das Zeichen gelenkt und damit erneut eine neue Wende eingeleitet wurde. Diese war von der Idee geprägt, dass

man Wahrheit und Texte nicht mehr unabhängig von ihrem materiellen Gegebenheit als Buchstaben einer Schrift zu denken vermag [...]. Das neue Schlagwort von der Materialität der Zeichen lenkt den Blick vom Text als transparentem instrumentellem Kommunikationsmedium auf den Text als unhintergehbare Konfiguration von Zeichen.⁶³

Assmann zeigt in ihrem Artikel auf, wie sich die Bedeutung des Lesens innerhalb der Literaturwissenschaft von einem reinen Interpretieren des Textes zugunsten einer Lektüre veränderte, die nicht nur das Ziel, sondern den Weg – also den Vorgang des Lesens selbst mitberücksichtigt.

Nicht mehr das Ziel oder Produkt, sondern der Weg selbst, das operative Moment stehen im Mittelpunkt. Wo Lesen auf solche Weise zur zentralen Tätigkeit wird, ist es aus mit dem Traum vom Transzendieren der Lektüre, mit der Flucht von der Materialität der Zeichen in den Geist mit dem behenden Aufstieg vom Buchstabieren zum Deuten. [...] Lesen ist zu einer reflexiven Tätigkeit geworden. [...] Lesen zum Grundbegriff der Literaturwissenschaft zu erheben heisst nicht zuletzt Verlangsamung, Radikalisierung und Absolutsetzung ihrer Basisaktivität, die als solche ebenso grundsätzlich und unhintergebar ist, wie das Leben selbst.⁶⁴

Erst wenn das Lesen als ein aktiver Prozess betrachtet wird, auf den man sich einlassen muss und der nicht alleine die Materialität der Zeichen, sondern die Materialität des ganzen Textes berücksichtigt, kann die Lektüre auch erfahrbar gemacht werden. Assmann schreibt:

Die exemplarische Interpretation ist eine Form modellhafter, stellvertretender Lektüre. Im Akt des Lesens dagegen gibt es keine Übertragbarkeiten und Stellvertretungen mehr. Interpretationen

60 Mersch, 2002. S. 16ff.

61 Assmann, Aleida: „Metamorphosen der Hermeneutik“. In: *Texte und Lektüren. Perspektiven in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1996. S. 7–26. Darin stellt Assmann dar, wie sich die Hermeneutik von einer „Ars Critica“ oder „Philologie“ – einem professionellen Lesen, das wiederum im Schreiben mündet – zu einem interpretierenden Lesen wandelte. Diese Tätigkeit wiederum bildet das methodische Fundament für die moderne Literaturwissenschaft, die Kunst des Lesens.

62 Assmann, 1996. S. 10–14.

63 Assmann, 1996. S. 17.

64 Assmann, 1996. S. 18.

produzieren Deutungen, die man festhalten kann, Lektüren sind mögliche Erfahrungsformen, auf die man sich einlässt oder auch nicht.⁶⁵

Assmanns Reflexionen zu einer „Lektüre als mögliche Erfahrungsform“, die sich von einer reinen Interpretation entfernt und vielmehr den Akt des Lesens,⁶⁶ einschliesslich dem Erfassen der Materialität des Textes, berücksichtigt, zeugen von den Anfängen der Materialitätsforschung in der Literaturwissenschaft, welche ihren eigentlichen Beginn am Dubrovniker Kolloquium 1987 nahm und bei dem die Frage nach einer Materialität der Kommunikation ins Zentrum gestellt wurde. Damit wurde die philosophische Wende zum „material turn“ antizipiert und ein neues Forschungsfeld eröffnet.⁶⁷ Wird seither die Materialitätsdebatte in vielen verschiedenen geisteswissenschaftlichen Sparten geführt, was eine enorme Fülle an Forschungsliteratur mit sich bringt, so wird im Folgenden vorerst der Materialitätsbegriff hinsichtlich des Lesens geklärt.

Ausgehend von einer anderen Disziplin kommt der angloamerikanische Editionswissenschaftler Jerome McGann zu ähnlichen Erkenntnissen wie Assmann. Er schreibt 1991, dass das Lesen als Phänomen nur dann verstanden werden kann, wenn man die spezifischen materiellen Bedingungen mitberücksichtigt. Er postuliert damit, dass das Lesen an einen physisch und gesellschaftlich definierten Text geknüpft ist, der wiederum mit seiner Materialität das Lesen selbst mitbeeinflusst. Lesen bedeutet in dem Sinne, nicht nur Inhalte zu interpretieren, sondern auch das Geschriebene in seiner Erscheinung mitzudenken. Er sieht einen zukunftsweisenden Ansatz mit Texten umzugehen darin, das Lesen als Akt der „Textuality“ zu betrachten, und schreibt:

Reading appears always and only as text, in one or another physically determinate as socially determined form. This is not to deny either the reality or the importance of silent and individual reading. It is merely to say that textuality cannot be understood except as a phenomenal event, and that reading itself can only be understood when it has assumed specific material constitutions.⁶⁸

Mit seinem Buch *The Textual Condition* kritisiert McGann nicht nur die Textwissenschaft, die auf Hermeneutik und damit auf Interpretation und Varianz von sozio-historischen Bedingungen beruht, sondern zeigt v. a. auf, dass der Text auch in seiner geschriebenen Form, in seiner Materialität, begonnen beim Zeichen, wahrgenommen werden muss.

Most important, in our present historical situation, is to demonstrate the operation of these variables at the most material (and apparently least „signifying“ or significant) levels of the text: in the case of scripted texts, the physical form of books and manuscripts (paper, ink, typefaces, layouts) or their prices, advertising mechanisms, and distribution venues.⁶⁹

65 Assmann, 1996. S. 19.

66 Zum Akt des Lesens, siehe auch: Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. Stuttgart: Wilhelm Fink 1984 [1976].

67 Siehe: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.

68 McGann, J. Jerome: *The Textual Condition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1991. S. 4–5.

69 McGann, 1991. S. 12. Mehr zu soziohistorischen Bedingungen eines Textes, siehe: McKenzie, D.F.: *Bibliography and Sociology of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press 1999.

Er schreibt, dass sowohl die materiellen Eigenschaften eines Textes als auch die Umstände der Entstehung und Verteilung im Buchmarkt nicht übersehen werden dürfen: Aspekte, die bei der Betrachtung der Bücher von Elsa Beskow eine grosse Rolle spielen. Während sich McGann von der Kommunikationstheorie absetzt, die besagt, dass jeder Text Lärm macht und so ein Medium der Transmission darstellt, plädiert er als einer der ersten Wissenschaftler viel mehr für eine Literaturwissenschaft, welche bei der Untersuchung von Sinn auch die Paratexte und Aspekte materieller Art wie Tinte, Papier etc. in die Reflexion miteinbezieht.

Mit der vorherrschenden Auffassung in der neueren Literaturwissenschaft, dass der „Text“ weit mehr als Inhalt und Sinn eines Buches darstellt, wie es auch Stephan Kammer und Roger Lüdecke in der Einleitung zu *Texte zur Theorie des Textes*⁷⁰ beschreiben, rückt das Lesen in ein neues Spannungsfeld. Dieses eröffnet sich zwischen einer Materialitätsvergessenheit seit der Antike und einer Materialitätsversessenheit der Avantgarde wie sie Mersch im Aufsatz „Erscheinung des Un-scheinbaren. Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität“⁷¹ beschreibt:

Überall lässt sich dabei, so die These, eine Historie der „Materialitätsvergessenheit“ nachweisen, um einzig bei Heidegger etwas Anderes aufblitzen zu sehen – eine Materialitätsvergessenheit wiederum, die in den hermeneutischen, semiotischen, strukturalistischen und konstruktivistischen Theoriebildungen des 20. Jahrhunderts ihr Korrelat findet und der die eklatante „Materialitätsbetonung“ der Künste der Avantgarde vehement entgegensteht.⁷²

Während Mersch zur Frage der Materialität in der aktuellen Literaturwissenschaft insbesondere auf die enge Verknüpfung zwischen Literatur- und Kunstwissenschaft verweist, zeigt Stephan Kammer im Aufsatz „Visualität und Materialität der Literatur“⁷³ zum einen verschiedene theoretische Ansätze auf, wie in der Literaturwissenschaft einer Material-

70 Kammer, Stephan; Lüdecke, Roger (Hg.): *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam 2005. S. 11ff. Kammer/Lüdecke stellen fest, dass es noch keine feste Definition von „Text“ gibt und zeigen drei Ansätze aus der Literaturwissenschaft auf: Der erste geht beim Begriff des Textes von einem Werk-ganzen, einer Einheit aus (Antike, Strukturalismus, New Criticism und Rezeptionsästhetik). Es entsteht eine Gegenbewegung zum Einheitsbegriff des Textes im Poststrukturalismus durch Roland Barthes Position einer Unterscheidung zwischen Werk und Text (dynamisches Werkverständnis) Der Text gerät, in dem auf dem zweiten Modell basierenden Verständnis, „in seinem konkreten, materiell-medialen Objektstatus“ in den Blick. In einer mediengeschichtlichen Perspektivierung gerät der „Text“ schliesslich auch in den Blick unterschiedlicher Konstitutionsbedingungen, wie Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Druck oder elektronische Datenverarbeitung, und es bilden sich neue Forschungsanreize. Darüber hinaus werden an den Text auch produktionsästhetische Fragen gestellt, „die nicht primär autor- und subjektzentriert sind, sondern den materiellen und funktionalen Bedingungen der Schriftlichkeit und des Schreibens in ihrer jeweiligen historischen und diskursiven Situierung Rechnung tragen“. S. 16.

71 Mersch, Dieter: „Erscheinung des Un-scheinbaren. Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität“. In: Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johanne (Hg.): *Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien – Praktiken – Perspektiven*. Bielefeld: Transcript 2013. S. 27–44. Zu einer Ästhetik der Materialität siehe auch: Heibach, Christiane; Rohde Carsten: *Ästhetik der Materialität*. Paderborn: Wilhelm Fink 2016.

72 Mersch, 2013. S. 29.

73 Kammer, Stephan: „Visualität und Materialität der Literatur“. In: *Handbuch Literatur und visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter 2014. S. 31–47.

vergessenheit entgegengearbeitet wurde.⁷⁴ Zum anderen gibt er einen kurzen Abriss zu einer Geschichte der „Materialität der Literatur“, die gerade den Aspekten der visuellen Materialität, der Wahrnehmung und dem buchstäblich Auffälligen wie Schriftformen, Tintenfarben, Drucktypen, Schreibwerkzeugen, Layout und Buchgestaltung viel Beachtung schenkt.⁷⁵ Weiter führt er die hinsichtlich des Lesens innerhalb der Materialitätsforschung wichtig gewordenen Parameter wie die Haptik von Pergament oder Papier, die Funktion des Raschelns, die Poesie der Schriftbildlichkeit sowie „mise-en-page-Phänomene“ auf.⁷⁶

Von den drei Gesichtspunkten „Literatur als optisches Medium“, „Schreiben als grafische Praxis“ und „Bedeutung des Zeichens“, unter welchen Kammer die Literatur innerhalb des Materialitätsdiskurses zusammenfasst, sind besonders die ersten beiden Punkte für die Untersuchung von Beskows Lesekonzepten zentral. Dabei gehen beide Hand in Hand mit den Erkenntnissen, die man um 1900 zur Optik und zur Schrift gewann und welche die Leseforschung nachhaltig prägten.⁷⁷ Dazu gehören die Experimente des Augenarztes Emile Javal, welcher das Lesen als einen sprunghaften Vorgang des Auges nachwies⁷⁸ und schliesslich auf den Unterschied zwischen Sichtbarkeit und Lesbarkeit aufmerksam machte. Seine Messungen von Materialwiderständen unterschiedlicher Schriftformen und Alphabete angesichts der Sehschärfe und Beleuchtungsverhältnisse führten ihn zudem zur Grundeinsicht, dass sowohl die Strichstärke der Schrift, die Beleuchtung als auch die körperliche Haltung einen Einfluss auf das Lesenlernen haben. Mit den gewonnenen Erkenntnissen wollte er das Lesen- und Schreibenlernen erleichtern. Die Idee von einer „Literatur als optisches Medium“ wurde gleichzeitig von der Buchkunstbewegung im 19. Jahrhundert gestärkt, welche eine erhöhte Aufmerksamkeit für Produktionsvorgänge und Produktionsprozesse bei der Gestaltung von Büchern an den Tag legte,⁷⁹ wie es auch dem eingangs gesetzten Zitat von Paul Valéry zu entnehmen ist. Was Kammer unter „Zeichen sehen und Zeichen lesen“⁸⁰ subsummiert, erörterte Assmann erstmals im Aufsatz „Die Sprache der Dinge: Der lange Blick und die wilde Semiose“⁸¹, welcher für die vorliegende Arbeit einen Schlüsseltext darstellt. In diesem Text nimmt die Kulturwissenschaftlerin eine Unterscheidung zwischen dem schnellen und dem langen Blick, also dem Lesen und dem Starren, vor und postuliert mit der Aussage: „Der Blick muss die (gegenwärtige) Materialität des Zeichens durchstossen, um zur (abwesenden) Bedeutungsschicht gelangen zu können.“⁸², dass die Materialität eines Zeichens verschwinden muss, damit dieses überhaupt eine Bedeutung

74 Dazu gehören seit den 1980er Jahren: medientheoretisch-medienhistorische, sprachtheoretische und semiotische sowie produktions-entstehungsgeschichtliche Ansätze. Siehe: Kammer, 2014. S. 33.

75 Kammer, 2014. S. 34.

76 Kammer, 2014. S. 34.

77 Kammer, 2014. S. 35.

78 Jürgen Spitzmüller beschreibt den nichtlinearen Vorgang des Lesens ausführlich. Siehe: Spitzmüller, Jürgen: „Typographie“. In: Dürscheid, Christa: *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006. S. 226.

79 Kammer, 2014. S. 36. Siehe auch: Miller, Elizabeth Carolyn: „William Morris, Print Culture, and the Politics of Aestheticism“. In: *Modernism/modernity*, Vol 15/1, January 2008. S. 477–502. // McGann, 1991. S. 85ff.

80 Kammer, 2014. S. 37ff.

81 Assmann, Aleida: „Die Sprache der Dinge: Der lange Blick und die wilde Semiose“. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig. 1988. S. 237–251.

82 Assmann, 1988. S. 238.

erhalten kann. Während sie im Lesen ein referentielles, transitorisches, transitives Verfahren sieht, das über die Geschwindigkeit und Erfassung von Bedeutung charakterisiert ist, definiert sie Starren [auf ein kompaktes Zeichen, das sich nicht in Signifikat und Signifikant auflösen lässt] als einen „medialen Akt“, der das Subjekt „im Zuge der Kontemplation“ verändert.⁸³ Dieser andere Modus [Starren], der sich als erhöhte Aufmerksamkeit oder zuweilen Staunen für ein Objekt äussert, „bezeugt die spezifische Bereitschaft, aus der Welt unmittelbare materiale Botschaften zu empfangen, welche über jegliches pragmatische Interesse hinausgehen.“⁸⁴ Lesen als kontemplativen Akt zu betrachten, der eng mit der Wahrnehmung verknüpft ist, ist nicht nur Inhalt der Erweiterung von Assmanns eigenem Aufsatz, sondern nimmt auch hinsichtlich des Lesen lernenden Kindes eine zentrale Bedeutung ein.⁸⁵ Darin schreibt sie: „Erst wenn das Medium sich zurückzieht, kann es seine Macht über die Leser gewinnen. [...] Bilder tauchen auf, sobald der Vorhang der Buchstaben aufgezogen ist.“⁸⁶ Damit meint sie, dass die verdrängten Buchstaben wiederkehren und die Bildlichkeit der Schrift sich in den Text einmischt, „ihn stört, vertieft ergänzt oder mehrfach codiert.“⁸⁷ Lesen wird laut Assmann zu einer „Kippfigur“, bei der die „bildproduzierende Kraft der Imagination im Prozess der Lektüre anspringt“, sich das „Dargestellte beginnt zu bewegen“ und es schliesslich „zu einem temporären Verwischen der Grenzen zwischen Realität und Narration“ kommt.⁸⁸ Im „Prozess der Umkippen der Lektüre“, bei der sich die Zeichen des Textes mit der Imagination des Lesers verbinden, kann dieser nämlich temporär sogar in das Bild und damit in das Buch hinein geraten, wodurch sich ein Rahmenwechsel vollzieht. Assmanns Idee, das Lesen vor dem Hintergrund einer Materialität der Zeichen zu sehen, die eng an dem Wahrnehmungsprozess des Lesenden geknüpft ist, findet auch bei Elisabeth Strowick Anklang.

In ihrem Aufsatz „Lesen als „material event“. Materialität in der Literatur und Literaturtheorie“⁸⁹ lehnt sich Strowick an Assmanns Idee an und postuliert, dass Lesen, ausgehend von einer Materialität der Schrift, auf verschiedenen Lesemodi basiert. Doch gleichzeitig kritisiert sie genau dieses dualistische Zeichenmodell.⁹⁰ Entgegen Assmanns kulturtheoretischen Ausführungen zum Lesen gründen Strowicks Ansätze zu einer Materialität des Lesens in der Literatur- und Performanztheorie.⁹¹ Ausgehend von den transdisziplinären Überlegungen zu Materialität, wie die Beiträge im Sammelband *Prima Materia*⁹² zeigen,

83 Assmann, 1988. S. 241–242.

84 Assmann, 1988. S. 242.

85 Siehe: Assmann, Aleida: „Lesen und Schauen.“ In: *Im Dickicht der Zeichen*. Berlin: Suhrkamp 2015. S. 209–231.

86 Assmann, 2015. S. 209.

87 Assmann, 2015. S. 209.

88 Assmann, 2015. S. 214–215.

89 Strowick, 2005. S. 77–94.

90 Siehe auch: Strowick, Elisabeth: „Materielle Ereignisse. Performanztheoretische Konzepte von Materialität.“ In: Köhler, Sigrid G.; Metzler, Jan Christian; Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg): *Prima Materia. Beiträge zur transdisziplinären Materialitätstheorie*. Königstein, Taunus: Ulrike Heimer Verlag 2004. S. 27–45.

91 Siehe dazu: Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2014 [2004]. // Fischer-Lichte, Erika: *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag 2012.

92 Köhler, Sigrid G.; Metzler, Jan Christian; Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg): *Prima Materia. Beiträge zur transdisziplinären Materialitätstheorie*. Königstein, Taunus: Ulrike Heimer Verlag 2004.

sieht Strowick in den literaturtheoretisch begründeten Materialitätstheorien insbesondere Theorien des Lesens und stellt sich daher im Aufsatz Fragen, wie: Wie liesse sich Lesen, ausgehend von der Materialität der Schrift, theoretisch formulieren? Oder: Wie wäre Lesen als materielles Ereignis zu fassen und wie lässt sich der spezifische Blickmodus des Lesens charakterisieren? Diese Fragen sind für die vorliegende Arbeit insbesondere für die Untersuchung verschiedener Lesekonzeptionen von zentraler Bedeutung.⁹³

Prima Materia thematisiert in der Materialitätsdebatte nicht nur zum ersten Mal ein übergeordnetes Interesse der Geisteswissenschaften am Thema „Materie, Material und Materialität“⁹⁴, sondern vereint auch Texte zu den genderspezifischen Debatten rund um die Materialität des Körpers und damit des Buches⁹⁵. Zwar steht die Kunsthistorikerin Andrea von Hülsen-Esch dieser begrifflichen Einteilung kritisch entgegen, wenn sie schreibt:

In den Diskussionen der Geistes- und Kulturwissenschaften zur „Materialität“ steht bislang oftmals der diskursive Bezug auf die dingliche „Realia“ im Vordergrund oder der Begriff erscheint als Teil der Trias „Materie, Material, Materialität“, ohne dass weitgehend geklärt würde, welche Rolle er in diesem Kontext spielt bzw. welche kulturgeschichtlichen Verschiebungen es diesbezüglich gegeben hat.⁹⁶

Dennoch dürfte gerade diese Unterscheidung der genannten Begriffe in einem ersten Schritt zu einer Bestimmung führen, welcher Begriff für den vorliegenden Gegenstand am besten zutrifft. Die Einteilung selbst gründet zum einen in der Hinwendung zur „Materialität“ der Dinge, also dem „Material“ oder dem Stoff, aus dem die Dinge sind.⁹⁷ Sie gründet zum anderen in den aristotelisch basierten „Materie“-Konzepten, die auf der Dichotomie von Form und Stoff⁹⁸ beruhen und implizieren, dass „Material“ etwas ist, das bearbeitet werden muss.⁹⁹ Dieser für die Literaturwissenschaft spezifische Zugang zur Materialität bestand gerade innerhalb der bildenden Kunst und der Kunstwissenschaft schon länger, wovon die Texte der Kunstwissenschaftlerin Monika Wagner zeugen.¹⁰⁰ Sie stellt konkret verschiedene

93 Lesekonzeptionen werden in dieser Arbeit unter dem gleichnamigen Kapitel ausführlich behandelt. Siehe auch: Grage, Joachim; Schröder, Stephan (Hg.): *Literarische Praktiken in Skandinavien um 1900*. Würzburg: Ergon 2012.

94 Dementsprechend wurde dieser Titel für das vorliegende Teilkapitel gewählt.

95 Zum Beispiel: Müller, Jan-Dirk: „Der Körper des Buches. Zum Medienwechsel zwischen Handschrift und Druck.“ In: Gumbrecht/Pfeiffer, 1988. S. 203–217.

96 Von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): *Materialität und Produktion. Standortbestimmungen*. Düsseldorf: University Press 2016. S. 8.

97 Köhler, Metzler, Wagner-Egelhaaf, 2004. S. 8. // Siehe auch: Naumann, Barbara; Strässle, Thomas; Torra-Mattenkloft, Caroline (Hg.): *Stoffe. Zur Geschichte der Materialität in Künsten und Wissenschaften*. Zürich: Vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich 2006.

98 Siehe dazu: Didi-Huberman, Georges: „Die Ordnung des Materials. Plastizität, Unbehagen, Nachleben.“ In: Kemp, Wolfgang et al. (Hg.): *Vorträge aus dem Warburg-Haus*. Bd. 3. Berlin: Akademie Verlag 1999. S. 3–29.

99 Aristoteles sah in der Materie lediglich eine Potentialität, die erst geformt werden muss, womit sowohl ein relationaler als auch konzeptueller Status der Materie zum Ausdruck gebracht wird. Materie lässt sich somit nicht auf einen konkreten Stoff reduzieren, sondern ihm ist der Gedanke an das (konkrete) Material inhärent.

100 Siehe: Wagner, Monika: *Lexikon des künstlerischen Materials*. München: Beck 2010. // Wagner, Monika: *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. München: Verlag C.H. Beck 2001.

Materialien wie Farbe, Glas, Wachs etc. ins Zentrum ihrer Untersuchung und beschreibt und verortet diese historisch. Die oft komplexen philosophischen Diskurse, welche sich hinter dem „Material“ verbergen, ergänzt sie mit einer praxisorientierten Sicht.¹⁰¹

Fragt man sich, welche Art von Materialitätsbegriff sich auf Beskows Werk anwenden lässt, so muss man es in einem Spannungsfeld zwischen Literatur und bildender Kunst ansiedeln. Wurden ihre Bücher bisher höchstens unter intermedialen Aspekten zwischen den Medien Text und Bild betrachtet,¹⁰² so kann eine solche Sichtweise, wie sie die Intermedialitätsforschung¹⁰³ einnimmt, für die vorliegende Fragestellung nur zu kurz greifen. Hinsichtlich der Materialitätsdebatte und der Tatsache, dass man es bei Beskow mit verschiedenen Künsten zu tun hat, die sie vereint, könnte ihr Werk viel eher unter dem erweiterten „intermateriellen“ Aspekt betrachtet werden, wie ihn Christoph Kleinschmidt in seiner Reflexion über das Zusammenspiel von Materialien in unterschiedlichen Sparten der Kunst anwendet.¹⁰⁴ Im Aufsatz „Die Literatur, das Material und die Künste. Intermaterialität aus literaturwissenschaftlicher Perspektive“¹⁰⁵, der in einem weiteren Sammelband zum Zusammenspiel der Künste¹⁰⁶ verortet ist, nähert sich Kleinschmidt einer Definition des Begriffes an.

Beskows Bücher werfen in materieller Hinsicht – wie Schrift, Layout, Typografie, Paratexte¹⁰⁷ – nicht nur Fragen bezüglich des Lesens und Schreibens auf, sondern hinterfragen das Kulturgut „Buch“ als solches; Was ist ein Buch, wie verstehen wir es als Kulturträger und welche Bedeutung hat es für das Lesen(-lernen)?

101 Für die Betrachtung von Elsa Beskows Werk spielt die konkrete Materialität insbesondere ihrer Bilder bezüglich der künstlerischen Materialien wie Farbe, Papier, Wachsabdrücke etc. eine übergeordnete Rolle. // Assmann geht im Aufsatz „Aspekte einer Materialgeschichte des Lesens“ insbesondere auf die konkreten Materialien des Lesens und des Buches ein. Siehe: Assmann, Aleida. In: Hoffmann, Hilmar (Hg.): *Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1994. S. 3–16.

102 Siehe Fussnote 117 (schwedische Kinderliteraturexpertinnen).

103 Zum Beispiel: Willems, Gottfried: „Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodischen Grundlagen und Perspektiven“. In: Harms, Wolfgang (Hg.): *Text und Bild, Bild und Text*. DFG Symposion 1988. Stuttgart: Metzler 1988. S. 414–429. // Müller, Jürgen E.: *Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus Publ. 1996. // Heitmann, Annegret (Hg.): *Intermedialität im Durchbruch. Bildkunstreferenzen in der skandinavischen Literatur der frühen Moderne*. Freiburg i. Br.: Rombach 2003. // Lilja, Eva: „Metrik und intermedialitet“. In: Lund, Hans (Hg.): *Intermedialitet. Ord, bild, ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur 2002. S. 39–148.

104 Der Begriff der „Intermaterialität“ entspringt Kleinschmidts Reflexionen. Siehe: Kleinschmidt, Christoph: *Intermaterialität*. Bielefeld: Transcript 2012.

105 Kleinschmidt, Christoph: „Die Literatur, das Material und die Künste. Intermaterialität aus literaturwissenschaftlicher Perspektive“. In: Strässle/Kleinschmidt/Mohs, 2013. S. 69–84.

106 Strässle/Kleinschmidt/Mohs, 2013.

107 In der vorliegenden Arbeit bildet das Standardwerk von Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt/New York: Suhrkamp 1989 [1987], die Basis für die Untersuchung von Paratexten in Beskows Werk.

Solchen Fragen sind Forscher und Forscherinnen aus verschiedenen Disziplinen im Sammelband *Seitenweise. Was das Buch ist*¹⁰⁸ nachgegangen.¹⁰⁹ Die Texte gehen über einschlägige Definitionen und enge Sichtweisen zur Frage, was ein Buch ist hinaus und beleuchten Aspekte der Materialität, der Lektüre, der Produktion, des Blätterns, der Sammel-sucht u.v.m.

Jürgen Nelles schreibt in *Bücher über Bücher*¹¹⁰ explizit ein Kapitel zur Materialität von Büchern und gibt gleichzeitig einen kurzen historischen Überblick zur Materialitätsforschung. Er geht v. a. auf den Begriff der materiellen Einheit des Buches ein, der bei Foucault, Genette und Derrida verschieden aufgefasst wird. Wo beginnt ein Buch, wo endet es und was bestimmt die Einheit?¹¹¹ Diesen Fragen wird nachgegangen.

Hat sich die Materialitätsforschung in der Literaturwissenschaft allmählich etabliert, was die Menge an Forschungsarbeiten zeigt, so beschäftigt man sich innerhalb der Kunstwissenschaft schon länger mit Fragen zur Materialität, insbesondere jener des Buches. Denn betrachtet man das Buch als Objekt, als Kunst- oder Künstlerbuch, kommt man nicht umhin, sich Fragen zu dessen Materialität zu stellen. Die Literatur dazu findet sich jedoch nicht nur in Forschungsschriften, sondern genauso in Ausstellungskatalogen und Büchern von und über die Künstler selbst.¹¹²

Elsa Beskows Werk legt nahe, dass sie das Buch als etwas auffasst, das sowohl künstlerisch geschaffen wird, als auch dazu anregt, künstlerisch tätig zu werden, also einen kunstvermittelnden Charakter aufweist. Die Frage nach dem materiellen Charakter eines Buches

108 Eder, Thomas; Kobenter, Samo; Plener, Peter (Hg.): *Seitenweise. Was das Buch ist*. Wien: edition atelier 2010.

109 So schrieb Kant beispielsweise 1797 in der *Metaphysik der Sitten* auf die Frage „Was ist ein Buch?“: „Ein Buch ist eine Schrift (ob mit Feder oder durch Typen, auf viel oder wenig Blättern verzeichnet ist hier gleichgültig), welche eine Rede vorstellt, die jemand durch sichtbare Sprachzeichen an das Publikum hält.“ In: Kant, Immanuel: „Die *Metaphysik der Sitten*“. In: Ders.: *Werke in zwölf Bänden*. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Bd. 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977. S. 388–406. Hier. S. 404.

110 Nelles, Jürgen: *Bücher über Bücher. Das Medium Buch in Romanen des 18. und 19. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002.

111 Nelles, 2002. S. 59–73.

112 Siehe: Drucker, Johanna: *The Century of Artists' Books*. New York: Granary Books 1995/2004. // Garrett, Stewart: *Bookwork. Medium to Object to Concept to Art*. Chicago/London: University of Chicago Press. 2010. // Lyons, 1985. // Milon, Alain; Perelman, Marc (Hg.): *L'esthétique du livre*. Paris: Presses universitaires de Paris Ouest 1997. // Moeglin-Delcroix, Anne: *Esthétique du livre d'artiste, 1960–1980*. Paris: Bibliothèque Nationale de France 1997. // Moeglin-Delcroix, Anne: *Sur le livre d'artiste. Articles et écrits de Circonstance (1981–2005)*. Marseille: Le mot et le reste 2006. // Moeglin-Delcroix, Anne: „Von der künstlerischen Aneignung literarischer Werke in Künstlerbüchern: zwischen Zerstörung und Einverleibung“. In: Gilbert, Annette (Hg.): *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern*. Bielefeld: Transcript 2012. S. 233–264. // Moldehn, Dominique: *Buchwerke. Künstlerbücher und Buchobjekte 1960–1994*. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst 1996. [Diss.] // Hubert, Renée Riese; Hubert, Judd D.: *The Cutting Edge of Reading: Artists' Books*. New York City: Granary Books 1999. Wasserman, Krystyna: *The Book as Art. Artists' Books from the National Museum of Women in the Arts*. With essays by Johanna Drucker and Audrey Niffenegger. New York: Princeton Architectural Press 2007. Explizit zum Vergleich von Bilderbüchern mit Künstlerbüchern, siehe: Thiele, Jens: „Kunst für Kinder? Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch-literarischen Sozialisation des Kindes“. In: Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001. S. 31–57. // Thiele, Jens: „Das Buch als Objekt, das Objekt als Buch.“ In: Tausend und ein Buch. Heft 1/2007.

stellt sich demnach nicht nur hinsichtlich der Produktion von Büchern, sondern genauso in der Transmission, der Übertragung und Übersetzung der Bücher.¹¹³ Was geschieht mit Büchern, die wiederaufgelegt, neuaufgelegt, übersetzt und gar umgestaltet werden, wie es bei Elsa Beskow seit bald 120 Jahren der Fall ist? Annette Gilbert ist in ihrem Sammelband *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern* (2012)¹¹⁴ diesem Phänomen nachgegangen. Sie gibt einen historisch-systematischen Überblick, wie bestehende Texte wiederaufgelegt werden und eröffnet damit Fragen zu „Original“ und „Autorschaft“ dieser „neuen“ Bücher. So auch Georg Mein in *Transmission. Übersetzung – Übertragung – Vermittlung* (2010).¹¹⁵

Die Fülle an Forschungsmaterial zur Materialität verringert sich, sobald man den Blick nach Schweden und insbesondere in Richtung Kinder- und Jugendliteratur lenkt. Haben sich Literaturwissenschaftler in Skandinavien vor allem mit der Materialität hinsichtlich editionsphilologischer und buchgeschichtlicher Fragestellungen, selten einmal mit Formfragen auseinandergesetzt,¹¹⁶ so finden sich im Bereich, in dem auch Beskows Werk anzusiedeln ist, insbesondere Arbeiten der führenden Kinder- und Jugendliteraturforscherinnen¹¹⁷ der 1990er Jahre zu Fragen hinsichtlich dem Zusammenspiel von Text und Bild in Bilderbüchern.¹¹⁸ In *Möte med bilderboken, ett studiematerial* (1990) streifen die Literaturwissenschaftlerinnen Lena Kåreland und Barbro Werkmäster zwar die Thematik rund um das konkrete Material des Buches, vertiefen den Aspekt aber nicht weiter.¹¹⁹ Ulla Rhedin schliesst in *Bilderboken: På väg mot en teori* (1992)¹²⁰ als einzige Wissenschaftlerin Formate, Cover, Schlussseiten etc. als narrative Elemente in ihre Untersuchung von Bilderbüchern ein, wie auch Maria Nikolajeva und Carole Scott in *How Picturebooks Work* (2001)¹²¹ konstatieren. Interessant ist derweil, dass die Materialität des (Kinder-)Buches als Thema aus

113 In dieser Arbeit wird v. a. die materielle Transmission untersucht. Es stellen sich Fragen, wie materielle Anteile von Beskows Bücher von einer schwedischen Auflage zur nächsten im Produktionsprozess übertragen und wie diese auch in einen anderen Sprach- und Kulturkreis übersetzt werden. Vgl. Kapitel „Transmissionen und ihre Konsequenzen“.

114 Gilbert, 2012.

115 Mein, Georg (Hg.): *Transmission. Übersetzung – Übertragung – Vermittlung*. Wien/Berlin: Turia + Kant 2010.

116 Malm, Mats; Sjönell Ståhle, Barbro; Söderland, Petra (Hg.): *Bokens materialitet: bokhistoria och bibliografi*. Bidrag till en konferens anordnad av nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14–16 september 2007. S. 65–95. // Ridderstad, Per S.: *Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form*. Stockholm: Svenska Vitterhertssamfundet 1999. S. 3–28.

117 Es handelt sich vorwiegend um weibliche Forschende.

118 Bowallius, Marie-Louise: „Tradition och förnyelse i svensk grafisk form 1910–1990“. In: Widenheim Cecilia; Rudberg, Eva (Hg.): *Utopi och verklighet. Svensk modernism 1900–1960*. Stockholm: Moderna Museet 2000. S. 212–227. // Edström, Vivi (Hg.): *Vår moderna bilderbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1991. // Eriksson, Yvonne: *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag 2009. // Fridell, Lena (Hg.): *Bilden i barnboken*. Göteborg: Stegeland 1978. // Furuland, Lars; Ørving, Mary (Hg.): „Barnbokens bilder“. In: Dies.: *Barnlitteraturen* Bd. I. Stockholm: Rabén & Sjögren 1990. S. 337–402. // Hallberg, Kristin; Westin, Boel: *Bilderbokens värld. 1880–1980*. Stockholm: Liber Förlag 1985. // Lagerroth, Ulla-Britt; Lund, Hans; Luthersson; Mortensen, Anders (Hg.): *I museernas tjänst. Studierna i konstarternas relationer*. Stockholm: Stehag 1993.

119 Kåreland, Lena, Werkmäster, Barbro: *Möte med bilderboken, ett studiematerial*. Malmö: Liber Förlag 1990. S. 19–29.

120 Rhedin, Ulla: *Bilderboken på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta 1992.

121 Nikolajeva, Maria; Scott, Carole: *How Picturebooks Work*. New York: Routledge 2006 [2001]. S. 256.

einem weniger forschungszentrierten Umfeld aufgenommen wird. Im Artikel „Trappknirr och strössel“ (2009)¹²² weist die Autorin und Literaturkritikerin Anna Hallberg als eine von Wenigen auf die Bedeutung der Form eines Bilderbuches hinsichtlich des Lesenlernens hin. Sie stellt das Buch als Objekt, an dem das Kind erste Erfahrungen mit Kunst erleben kann, ins Zentrum ihrer Reflexionen und fasst zusammen, worum es in der vorliegenden Arbeit geht, wenn sie schreibt: „Bokens sinnlighet, dess material och färger, bilder och former – i kombination med situationens rum, kropp och röst; utgör basen för en tillägnelse som är multietetisk, rörlig och kommunikativ.“¹²³

Eine ähnliche Position vertritt Elina Druker, welche mit ihrer Dissertation *Modernismens bilder* (2008)¹²⁴ die zurzeit umfassendste vorhandene Forschungsarbeit zur Materialität bei (Kinder-)Büchern vorgelegt hat. Darin widmet sich die Literaturwissenschaftlerin zwar auch Bilderbüchern (und fokussiert v. a. die Bilderbuchproduktion im Norden der 1940er und 1950er Jahre). Doch geht sie als eine der wenigen Literaturwissenschaftlerinnen über Fragen zur Bild-Text-Konstellation hinaus und betrachtet das Bilderbuch als Kunstobjekt für Kinder und zieht somit Fragen zur konkreten Materialität des Buches in ihre Untersuchung mit ein. Sie analysiert Schrift, Typografie¹²⁵ und Papier, Farbe sowie Produktionsweise und stellt fest, dass gewisse Buchkünstler mit dem Bilderbuch ein ästhetisches Objekt schafften: „Konstnärer [...] behandlar bilderboken som ett estetiskt objekt – ett konceptuellt grepp, som ligger nära det modernistiska utforskandet av konstverkets status och gränserna mellan olika medier.“¹²⁶

Betrachtet man diese einzige Arbeit, welche sich vertieft mit materiellen Aspekten in Kinder- und Jugendbüchern auseinandersetzt, eröffnet sich eine Lücke in der Materialitätsforschung, welche sich umso mehr weitet, wenn man noch einmal an Beskows Biografie sowie an die Forschungslage zu ihrem Schaffen zurückdenkt. Diese Lücke soll mit dieser Arbeit gefüllt werden.

Mögen die Exkurse zur abstrakten Philosophie Heideggers und Merschs zu Beginn des Kapitels etwas überraschen, so können doch einige Bezüge zu Beskows Werk geschaffen werden. Greift man zum Schluss noch einmal Heideggers Antwort nach der Frage zur Bedeutung des Lesens auf „Das Tragende und Leitende im Lesen ist die Sammlung. Worauf sammelt sie? Auf das Geschriebene, auf das in der Schrift Gesagte. [...] Ohne das eigentliche Lesen vermögen wir auch nicht das uns Anblickende zu sehen und das Erscheinende und

122 Hallberg, Anna: „Trappknirr och strössel: om barnbokens materialitet“. In: *Kritiker*. 2009 (92), 13. S. [95] – 100.

123 Hallberg, 2009. S. 95. [Die Sinnlichkeit des Buches, dessen Material, die Farben, Bilder und Formen – in Kombination mit der Situation durch Raum, Körper und Stimme macht die Basis für eine Aneignung aus, die multiästhetisch, beweglich und kommunikativ ist.]

124 Druker, Elina: *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag 2008.

125 Im Artikel „„Konfettaskar“ och „typografiska läckerbitar“ eller funktionalistisk formgivning? Om Eva Billow som Bilderbokskonstnär och grafiker.“ geht Druker speziell auf die Typografie als materieller Bestandteil des Bilderbuchs ein. In: Hansson, Jan (Hg.): *Aktuell nordisk barnlitteraturforskning*, specialutgåva, Nr. 1, 2011. S. 219–230.

126 Druker, 2008. S. 22. [Künstler behandeln das Bilderbuch wie ein ästhetisches Objekt – ein konzeptueller Griff, der nahe der modernistischen Erforschung des Status eines Kunstwerks und derjenigen der Grenzen zwischen verschiedenen Medien liegt.]

Scheinende zu schauen.¹²⁷ und ergänzt diese mit Merschs Argumentation, dass das Lesen mit dem Materiellen erweitert werden muss, könnte man für Elsa Beskow Folgendes konstatieren: Ihr lebenslanges Engagement für das Lesen und Schreiben hat sie zu einer Produktion veranlasst, die wiederum im Lesen ihrer Bücher mündet. In Betrachtung ihres Werks hiesse Lesen gleich Sammeln (ganz im Sinne des lateinischen Ursprungs), wie es viele ihrer Buchprotagonisten tun und was sich im und am Buch ausdrückt. Dahingehend käme auch der künstlerischen Gestaltung und Produktion von (Bilder-)Büchern die Bedeutung des Sammelns, Sortierens und neu Zusammenfügens zu. Das Bilderbuch wird damit zu einem Objekt der Sammlung, der Reflexion und gleichzeitig der Ausstellung und trägt somit als Kunst-Stück, Artefakt, und als Museum zu einem kulturellen Verständnis vom Buch bei.¹²⁸ Wie sich dieses in einer Zeit der multimodalen Erscheinungsformen des Mediums ausdrückt, sei dem Leser und Betrachter selbst überlassen.

Kapitelübersicht

Im ersten Kapitel **Historischer Kontext** wird das Bilderbuch in seinen geschichtlichen Kontext und in seine Bedeutung für die Lesesozialisation eingebettet. Anhand der Analyse einer Vorleseszene wird der Frage nachgegangen, welche besondere Bedeutung das komplexe Medium „Bilderbuch“ innerhalb Beskows Werk einnimmt. Es wird sowohl auf Geschichte des Bilderbuches als auch auf die Bedeutung des Lesens innerhalb gängiger Lese-Debatten in Schweden um 1900 eingegangen. Des Weiteren wird das Rollenverständnis in der Alphabetisierung beleuchtet. Denn gerade die Rolle der Mutter als Alphabetisiererin – ein typisches Konstrukt der frühen Aufklärung – fand genauso Eingang in die Diskussion der literarischen Sozialisation um 1900, die wiederum stark Beskows eigene Idee von Zeichen- und Schreibunterricht beeinflusste. Dieser historische Rahmen soll dazu dienen, das Bilderbuch wie auch das Lesen und das Buch um 1900 in Schweden in die Diskurse der Kunst und Pädagogik einzubetten.

Das folgende Kapitel **Walter Benjamin – das Lesen, das Schreiben und die Bücher** bildet den theoretischen und methodischen Rahmen zu dieser Arbeit. Anhand von Walter Benjamins Reflexionen zum kindlichen Lesen und seiner Auffassung über das Buch, die Kunst und die Wahrnehmung werden die Analysekriterien zur Untersuchung von Beskows Büchern definiert. Die Gedanken des Zeitgenossen Beskows sollen dazu dienen, der Frage nachzugehen, ob anhand ihres Werks ein eigenständiger Beitrag zum Lese- und Schreibdiskurs ihrer Zeit ausgemacht werden kann.

127 Heidegger, 1983. S. 61.

128 Zum Buch als Ort der Sammlung siehe auch die Aufsätze von: Goga, Nina: „Å lese et inventar. Om boksamlinger i bildebøker som kulturelt ladet og litterært dannede topos“. In: Markussen, Bjarne; Berseth, Kaj; Sletten, Svein (Hg.): *Navigasjoner i Barne- og ungdomslitteraturen*. Kristiansand: Portal 2011. S. 165–178. // Goga, Nina: „Learn to Read, learn to Live. The role of Books and Book Collections in Picturebooks.“ In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014. S. 201–212. // Huss, Pia: „Bilderboken ett mobilt konstgalleri“. In: *Opsis kalposis: Om barn- och ungdomskultur* 4 (2005). S. 16–25.

In „**Blaubeeren lesen**“ – **Beispiel für eine Materialität des Lesens** wird am Beispiel des Kinderbuchklassikers *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* ein Bilderbuch auf seine konkreten materiellen Aspekte wie Papier, Format, Paratexte, Farbe etc. unter dem Aspekt des Lesens und Lesenlernens analysiert. Diese Analyse gilt als Vorlage und Vergleichsreferenz für die weiteren Analysen, welche in den Kapiteln zur Materialität der Bilder- und Lesebücher und den Lesekonzeptionen folgen. Zudem wird der Korpus der für die Untersuchung ausgewählten Bücher kurz vorgestellt.

Im Kapitel **Materialität der Bilderbücher** wird explizit auf die Materialität (Paratexte, Formate, Farben und Papier) ausgewählter Bilderbücher eingegangen. Anhand der Analyse geht es darum aufzuzeigen, wie sehr Beskow ihre Bücher bewusst gestaltet hat und wo sie an (technische, sozialgeschichtliche oder personelle) Grenzen gestossen ist. Gleichzeitig wird auch an diese Bücher die Frage gestellt, an welchen materiellen Parametern das Lesen(-lernen) auszumachen ist.

Im Kapitel **Lesekonzeptionen** werden Beskows unterschiedlichen Konzeptionen des Lesens, sowohl im Bilder- als auch im Lesebuch, genau beleuchtet. Die Erkenntnisse aus diesem Kapitel fließen direkt ins nächste Kapitel, **Materialität der Lesebücher**, ein, in dem die Lesebücher analog zu den Bilderbüchern auf ihre Materialität (Paratexte und Farben) untersucht werden.

Im Kapitel **Schriftkonzeptionen** wird explizit auf die Typografie als materieller Aspekt der Bücher eingegangen. Es wird vor allem die Frage gestellt, inwiefern die Typografie in den Bilder- wie auch Lesebüchern typisch für Elsa Beskow ist. Dahingehend wird ein Blick in die schwedische Geschichte der Typografie geworfen und mit internationalen, zeitgleichen Strömungen verglichen.

Im Kapitel **Kunstkonzeptionen** wird, ausgehend von Benjamins Überlegungen zum „Kind als Künstler“, der Frage nachgegangen, inwiefern Beskow durch ihre Zeichen-, Bastel-, und Modellieranregungen in ihren Büchern das Kind zum Künstlersein anregen will. Oder wird in den Büchern lediglich eine Stilisierung des Kindes vorgenommen? In einem zweiten Teil wird auf ihre eigene Produktion unter dem Aspekt einer „schaffenden Frau“ eingegangen und die zentrale Frage gestellt, ob ihre Bilderbücher auch Künstlerbücher sind.

Im letzten Kapitel **Transmission** wird die materielle Transmission des Kinderbuchklassikers *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* anhand der auffallendsten Ausgaben der letzten 116 Jahre in Schweden erörtert und der Frage nachgegangen, wie sich die Bücher in einer historischen Betrachtungsweise verändert haben und wie sich diese Veränderungen auf den Leser und das Buch auswirken. In einem zweiten Teil werden Strategien von deutschen Verlagen bezüglich desselben Buches in deutscher Fassung, *Hänschen im Blaubeerenwald*, untersucht und auf die Wichtigkeit einer genauen Übertragung befragt.

Zum Schluss folgt ein **Fazit der Arbeit** mit einem Ausblick.

Bevor zum ersten Kapitel übergegangen wird, sollen hier noch einmal die wichtigsten Thesen und Fragen im Überblick zusammengefasst werden: Unter dem neuen Schlagwort der Materialität in der Literaturwissenschaft stellt sich zu Elsa Beskows Werk die Frage, inwiefern sie eine eigene Lese- und Schreibpädagogik entwickelte, die sich an der Materialität der Bücher (Paratexte, Formate, Farben, Papier) ablesen lässt.

An Konzepten des Lesens, des Schreibens und der Kunst um 1900, sowie an konkreten Untersuchungen der materiellen Transmission innerhalb von fast 120 Auflagejahren ihrer Bücher stellt sich zudem die Frage, ob die bewusst gestalteten Bücher, welchen eine Reihe an sozialen, historischen und nationalen Diskursen eingeschrieben sind, auch als Künstlerbücher gelesen werden können.

Wie sollen diese Bücher schliesslich genannt werden? Sind es „Medien“, „Produkte“ oder „Artefakte“? Was sind die Erkenntnisse einer Betrachtung der Bilder- und Lesebücher aus einer materiellen Sicht? Was bedeuten diese für das Buch als Kulturgut, die Lektüre und schliesslich für Beskows Werk, das auch „anders“ gelesen werden kann?

Da sich die Analysen in dieser Arbeit sowohl um die Materialität der Bücher, als auch um Lesekonzeptionen drehen, muss die Fragestellung nach der Bedeutung des Mediums Bilderbuch im Leselernprozess vorerst in einem historischen Kontext erörtert werden. Es wird demnach im folgenden Kapitel sowohl auf die Geschichte des Bilderbuches (insbesondere in Schweden), wie auch der Geschichte des (Vor-)Lesens eingegangen.

Historischer Kontext

Eine Vorleseszene bei Elsa Beskow

Das Lesen nimmt in Elsa Beskows Büchern eine zentrale Stellung ein. Die Buchkünstlerin hat viele Bilderbücher geschaffen, die Szenen des Lesens zeigen, aber auch, wie ein Bilderbuch ganz praktisch verwendet wird. So findet sich beispielsweise im Bilderbuch *Årets saga* (1927), einem Jahreszeitenbuch, unter dem Kapitel „November“ eine Vorleseszene, an der sich die Komplexität der Themen aufzeigen lässt, welche die Frage nach einer „Materialität des Lesens“ bei Elsa Beskow mit sich bringt.

Die Szene auf der Doppelseite gegen Schluss des Buches, bestehend aus Bild rechterseits (Abb. 2a) und Text linkerseits (Abb. 2b), zeigt das Bild einer Mutter, welche mit drei Kindern in einem gemütlich eingerichteten Zimmer vor dem prasselnden Kamin sitzt und ihnen aus einem Buch vorliest. Während das Bild den Akt des Lesens darstellt, verdeutlicht der Text den mündlichen Aspekt des Vorlesens sowie die Komponente des Zuhörens. Denn im letzten Vers des Textes wird die Frage gestellt: „Och sen jag tror, vi får en lång och rolig saga höra, säj, snälla mor?“¹. Durch die bildliche und textliche Darstellung des Lese- und Höraktes wird eine Lesesituation eines bürgerlichen Haushaltes wiedergegeben, auf den der Biedermeier-Sessel der vorlesenden Mutter verweist. Die übrigen Einrichtungsgegenstände, wie der Flickenteppich oder der Korbsessel mit Wolldecke, deuten auf eine skandinavische Einrichtung hin und geben dem Betrachter eine Idee davon, wo sich die Szene abspielen könnte. Dieser gewinnt sowohl Einblick in den Bildraum, in dem vorgelesen wird, als auch einen Blick auf weitere Bilder, welche die Wände des Zimmers zieren und gleichzeitig den Inhalt der Geschichte spiegeln. Sowohl der Kalender an der Wand, den 10. November angehend, als auch der Fensterrahmen, durch den ein tobender Herbststurm erkennbar wird, der sich wiederum in einer Landschaftsmalerei mit Schiff auf hoher See widerspiegelt, verweisen auf die Jahreszeit und gleichzeitig auf den Titel der Vorleseszene. Während auch das gerahmte Bild der Gattung Blumenstilleben mit seiner Metaphorik auf die Vergänglichkeit und damit die Vergangenheit des Jahres verweist, kann in weiteren „Bildern“ der Szene sogar der Hinweis auf moderne Medien abgelesen werden. Beispielsweise erweckt das Metabild des von einem Türchen gerahmten offenen Kamins beim heutigen Betrachter den Anschein, als würden die beiden grösseren, schlicht gekleideten Kinder nicht nur ins Feuer schauen, sondern fernsehen. Somit lebt dieses Bild von Beskow von Gegensätzlichkeiten; zum einen von den zahlreichen Rahmungen und klaren Linien, die den Jugendstil prägen, und somit der Szene einen geschlossenen, einheitlichen Charakter verleihen, zum anderen durch die modernen Elemente, welche im Bild einen Gegenpol einnehmen und insgesamt beim Betrachter eine ambivalente Stimmung hervorrufen.

1 Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier 1927. S. 30. [Und dann, so glaube ich, dürfen wir eine lange und lustige Geschichte hören, nicht wahr, liebe Mutter?]



Abb. 2a: Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 31.

Trotz dieser Gegensätze strahlt die Szene mit der schlafenden Katze und dem Kleinkind auf dem Schoß der vorlesenden Mutter eine friedliche und harmonische Stimmung aus und setzt dem tobenden Sturm draussen und im Text einen Kontrapunkt. Berichten die ersten drei Verse noch vom Sturm, der bläst und die letzten Blätter von den nackten Ästen reißt



Nu rister stormen trädens nakna grenar.
 Uhi uho ---
 De sista skrupna bladen han förmenar
 bli kvar i ro.

Hör hur han brummar genom tätat fönster
 och tränger på.
 Snart målas rutorna i granna mönster
 så isigt grå.

Fast frosten bitit allt på åkerrenen,
 är ännu tö,
 men mormor säger, att det känns i benen,
 att snart blir snö.

Nu ska vi strax en duktig brasa göra,
 och sen jag tror,
 vi får en lång och rolig saga höra,
 säj, snälla mor?

Abb. 2b: Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 30.

und von Schnee kündigt, endet der Text mit der eingangs gestellten Frage, welche direkt auf das Medium des Buches, des Erzählens und der Praxis des Vorlesens verweist.

Auffallend an diesem Bild ist nicht nur, wie Beskow die Themen Lesen, Buch und Mutterrolle dem Leser und Betrachter in einem ästhetischen Setting vorlegt, sondern auch die Gegensätzlichkeit von Vergangenheit und Gegenwart: Denn in der Wahl eines biedermeierlich anmutenden Sujets bedient sich die Buchkünstlerin anfangs des 20. Jahrhunderts einer Bildsprache, welche sich bezüglich der Praxis des Vorlesens sowie der Rollenverteilung an jene des 19. Jahrhunderts anlehnt, während Kleidung und ein Grossteil der Einrichtung für das ausgehende 20. Jahrhundert in Schweden sprechen. Ein Blick auf dieses spezielle Vorgehen wirft einige Fragen auf: Weshalb wendet sich Beskow im Gebrauch der (Bild-)Sprache in der Geschichte zurück? Was bedeutet dies für das Rollenverständnis, die Praxis des (Vor-)Lesens und das Bilderbuch als ästhetisches, materielles Medium?

Diesen Fragen wird im ersten Kapitel anhand eines kurzen Blicks in die Bilderbuchforschung sowie der Geschichte des Lesens nachgegangen. Zudem werden die Bedeutung des Vorlesens in der Lesesozialisation und die Rolle der Mutter im Lesediskurs um 1900 erörtert und anhand von historischen und (medien-)theoretischen Überlegungen dargelegt. Die Fakten dienen dazu, die Vorleseszene Beskows in die pädagogisch-politischen Diskurse in Schweden um 1900 einzuordnen.

Das Bilderbuch in der Forschung

Elsa Beskow hat ihr Leben lang Bilderbücher geschaffen, die – so die These – mehr als nur bebilderte Bücher, nämlich richtiggehende Artefakte sind, welche das (Klein-)Kind zum Lesen und Schreiben anregen. Obwohl ihre Bücher gerade bezüglich der Produktion auf hohem Niveau ästhetische, bildnerische und materielle Aspekte vereinen, wurden die Bücher bisher nicht als solche von der Forschung wahrgenommen, wie der Forschungsüberblick in der Einleitung gezeigt hat. Dies mag mit dem speziellen Stellenwert, den das Bilderbuch innerhalb der Literatur einnimmt, zusammenhängen, wie auch der Bilderbuchforscher Jens Thiele schreibt: „Wer den Versuch unternimmt, das Bilderbuch am Ende des 20. Jahrhunderts literarisch, künstlerisch und medial zu verorten, nimmt ein Medium wahr, das potentiell von künstlerischer Vielfalt und ästhetischer Kraft ist [...]“² Die Aussage des Bilderbuchforschers, eröffnet eine Sichtweise, in der das Bilderbuch sowohl aus Sicht der Forschung als auch in der ästhetischen Betrachtungsweise noch als Medium mit Sonderstatus angesehen wird. Dies vor allem, weil es in seiner eigenen Geschichte laut Thiele „von freien künstlerischen Ideen abgekoppelt und sich auf die Seite einer pädagogisch-psychologisch begründeten Gebrauchskunst geschlagen“³ hat. So stellen sich in der Forschung am Bilderbuch zwar meistens Fragen, die sich auf den Rezipienten ‚Kind‘ be-

2 Thiele, Jens (Hg.): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee 2000. S. 15.

3 Thiele (Hg.). 2000. S. 15.

ziehen⁴ und damit insbesondere im Kontext der Bildung stehen, jedoch weniger solche, welche das Buch in seiner ästhetischen Funktion verhandeln. Dazu meint Thiele, „[...] dass dem Bilderbuch als elementarem Medium der frühen Sozialisation und Bildung [...] eine hohe Bedeutung zugemessen wird, dass aber genauere Erkenntnisse über seine Rolle und Funktion in der Kindheitsentwicklung, der bildnerischen und literarischen Sozialisation fehlen.“⁵ Während Thiele eine breit abgestützte interdisziplinäre Arbeit am Gegenstand Bilderbuch vermisst und dem Gebiet der Bilderbuchforschung noch viel Arbeit zuschreibt, vermag es zu erstaunen, dass allgemein die Frage nach der Bedeutung des Materials und der Materialität von Bilderbüchern weitgehend ausgeklammert, beziehungsweise gar nicht thematisiert wird. Martin Deppner kann zwar nachweisen, dass Bilderbücher ab Mitte der 1940er Jahre aufgrund ihrer Kunstbotschaften im Bild einen ästhetischen Mehrwert aufweisen⁶, doch inwiefern auch die materielle Ästhetik einen Einfluss auf die Lesesozialisation des Kindes ausübt, bleibt bis anhin unbeantwortet.

Innerhalb der ästhetischen Debatte wurde das Bilderbuch als Medium, welches Bild und Text vereint, bisher v. a. bezüglich intermedialer oder interartiereller Fragen diskutiert, wie sie Elina Druker in der Einleitung zu *Modernismens Bilder* (2008) darstellt.⁷ Druker kommt zum Schluss, dass – auch wenn das Zusammenspiel der beiden unterschiedlichen Zeichensysteme von Bild und Text untersucht wird – entweder die narratologische Seite des Bilderbuches⁸ oder die visuell-bildnerische Seite vorrangig behandelt wird.⁹ Sie selbst schlägt für die Untersuchung von nordischen Bilderbüchern im Zeitraum von 1940–1950 eine Integration beider Sichtweisen vor: „Bilderboken berättar en historia genom en kombination av text och bilder, men formspråket, visuella motiv och bokens utformning kan också fungera som bärare av budskap vilka inte kan tolkas med berättartekniska analysverktyg.“¹⁰ Druker spricht sich damit für eine weitere Betrachtungsdimension aus, welche über die bisherigen Bild-Text-Analysen hinausgeht, und macht diese an der Formsprache, also der Gestaltung des Buches fest. Es gibt neuere Untersuchungen, die ein Stückweit diesen Gedanken aufnehmen, das Bilderbuch zwischen Repräsentation und Narration anzusiedeln. So etwa Bettina Kümmerling-Meibauer, welche in *Picturebooks. Representation and Narra-*

4 Zum Beispiel gibt es noch wenige Untersuchungen zum „Erwachsenen-Bilderbuch“, wie sie etwa Jörg Steiner und Jörg Müller mit beispielsweise *Der Mann vom Bärengraben* (1987), *Die Menschen im Meer* (1991) oder *Aufstand der Tiere* (1995) gestaltet haben. Siehe auch: Ommundsen, Åse Marie: „Picture Books for Adults“. In: Arizpe, Evelyn (Hg.): *Picturebooks. Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Routledge 2013. S. 17–35.

5 Thiele, Jens: *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*. Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. S. 146.

6 Deppner, Martin Roman: „Kunst als Simulation kindlicher Identitätsformung im Bilderbuch.“ In: Thiele, 2007. S. 70–88.

7 Druker, 2008. S. 16ff.

8 Siehe: Nikolajeva/Scott, 2006 [2001].

9 Druker, 2008. S. 19. Druker verweist auf eine ältere Definition vom Zusammenspiel zwischen Bild und Text bei Kristin Hallberg und Boel Westin. Siehe: Hallberg, Kristin; Westin, Boel. 1985. S. 8.

10 Druker, 2008. S. 19. [Das Bilderbuch erzählt eine Geschichte durch die Kombination von Text und Bildern, aber die Formsprache, visuelle Motive und die Ausformung des Buches können auch als Träger von Botschaften fungieren, die nicht mit erzähltechnischen Analysewerkzeugen interpretiert werden können.]

tion (2014)¹¹ nicht nur einen hervorragenden Forschungsüberblick zum Bilderbuch¹² als „multimodal art form“¹³ gibt, sondern auch aufzeigt, dass sich die Grenzen zwischen den Kunstformen Bild und Text allmählich zu verwischen beginnen und damit auch Bilderbücher für Erwachsene oder Künstlerbücher in den Blick der Forschung rücken.¹⁴ Dies gilt auch für die Herausgeberschrift von Evelyn Arizpe *Picturebooks. Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture* (2013)¹⁵, in der materielle Aspekte eines Bilderbuches, wie Paratexte und Klappendeckel, reflektiert werden.¹⁶ Das Bilderbuch in seiner Ausgestaltung hat nicht zuletzt Beachtung im Kontext der Kunst der Avantgarde gefunden, was Elina Druker und Bettina Kümmerling-Meibauer in *Children's Literature and the Avant-Garde* (2015)¹⁷ untersuchen. In der Betrachtung von Beskows Büchern als Künstlerbücher wird diesem Aspekt Rechnung getragen.

Für die Untersuchung von Beskows Bilderbüchern wird Drukers Argumentationslinie hinsichtlich einer Formsprache (visuelle Motive sowie Ausgestaltung des Buches) gefolgt. Doch soll sie dahingehend geschärft werden, dass die Formsprache explizit als Materialität der Bücher aufgefasst wird.

Um die Besonderheiten von Beskows Bilderbüchern noch fassbarer zu machen, wird im Folgenden ein kurzer Blick in die Geschichte des schwedischen Bilderbuches geworfen.

Geschichte des schwedischen Bilderbuches

Elsa Beskows Bilderbücher sind vor dem Hintergrund der historischen Entwicklungen um 1900 und der Geschichte des Lesens¹⁸ zu sehen. Eva von Zweigbergk schreibt in *Barnboken i Sverige 1750–1950* (1965)¹⁹ um die Jahrhundertwende von einem „Goldenen Zeitalter“ des

-
- 11 Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014.
- 12 Siehe Einleitung: Kümmerling-Meibauer, 2014. S. 1–14.
- 13 Kümmerling-Meibauer, 2014. S. 4.
- 14 Siehe die Beiträge von: Ommundsen. S. 17–35. In: Arizpe (Hg.). 2013. // Scott, Carole: „Artists' Books, Altered Books and Picturebooks“. S. 37–52. In: Kümmerling-Meibauer, 2014.
- 15 Arizpe (Hg.). 2013.
- 16 Siehe die Beiträge von: Kümmerling-Meibauer, Bettina und Jörg: „On the Strangeness of Pop Art Picturebooks. Pictures, Texts, Paratexts“. S. 23–41. // Duran, Teresa; Bosch, Emma: „Before and After the Picturebook Frame. A Typology of Endpapers“. S. 42–63. In: Arizpe, 2013.
- 17 Druker, Elina; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Children's Literature and the Avant-Garde*. Amsterdam/Philadelphia 2015.
- 18 Zur Geschichte des Lesens siehe: Griep, Hans-Joachim: *Geschichte des Lesens. Von den Anfängen bis Gutenberg*. Darmstadt: Wissenschaftlicher Buchverlag 2005. // Chartier, Roger; Cavallo, Guglielmo (Hg.): *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt: Campus Verlag 1999. // Schön, Erich: „Geschichte des Lesens“. In: Franzmann, Bodo et al. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag 1999. S. 1–85.
- 19 Zweigbergk, 1965. S. 333–385.

Bilderbuches, das insbesondere zwischen den Jahren 1890–1920 anzusiedeln ist.²⁰ In der Zeit kam geradezu eine Flut von Büchern explizit für Kinder, darunter viele Bilderbücher, auf den Markt. Dank der Industrialisierung und neuen drucktechnischen Möglichkeiten konnten Bilderbücher für eine breitere Masse gedruckt werden, und die Kosten sanken entsprechend rapide. Die Lithografie nahm allmählich den Platz der teuren Handkolorierungen ein und so fanden – dank des im 18. Jahrhundert eingeleiteten literatursoziologischen Wandels, der die Frauen und Kinder zum neuen Lesepublikum erkor²¹ – Kinderbücher als eigene Gattung Eingang in die Gesellschaft. Dazu führten sowohl die Tatsache, dass die bürgerlichen Frauen mehr Freizeit hatten, um sowohl für sich selbst als auch für die Kinder zu lesen, wie auch die Anerkennung der Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt, die dem Kind im 18. Jahrhundert einen neuen Stellenwert zuschrieben, was erst eine Buchproduktion explizit für Kinder erforderlich machte.²² In Schweden wurden diese Entwicklungen insbesondere vom Geist der Nationalromantik erfüllt. Gab es schon ab 1840 eine Flut an Bilderbüchern aus dem nahen Ausland, insbesondere aus Deutschland, die in Übersetzung auf den Markt kamen (allen voran *Pelle Snusk* (1849), alias *Der Struwelpeter* (1845) von Heinrich Hoffmann), schrie der Buchmarkt gegen Ende des 19. Jahrhunderts geradezu nach „eigenen“, nationalen Kinderbüchern. 1882 kam schliesslich mit *Barnkammarens bok*²³ [Das Kinderzimmerbuch], illustriert von der Malerin Jenny Nyström, das erste schwedische Kinderbuch heraus.²⁴ Die bildende Künstlerin legte den Meilenstein für eine in der Folge reiche schwedische Bilderbuchproduktion, zu der Beskow einen unermesslichen Beitrag geleistet hat. An ihren Bilderbüchern kündigt sich ein Paradigmenwechsel bezüglich des Kinderbuches sowie der Sicht auf die Kindheit an. Das vormals v. a. bürgerlichen Kin-

-
- 20 Gemeinhin wird die Geschichte des Bilderbuches mit dem Erscheinen des *Orbis pictus sensualium – die Welt in Bildern* (1658) vom tschechischen Pädagogen Johann Amos Comenius (1692–1670) angesetzt. Der mit 150 Holzschnitten illustrierte *Orbis sensualium pictus* führt das Bild in die Kinder- und Jugendliteratur ein und findet eine Weiterführung der Tradition in den ABC-Bilderbüchern und Elementarwerken der Aufklärung. Zur Geschichte des Bilderbuchs (in Schweden) siehe auch: Hallberg/Westin, 1985. // Zur Geschichte des Bilderbuches in Deutschland siehe: Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hg.): *Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz 1973.
- 21 Schön, 1999. S. 25.
- 22 Besonders in der romantischen Literatur wurde die Kindheit als spezieller Lebensabschnitt, als Idyll, Paradies oder Arkadien angesehen, in welches der Erwachsene nie mehr zurückkann und weshalb er sich zeitlebens nach diesem Zustand sehnt. Siehe: Ewers, Hans-Heino: *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink 1989. // Siehe auch: Nix, 2002. S. 86ff. // Baader, Meike Sophia: *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied: Luchterhand 1996. // Weitere Literatur zur Bedeutung der Kindheit in Kunst, Literatur und Pädagogik, siehe: Böhm, Winfried: *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck 2004. S. 56ff. // Mensching, Günther: *Jean-Jacques Rousseau zur Einführung*. Hamburg: Junius 2010. // Untheim Kathrin: „Zur Geschichte der Kindheit.“ In: Metz-Becker, Marita (Hg.): *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg: Jonas Verlag 2002. S. 10–14. // Honig, Michel-Sebastian: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999. // Siehe auch die älteren Werke: Weber-Kellermann, Ingeborg: *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag 1979. // Boas, George: *The Cult of Childhood*. London: The Warburg Institute, University of London 1966.
- 23 Nyström, Jenny: *Barnkammarens bok*. Stockholm: Fahlcrantz und Co. 1882.
- 24 Das Buch beinhaltet eine Auswahl an alten schwedischen Reimen und Versen, die von der Malerin Jenny Nyström illustriert wurden. Siehe auch: Zweigbergk, 1965. S. 346ff.

dem zuge dachte Kinderbuch wandelt sich zu einem Kinderbuch für das Volk und das Kindsein rückt in den Fokus der pädagogischen und künstlerischen Bestrebungen. Ihre Bücher sind geprägt von der expliziten Ausrichtung auf das Kind, einer Auffassung von Kindheit, welche durch die Ideen Rousseaus Eingang in die Gesellschaft fand und sich schliesslich durch Ellen Keys Verständnis in Schweden etablierte.²⁵

An ihren Bilderbüchern lassen sich sowohl die historischen Entwicklungen bezüglich der Bedeutung des Buches für das Kind – also der Gattung „Kinderbuch“ – sowie für die Buchproduktion um 1900 als auch die Auswirkungen auf die Lesesozialisation ablesen. Während sich im 18. Jahrhundert überhaupt erst eine Kinderliteratur und damit auch eine Auseinandersetzung, was denn kindliches Lesen und kindliche Lektüre bedeuten, herausbildete, stellten sich für Beskow gute hundert Jahre später insbesondere Fragen, wie das kindliche Lesen mit einem ästhetischen Beweggrund verbunden werden kann. Die Bilderbuchkünstlerin hat sich einer materiellen Zugangsweise bedient, indem sie das klassische Anliegen an Kinderbücher, nämlich eine bildende Funktion zu erfüllen, mit einer hohen ästhetischen Komponente verband und damit das Kind zum Lesen und Schreibenlernen anregt, so die These. Dabei kommt dem Bilderbuch im Prozess der Lesesozialisation²⁶ eine herausragende Rolle zu. Bilderbücher sind oft die ersten Bücher, die man Kindern an die Hand gibt, die mit ihnen gelesen und vorgelesen werden und sich meistens durch eine doppelte Adressierung auszeichnen. Lesen und Schreibenlernen beginnt also schon mit dem Vorlesen.

25 Siehe dazu: Nix, 2002. S. 109ff.

26 Im *Handbuch Lesen* wird „Lesesozialisation“ von der „Literarischen Sozialisation“ unterschieden. Mechthild Dehn schreibt: „Die Begriffe „Lesesozialisation“ und „Literarische Sozialisation“ entstanden vor dem Hintergrund der „aktuellen kulturellen Umwälzungen der Wahrnehmungs- und Lektürereformen“ (Rosebrock 1995, S. 13), die in den letzten Jahren durch die Multiplizierung des Fernsehens, durch Computertechnologie und Telekommunikation erfolgten. Sie beziehen sich auf das Phänomen, dass die Print-Medien Buch, Zeitung, Zeitschrift im Zuge der Umwälzungen ihren traditionell dominanten Status weitgehend verloren haben, implizieren, dass das Lesen gleichwohl nicht etwa irrelevant, sondern eher noch wichtiger geworden ist, und sie zeigen zugleich die Richtung einer intendierten Reaktion an.“ Wird bei dieser Definition v. a. der Medienwandel, der sich in den 1990er Jahren verstärkt breitmachte, berücksichtigt, bezeichnet „Lesesozialisation“ weiter den Prozess der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Verarbeitung von Texten aller Art. Der Begriff „Literarische Sozialisation“ wird hingegen enger gefasst und bezieht sich vielmehr auf die Beschäftigung mit dem differenzierten Formenspektrum „literar-ästhetischer Kultur“, welche auch Medien wie Theater und Film berücksichtigt. Dehn, Mechthild et al.: „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule.“ In: Franzmann, Bodo et al. (Hg.). 1999. S. 568.

Vorlesen – Voraussetzungen zum Lesen schaffen

Wer Kinder ans Lesen heranführen will, der sollte
das Vorlesen in seiner Bedeutung nicht unter-
schätzen – ebenso wenig wie das vermutlich erste
eigene Buch, mit dem Kinder in Berührung
kommen, das Bilderbuch.²⁷

Diese etwas didaktisch trockene Aussage von Franz-Michael Konrad im Eingangszitat hat durchaus ihre Berechtigung, wenn man insbesondere sprachwissenschaftliche²⁸ und pädagogische²⁹ Studien herbeizieht, welche den Erwerb der Lesekompetenz v. a. in familiären und schulischen Zusammenhängen beleuchten. Denn aus diesen Studien geht hervor, dass das Vorlesen einen positiven Einfluss sowohl auf das Lesenlernen, die Sprachentwicklung als auch auf die literarische Sozialisation eines Kindes hat. Dieser umfassende Blick auf die literarische Sozialisation war nicht immer so: Wurden in den 1960er Jahren hauptsächlich Studien verfasst, welche den Leseunterricht in der Schule, insbesondere den Leseerwerb und die Lesefertigkeit beleuchteten, kam das Interesse an der Beobachtung des kindlichen Lernprozesses mit Fokus auf den kognitiven Aspekt erst ab den 1970er bis in die 1990er Jahre auf.³⁰ Doch sind es gerade diese kognitiv-emotionalen Aspekte, welche beim Kind durch den Akt des Vorlesens schon vor Eintritt in die Schule angesprochen werden und bei ihm entsprechend frühzeitig das Lesen(-lernen), den Umgang mit Sprache und nicht zuletzt

-
- 27 Konrad, Franz-Michael; Schultheis, Klaudia: *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2008. S. 159. // Zum Vorlesen als Praxis im Mittelalter und der Frühen Neuzeit, siehe: Schnyder, Mireille: „Kunst der Vergegenwärtigung und gefährliche Präsenz. Zum Verhältnis von religiösen und weltlichen Lesekonzepten.“ In: Strohschneider, Peter: *Literarische und religiöse Kommunikation in Mittelalter und Früher Neuzeit*. DFG-Symposion 2006. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2009. S. 427–452.
- 28 Diese Studien historischer und soziokultureller Ausrichtung sehen den Leseerwerb sowie die kindliche Lektüre insbesondere in der Familie verankert. Siehe: Hurrelmann, Bettina: *Mediengebrauch und Lesesozialisation in der Familie*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationsgesellschaft Oldenburg 1993. S. 11. // Hurrelmann nennt v. a. die sozialgeschichtlichen Umstände (wie soziodemografische, sozio-ökonomische, mentalitätsgeschichtliche und politische, wie auch bildungs- und mediengeschichtliche Rahmenbedingungen). Siehe: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard: *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa Verlag 2006. // Hurrelmann, Bettina: „Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert“. In: Grenz, Dagmar: *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts*. Pinneberg: Renate Raecke 1986. S. 259–292. // Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart/Weimar: Metzler 1995. S. 93–113.
- 29 Siehe: Dehn et al. 1999. S. 569.
- 30 Dazu gehört auch die Berücksichtigung der (Psycho-)Physiologie des Lesens, wie sie Sabine Gross darstellt. Siehe: Gross, Sabine: *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994. S. 7–15 .

jenen mit den Büchern selbst fördern.³¹ Was bei diesen vorwiegend sprachwissenschaftlichen Studien oft untergeht ist, dass das Vorlesen gleichzeitig eng an die Materialität des Buches, das vorgelesen wird, geknüpft ist. Die schwedische Autorin Anna Hallberg schreibt dazu: „Det allra första mötet med *boken* ligger förmodligen närmare en fysisk konstupplevelse än den vuxna människans skönlitterära läsning.“³² In ihrer Aussage, in welcher sie die allererste Begegnung mit dem *Buch* eher mit einem physischen Kunsterlebnis als mit jenem des erwachsenen Lesens von Schönliteratur vergleicht, geht sie davon aus, dass dem Leselernen überhaupt das Be-greifen des Objekts Buch vorangeht. Das Lesen entwickelt sich also von einem physisch-sozialen zu einem abstrakt-isolierten Akt: „Innan vi lär oss bokstävernas funktion och förstår hur språk och skrift fungerar, har vi konkreta, specifika och fysiska erfarenheter av böcker.“³³ Für Hallberg sind die ersten konkreten physischen Kontakte mit dem Buch ganz an die Sinnlichkeit des Objekts geknüpft, und beginnen schon, bevor die Kinder in diverse Bildungseinrichtungen eintreten. Und dazu gehört auch das Vorlesen, durch welches das Buch zu einem Spielzeug wird, welches das Kind auch selbst anwenden kann:

För barnet är den högläsande rösten inte fixerad vid bokstäverna på sidan utan snarare kopplad till hela uppslaget [...]. Till en början är läsning en gemensam aktivitet, en särskild form av samvaro kring ett attraktivt och spännande bokobjekt. Boken blir snart också till en egen *lek-sak*, ett aktiverande objekt som barnet själv kan använda för att leka läsning och simulera/variera lässituationen.³⁴

[Für das Kind ist die Vorlese-Stimme nicht gekoppelt an die Buchstaben auf der Seite, sondern eher an den ganzen Umschlag [...]. Zu Beginn ist das Lesen eine gemeinsame Aktivität, eine bestimmte Form von Zusammensein bei einem attraktiven und spannenden Buchobjekt. Das Buch wird bald auch zu einem *Spiel-zeug*, ein aktivierendes Objekt, welches das Kind anwenden kann, um Lesen zu spielen oder die Lesesituation zu simulieren/variiieren.]

-
- 31 Siehe: Dehn et al, 1999. S. 573–574. Dehn sieht im familiären Vorlesen eine Vorbereitung auf das Lesenlernen und damit eine Entfaltung literarischer Kompetenz. Sie stellt jedoch auch fest, dass die Kommunikation zwischen Kind und VorleserIn, je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich verläuft. bestehen. Kinder, die in der Vorschulzeit regelmässig Geschichten hörten, entwickelten mehr Interesse für das Lesenlernen. // Wieler, Petra: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa Verlag 1997. Wieler bestätigt die Erkenntnis, dass die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen über das Geschehen im Bilderbuch schichtabhängig ist. // Eggert und Garbe haben sich Studien der pragmatisch orientierten Sprachwissenschaft und der Entwicklungspsychologie vorgenommen, um die Aneignung der Muttersprache bei Kleinkindern zu untersuchen. Sie stellten fest, dass das Vorlesen nicht nur auf das Lesenlernen an sich, sondern auf die ganze sprachliche Entwicklung und auf die literarische Sozialisation überhaupt positive Effekte ausübt. Eggert und Garbe, 1995. S. 100–103. Fazit: Aus diesen Studien geht hervor, dass das Vorlesen einen positiven Einfluss sowohl auf das Lesenlernen, die Sprachentwicklung als auch auf die literarische Sozialisation eines Kindes hat.
- 32 Hallberg, 2009. S. 95. [Die allererste Begegnung mit dem *Buch* lässt sich vermutlich eher mit einem physischen Kunsterlebnis vergleichen als mit dem erwachsenen Lesen von Schönliteratur.]
- 33 Hallberg, 2009. S. 96. [Bevor wir die Funktion der Buchstaben lernen und verstehen, wie Sprache und Schrift funktionieren, haben wir konkrete, spezifische und physische Erfahrungen mit Büchern.]
- 34 Hallberg, 2009. S. 96.

In dem Sinne darf das erste Lesenlernen mehr als ganzheitlicher denn als linearer Prozess betrachtet werden: „Den första läsningen – eller kanske ska man säga den första boktilläggnelsen, den pre-litterära läsningens fundament – är mer holistisk än linjär.“³⁵

Aus Hallbergs Artikel geht hervor, dass das Lesenlernen unweigerlich mit dem Objekt Buch, dem Physischen und damit dessen Materialität einhergeht, und erst über die Körperlichkeit des Buches überhaupt dem Kind erlaubt, dieses zu *be-greifen*. Über die Vorleserstimme aus dem Buch überträgt sich zudem Sinnlichkeit auf den Körper des Zuhörers. Diese beiden Aspekte sind die Initialzündler für eine Beziehung zu Büchern und im Weiteren auch zu deren Inhalten. Der Zugang zur Welt der Bücher ist in dem Sinne schon in einem ganz frühen Alter angelegt und die Lesekompetenz ist somit sowohl in sozialen, pädagogischen, emotionalen und insbesondere in materiellen Aspekten zu suchen.

Während heute sowohl Mütter als auch Väter als Vorleserinnen und Vorleser fungieren, sind die Vorleseszenen bei Beskow meist noch mütterlich geprägt. Die Rollenzuteilung dieser Lesepraktik war jedoch im Verlauf der Geschichte des kindlichen Lesens grossen Veränderungen unterworfen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Geschlechterrollen

Welcher Elternteil wieviel Einfluss auf den Leseerwerb oder die spätere Lesekompetenz des Kindes ausübt, hat sich im Verlauf der letzten Jahrhunderte verändert. So schreibt Bettina Hurrelmann im Aufsatz „Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert“³⁶ zur Rolle des Vaters als „Vorleser“, dass dieser mit seiner Literaturvermittlung eine Leseweise intendiere, die der empfindsamen Lektüre, welche mit der Erweiterung des belletristischen Sektors des Buchmarktes gerade die Frauen ansprach, entgegenhalten sollte. Die Rolle des Vaters als Vorleser beruhte insbesondere darauf, die Kinder durch seine Leseerziehung für das spätere Leben in der bürgerlichen Familie vorzubereiten. Leseerziehung bedeutete Normenkontrolle: „die Bereitschaft zur Beherrschung von Sinnlichkeit und Emotionalität, die Fähigkeit zur Vernunftkontrolle des Handelns und zur Unterwerfung des Willens unter abstrakte moralische Prinzipien.“³⁷ Hurrelmann sieht im Lesen das Medium der väterlichen Erziehung, wenn auch in der Realität vielmehr die Mütter mit den Kindern gelesen haben. Die Rolle der Mutter als Vorleserin veränderte sich jedoch insbesondere im pädagogischen Diskurs um 1900 erheblich, was sich an den zahlreichen an die Mütter gerichteten Erziehungsratgebern ablesen lässt.³⁸ Die Mutter hatte als „erste Erzieherin“ und „erste Lehrerin“ zu fungieren³⁹ und eine intellektuelle, moralische und religiöse Erziehung zu gewährleisten. Diese Verschiebung der Erziehung von der väterlichen in die mütterliche Obhut um 1900, zu der insbesondere die Lesevermittlung gehörte, wirkte sich schliesslich auf einen Diskurs

35 Hallberg, 2009. S. 96. [Das erste Lesen – oder vielleicht kann man sagen, das erste Aneignen eines Buches, das Fundament des prä-literalen Lesens – ist eher holistisch als linear.]

36 Hurrelmann, 1986. S. 259–292.

37 Hurrelmann, 1986. S. 277.

38 Siehe: Becker, Susanne: „Kaiserzeit. Kultivierung der Kommunikation: Familienkulturen und familiäre Lesekulturen um 1900.“ In: Hurrelmann/Becker/Nickel-Bacon. 2006. S. 171–272.

39 Becker, 2006. S. 192–193.

bezüglich Lehrmethoden und der Bedeutung von Medien aus, der sich nicht zuletzt auf die Bilderbücher von Elsa Beskow niedergeschlagen hat.

Vom Muttermund zur Schreibmaschine – Der Weiblichkeitsdiskurs um 1800 und 1900

Mutter! Ich habe vieles gesagt, das eigentlich nicht hieher gehört, ich komme wieder zu meinem einfachen Gange: Die Kraft, reden, lesen und schreiben lernen, zur Vernunftübung zu erheben, geht wie alle Kräfte die die Entwicklung deines Kindes bedarf, wesentlich von dir aus.⁴⁰

Vergegenwärtigt man sich noch einmal die Darstellung der Mutter und Frau in der Vorleszene von Elsa Beskow (Abb. 2a), so ist die Rolle der Mutter doch eine ungewöhnliche. Diese wird im 20. Jahrhundert als Vorleserin dargestellt, wie sie eigentlich einem Modell um 1800 entspricht. Anhand eines Vergleichs der Sichtweisen auf die Frau um 1800 und 1900 soll dieses Bild besser verständlich gemacht werden.

Friedrich Kittler schreibt in *Aufschreibesysteme 1800–1900* im Kapitel „Der Muttermund“: „Die unterweisende Mutter ist eine Erfindung von 1800.“⁴¹ Er skizziert darin die Veränderungen in der Sicht auf die Rolle der Frau und Mutter um 1800 und um 1900, und macht gleichzeitig deutlich, welches die mit diesem Weiblichkeitsdiskurs einhergehenden gängigsten Aufschreibesysteme sind. So veränderte sich der Diskurs von einer erziehenden Mutterrolle zu einer Rolle, in der die Frau um ihre Selbstbestimmung kämpft. Die Aufschreibesysteme entwickelten sich von den Erziehungsratgebern, den sogenannten Fibeln, zur Schreibmaschine. Durch die Verfügbarkeit der Schreibmaschine für eine breitere Öffentlichkeit, wie es beispielsweise die Produktion der Rasmus Mallin-Hansen ab 1865 in grösseren Stückzahlen ermöglichte, konnte sich die Frau mehr und mehr aus den engen Kinderstuben befreien und selbstbestimmt – oft in Funktion der Sekretärin – in den bisher von Männern bestimmten Raum eintreten. Ein Raum, der nicht allein von Klang und Ton, sondern von der Technik bestimmt ist. Auf diese Weise kristallisierte sich im Geschlechterdiskurs eine neue Bestimmung der Frau heraus, die v.a. von den männlichen Philosophen, Schriftstellern und Pädagogen geprägt wurde.⁴²

Betrachtet man zuerst die Bestimmung der Frau um 1800, so wurde die Mutter, die als literarische Erzählfigur erst im 19. Jahrhundert Einzug hält, praktischerweise schon im 18. Jahrhundert ganz für die Alphabetisierung der Kinder zuständig gemacht. Kittler schreibt:

40 Pestalozzi, Johann Heinrich: *Schriften zur Mütterlichkeit und Erziehung*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Petra Korte. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2006 [1803]. S. 101.

41 Kittler, 1995 [1985]. S. 36.

42 Kittler, 1995 [1985]. S. 35–86. // S. 215–248.

Die Mutter und nur sie verwaltet frühkindliche Alphabetisierung. Die Mutter und nur sie erzieht Menschen, die einzig und gänzlich Menschen sind. Die Mutter ist Ursprung des pädagogischen Diskurses, der in ihr verschwindet, um erziehungsbeamtet aufzuerstehen.⁴³

Zur Alphabetisierung der Kinder stehen den Müttern um 1800 die Erziehungsratgeber zur Verfügung, in denen die Lesesozialisation als eine Aufgabe betrachtet wird, die keiner weiteren Begründung bedarf und ganz selbstverständlich zu einer vernünftigen Familienerziehung gehört. Bettina Hurrelmann schreibt dazu: „Lesen ist die Brücke zum weiterführenden Lernen und unabdingbar für die Teilhabe an der Schriftkultur.“⁴⁴ So wird die Mutter in Erziehungsratgebern von 1800, deren Liste lang ist⁴⁵, in die Pflicht genommen, sich des häuslichen Leseunterrichts anzunehmen und ihre Kinder das Lesen zu lehren (auch wenn die eigenen Kenntnisse dafür nicht immer ausreichen und der Vater zu Hilfe beigezogen werden muss).⁴⁶ In der mütterlichen Leselehre um 1800 wird der Fokus ganz auf die Mündlichkeit gesetzt. Dies heisst, dass die Kinder das Lesen vor allem über das Hören erlernen sollen: Die Mütter werden in den Erziehungsratgebern dazu angehalten, den Kindern das ABC über die Lautmethode beizubringen, noch bevor das Schreibenlernen überhaupt thematisiert wird (denn Schreiben ist nach wie vor väterlich, also männlich konnotiert⁴⁷). Um 1800 entstanden etwa zeitgleich zwei wichtige Fibeln, die sich an die unterrichtenden Mütter richteten und deren Leselehre auf der Lautiermethode beruhte⁴⁸: Zum einen hat der bayrische Schulrat Stephani mit *Methodische Anweisung zum Leseunterricht* (1803) einen Erziehungsratgeber geschaffen, der laut Kittler: „Spiel, Mütterlichkeit und Oralität ins Werk setzt.“⁴⁹ Darin kommt dem Lesenlernen über das Gehör ein wichtiger Stellenwert zu, und so preist er seine „Sillabir- und Lautiermethode“ als eine effektive. Stephani sieht in den Müttern Mäuler, die Töne von sich geben, und setzt die Sprache mit der Musik gleich. Kittler zu Stephanis Methode: „Der Mund überführt alle Buchstaben, die zu Augen und Ohren gedungen sind, in tönende Laute.“⁵⁰ Zum anderen gibt der Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi mehrere Schriften⁵¹ heraus, die allesamt an die Mütter als Lehrerinnen ge-

43 Kittler, 1995 [1985]. S. 76.

44 Hurrelmann, 2006. S. 112.

45 Kittler, 1995 [1985]. S. 37.

46 Hurrelmann, 2006. S. 112ff.

47 Auf die Genderbesetzung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit soll hier nicht weiter eingegangen werden.

48 Seit der Einführung des Buchdrucks dominiert in der Leselehre die komplizierte und nicht sehr erfolgversprechende Buchstabiermethode. Erst mit der Durchsetzung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert beginnen sich lautsynthetische Verfahren allmählich zu etablieren. Siehe: Hurrelmann, 2006. S. 118.

49 Kittler, 1995 [1985]. S. 42.

50 Kittler, 1995 [1985]. S. 43.

51 *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten (1801)* sowie die *Schriften zu Mütterlichkeit und Erziehung, eine Sammlung von drei Ratgebern: Das Buch der Mütter oder Anweisung ihre Kinder bemerken und reden zu lehren (1803). Über den Sinn des Gehörs. In Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache (1803/1804) und Weltweib und Mutter (1804)*. Siehe: Pestalozzi, Johann Heinrich: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und ausgewählte Schriften zur Methode*. Herausgegeben von Pfeffer, Fritz. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1961. // Pestalozzi, Johann Heinrich: *Schriften zur Mütterlichkeit und Erziehung*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Petra Korte. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2006.

richtet sind, in denen sie der „Methode“⁵² Pestalozzis zu folgen haben.⁵³ Besonders in *Über den Sinn des Gehörs. In Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache (1803/1804)* kommt der Alphabetisierung über das Gehör ein wichtiger Stellenwert zu. Pestalozzi beschreibt in diesem Text die Vorteile einer Mutter, die ihrem Kinde tönt und klingt: „Lieblicher als deine Stimme tönt deinem Kinde keine Menschenstimme, [...] Es ist der Sinn des Gehörs, durch den du vorzüglich auf seine Entwicklung hinwirken kannst, wenn du für dasselbe ihm gleich und ein Kind wirst.“⁵⁴ Laut Pestalozzi lernt das Kind via Gehör Sprechen und dadurch Lesen und Schreiben. Innerhalb dieser Schrift von 1803/1804 verfasst der Pädagoge auf zwei Seiten eine kurze Geschichte des Alphabets, in der er davon ausgeht, dass Bilder (angefangen bei den Hieroglyphen) in Töne (Worte) umgesetzt wurden und daraus Schriftzeichen entstanden. „Die Schriftsprache des Menschengeschlechts gieng also von der Bilderschrift aus, von dieser zur Zeichenschrift, und endlich zur Tonschrift hinüber.“⁵⁵ Was genau Pestalozzi mit der Tonschrift meint, lässt sich nur vermuten. Primär geht Pestalozzi jedoch davon aus, dass Lesen und Schreiben Fähigkeiten sind, welche auf Tonzeichen, also Worten beruhen, welche das Kind hört.

Beim Lesen und Schreiben umfasst die Übereinstimmung die man hierinn im Geiste des Kindes zu erzielen suchen soll, noch einen dritten Kreis. Man muss in diesem Unterrichte, *Sache*, Ton und die, den Ton dem Auge darstellenden *Tonzeichen* in Übereinstimmung bringen. Die Kunst des Redenlehrens ruhet also auf zwey Gesichtspunkten:

1. Dass sich das Kind des Gegenstands von dem es reden will, [...] in sich selbst deutlich bewusst sey.
2. Dass ihm der Ton bekant und geläufig sey, der sein Bewusstseyn über diesen Gegenstand ausdrückt. Und da Lesen und Schreiben nichts anderes sind, als eine Vervielfältigung der Kraft des Redens durch Aug und Hand, so ist offenbar, dass vernünftig lesen und vernünftig schreiben zu lehren, eben die Bedingnisse voraussetzt, die bym vernünftig reden lehren wesentlich sind. Dazu kommt aber denn noch die dritte Forderung.
3. Dass das Kind bestimmt wisse, was für Zeichen geraucht werden, um jeden Ton dem Aug lesbar vorzustellen. Durch das Bewusstseyn der Form dieser Tonzeichen lernt es dann lesen, und durch die Fertigkeit dieselbe mit der Hand nachzumachen, schreiben.⁵⁶

Sowohl bei Stephani als auch bei Pestalozzi gehen die Töne – aus dem Mund der Mutter – den Zeichen, also dem Schreiben voraus. So stehen die beiden hier dargestellten Fibeln

52 Petra Korte hält in ihrem Artikel „Selbstkraft oder Pestalozzis Methode“ fest, dass die „Methode“ auch von Pestalozzi selbst kaum definiert wurde und der Begriff ein schwammiger bleibt: „Zugespitzt schwankt sie [die Methode] zwischen Menschheitserlösungsprogramm und professionellem Know-How, Bildungstheorien und kleinstschrittigen Silben- und Buchstabierreihen, den belehrenden und minutiösen Sprechweisungen für Mütter.“ In: Korte, Petra: „Selbstkraft oder Pestalozzis Methode“. In: Tröhler, Daniel; Zurbuchen Simone; Oelkers, Jürgen (Hrg.): *Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“*. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Paul Haupt 2002. S. 31–46. // Zu Pestalozzis Beiträgen zum Weiblichkeitsdiskurs von 1800 siehe auch: Pestalozzi, Johann Heinrich. 2006.

53 Siehe: Korte. In: Pestalozzi, 2006. S. 13–14.

54 Pestalozzi, 2006. S. 95.

55 Pestalozzi, 2006. S. 99.

56 Pestalozzi, 2006. S. 100–101.

exemplarisch für viele Erziehungsratgeber, die den Müttern das Vorsprechen und Vorsingen oder Verse Aufsagen hinsichtlich der Sprachentwicklungsförderung anpriesen.⁵⁷

Der ‚Muttermund‘ symbolisiert also im 18. Jahrhundert eine Leselehrmethode, welche ohne Zeichen, ohne Buchstaben und letztlich ohne Buch auskommt. Kittler schreibt dazu:

Der Muttermund erlöst also die Kinder vom Buch. Eine Stimme ersetzt ihnen die Buchstaben durch Laute, ganz wie Faust den Zuschauern seiner Gelehrtentragödie Wörter durch Bedeutungen ersetzt. [...] Nur noch der mütterliche Zeigefinger wahrt einen Bezug auf die optische Buchstabenform. Wenn dagegen die Kinder später im Leben Bücher zur Hand nehmen, werden sie keine Buchstaben sehen, sondern [...] eine Stimme zwischen den Zeilen hören.⁵⁸

Die Stimme der Mutter ist das Medium, das für das künftige Lesen des Kindes eine grosse Bedeutung hat. Im Weiblichkeitsdiskurs um 1800 wird die Mutter nicht als eigenständige Frau gesehen, sondern jeweils in Bezug auf jemanden, sei es auf ihren Mann oder ihre Kinder.⁵⁹ So vermag es auch nicht zu verwundern, dass sie „nur“ als Teil eines ganzen Menschen gesehen wird, als Mund, der den Kindern tönt, ihnen die Sprache näherbringt und sie lautieren macht und somit an das Lesen heranführen soll.⁶⁰

Wurde die Mutter im späteren 19. Jahrhundert vermehrt als vollständige Person und nicht mehr nur als Fragment eines Menschen betrachtet, wie es auch Bilder bezeugen, so gibt es in der bildenden Kunst Darstellungen, welche gar eine Verdoppelung des Mutter-Kind-Bezugs zeigen: Die Mutter als Bildnerin. Dazu Kittler:

Ein Bild führt die Mutter als Bildnerin vor oder ein. Bildung, dieses Schlüsselwort von 1800, entsteht durch Faltung einer empirischen Lernsituation auf eine ideale und programmierende. Im Zusammenfall beider Situationen, wie Reformpädagogik ihn garantiert, wird die Kernfamilie doppelt so erotisch. Die Kupferstiche selber, [...], bewirken diese Verdoppelung; sie sind analphabetische, d. h. zugleich arkadisch-anfängliche und elysisch vollendete Darstellung der neuen Alphabetisierung.⁶¹

Laut Kittler wird also gerade in der Kunst der bildende Akt, beispielsweise das Vorlesen durch die Mutter, deutlich gemacht und propagiert, was später die Reformpädagogik beabsichtigte. Denn wo hat man, wenn nicht in den Darstellungen dieser vorlesenden, lehrenden Mütter, eine ästhetische Antwort auf die Frage nach dem Wert des Vorlesens als Akt bildenden Unterrichts? Mit diesem Exkurs zur Darstellung der Frau um 1800 lässt sich auch die Vorleseszene von Elsa Beskow besser einordnen, welche das Lesenlehren so deutlich vor Augen führt. Bevor aber eine eingehende Interpretation des Bildes am Schluss des Kapitels folgt, wird im Folgenden noch auf die Rolle der Frau um 1900 eingegangen.

57 Hurrelmann, 2006. S. 113.

58 Kittler, 1995 [1985]. S. 45.

59 Korte. In: Pestalozzi, 2006. S. 12–13.

60 Siehe auch: Steinlein, Rüdiger: „Kinderlektüre als „symbiotisierendes“ Lesen. „Einsame Privatlektüre“ und die Rückkehr zur Mutter.“ In: Ders. *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts*. Heidelberg: Carl Winter Verlag 1987. S. 23–35.

61 Kittler, 1995 [1985]. S. 64.

Verfolgt man den Weiblichkeitsdiskurs innerhalb der Medien und vergleicht die Bestimmung der Frau um 1800 mit jener um 1900, so wird deutlich, dass das Thema der lehrenden Mutter und damit der klingende Muttermund gänzlich verschwinden.

So kommt die grosse Lehre ins Wanken, die dem Aufschreibesystem von 1800 seine reformierten Fibeln beschert hat: dass Signifikate kraft Seeleninwendigkeit unvergleichlich schneller als auswendige Signifikanten zum Leser finden. Im Gegenteil, gerade an reinem Unsinn treten Spezifitäten des Merkens zutage, die keine Hermeneutik auch nur ahnen kann.⁶²

Das Aufschreibesystem von 1900 ist bestimmt durch den Geschlechterkampf, den die Erfindung der Schreibmaschine heraufbeschwört hat: War die Rolle des Mannes um 1800 noch der Autorschaft verschrieben und jene der Frau als Leserin definiert, fanden die Frauen nun dank der technischen Neuerungen Einlass in die Schreibstuben.

Das Ende aller Frauenklagen basiert auf dem historischen Ereignis, dass Schrift, statt weiter Übersetzung aus einem Muttermund zu sein, zum irreduziblen Medium der Medien, zur Schreibmaschine geworden ist. Diese Desexualisierung erlaubt es, Frauen zum Schreiben zuzulassen.⁶³

Diese Tatsache, dass Frauen zu Schreibenden werden, hat auch für die Pädagogik grosse Konsequenzen. Um 1900, im Zeitalter, in welchem die technischen Neuerungen nicht nur in der Industrie, sondern auch in der Medizin und der Kommunikation Einzug halten, schlagen sich Gehirn- und Aphasieforschung sowie Psychophysik auch in der Pädagogik nieder, so Kittler:

Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen kommen um 1900 als isolierte Funktionen, ohne dahinterstehendes Subjekt oder Denken auf den Prüfstand. [...] Die Psychophysik ist keine Pädagogik, die bei einer Mutter Natur notwendige Lehren für Mütter und Lehrer holt; sie macht Bestandsaufnahme nie erforschter Einzelheiten. Die grosse Einheit Bildung, in der Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen alle aufeinander und zuletzt auf Sinn hin durchsichtig waren, zerfällt. [...] Pädagogische Reformen sind Anwendungen und nur Anwendungen; sie gehen auf eine und nur eine Kulturtechnik; ja sie neigen dazu, Unterricht im Lesen und Schreiben zur nicht ganz sauberen Versuchsanordnung zu machen. So endet auch auf ihrem eigenen Feld, in der „Psychologie des Lesens“, die „Kompetenz der Pädagogik“ (Zeitler 1900). Stephani kann gehen.⁶⁴

Im Aufschreibesystem um 1900 spielen die Fibeln für die Alphabetisierung keine Rolle mehr. Vielmehr macht sich die Pädagogik genauso die Philosophie Nietzsches zunutze, welche von einer Theorie der Nervenreize ausgeht. Anstelle des Ohrs wird das Auge zum zentralen Sinnesorgan erhoben.

Die Pädagogik von 1900, weil sie nur angewandte Physiologie ist, hat vollauf damit zu tun, die Hirnregionen ihrer Schüler einzeln und nacheinander zu standardisieren. [...] Die pädagogische Entkopplung kulturtechnischer Subroutinen fährt einfach den vom Skalpell gezogenen Schnitten

62 Kittler, 1995 [1985]. S. 252.

63 Kittler, 1995 [1985]. S. 242.

64 Kittler, 1995 [1985]. S. 258.

nach. Kinder um 1900 lernen lesen, ohne zu verstehen, und schreiben, ohne zu denken. Aphasieforschung ist immer schon Aphasieproduktion.⁶⁵

Laut Kittler fällt das hermeneutische, interpretierende Lesen um 1900 dem der allgemeinen Alphabetisierung anheim.⁶⁶ Diese zeigt sich auf den Gebieten des Lesens, des Schreibens, der neuen Technologien, wie der Kunst in einer Fragmentierung und einem Zustand der Auflösung.

Nietzsche beispielsweise beklagt den Umstand, dass der moderne Leser nur noch Wörter in einem Text überfliegt, anstatt sie zu lesen und damit, ähnlich einem Zufallsgenerator, die Texte weiterschreibt, „statt Buchstaben wahrzunehmen“⁶⁷. Diese Zufälligkeit des Zusammensetzens von Buchstaben und Interpretieren ihres Sinns findet laut Kittler auch ein „Korrelat auf Produktionsseite“⁶⁸, in jenem der Autorschaft, sowie innerhalb der neuen technischen Errungenschaft des Telefons. Das Rauschen in einer Telefonleitung, welches aus einzelnen Partikeln besteht, zerfällt in der Sprachtheorie Nietzsches in die Teile Signifikant und Signifikat. In der Kunst um 1900 wiederum widerspiegelt die impressionistische Strömung solche Auflösungsphänomene, welche immer auch eng an die physiologischen Abläufe des Auges gekoppelt sind, bei dem das Auge Nervenreize aufnimmt und Bilder verarbeitet.⁶⁹ Auf dem Gebiet des Schreibens zeigt sich eine Fragmentierung und Entpersonalisierung im Vorgang des Schreibmaschinenschreibens, welches das Schreiben von Hand und Stift ablöst.

Wie also gelesen wird findet sowohl in der Literatur als auch in der Kunst seinen Ausdruck.

Die schwedische Reformpädagogik

Diese Weiblichkeitsdiskurse, gepaart mit den medientheoretischen Aspekten, schlugen sich wiederum in der Pädagogik nieder, die gerade um 1900 starken Umbrüchen ausgesetzt war. Inmitten der allgemeinen gesellschaftspolitischen Reformen war, wie in vielen Ländern, das Wissen um die Erziehung in Schweden um 1900 von Debatten geprägt, die sowohl unter Lehrern wie auch im Kreise der intellektuellen Elite des Landes geführt wurden, allen voran von der schwedischen Autorin und Pädagogin Ellen Key (1849–1926).

Wie ihre ideellen Vorläufer Rousseau und Pestalozzi wendet sich auch Ellen Key – zunächst in ihrer Reformschrift *Barnets århundrade (1900)*⁷⁰ – an die Mütter, wenn es um Erziehung und Bildung geht. Die Schrift ist ein Plädoyer für eine neue Pädagogik des 20. Jahrhunderts – die Reformpädagogik, welche als Kontext nicht von Elsa Beskows Werk wegzudenken ist. Angelika Nix, welche die persönliche Beziehung der Buchkünstlerin zu

65 Kittler, 1995 [1985]. S. 261.

66 Um 1800 sind ca. 25 % der Leute über sechs Jahren alphabetisiert, während es um 1900 durch die Bildungsbestrebungen um 1800, schon fast 90 % sind. Vgl. auch Kittler, 1995 [1985]. S. 216.

67 Kittler, 1995 [1985]. S. 217.

68 Kittler, 1995 [1985]. S. 217.

69 Siehe dazu auch: Cucini, Carla: „Er sieht einen Fleck, er malt einen Fleck“ *Physiologische Optik, Impressionismus und Kunstkritik*. Basel: Schwabe 2006.

70 Key, 1992 [1900].

Ellen Key sowie die Hauptzüge der Reformpädagogik in Schweden in ihrer Dissertation genau beleuchtet,⁷¹ schreibt, dass Key als Leitfigur der schwedischen Reformpädagogik zwar ihre Ansichten auf der internationalen Bühne erfolgreich vertrat, aber dass ihr Werk auf wissenschaftlicher, sozialgeschichtlicher Ebene auf Grund einer persönlichen Fehde doch vernachlässigt wurde.⁷² Daraus schliesst sie:

Dieser Umstand erstaunt umso mehr, als Keys Einfluss auf das kulturelle Klima der schwedischen Jahrhundertwende unabschätzbar ist. Ihre Pädagogik vereint drei reformerische Strömungen, die jeweils das Kind ins Zentrum ihrer Argumentation rücken: „die Pädagogik vom Kinde aus“, das Ideal der Volksbildung und das Ideal der Kunsterziehung. Mit der Proklamation der „Majestät des Kindes“ erreicht die europäische Reformpädagogik um 1900 in Schweden ihren absoluten Höhepunkt.⁷³

Während die romantischen Ideen von Kindheit, die philosophische Kulturkritik Rousseaus sowie die Kunsterziehungsbewegung (ausgehend von Alfred Lichtwark) die internationale Reformpädagogik vereinen,⁷⁴ kann die sogenannte „Pädagogik vom Kinde aus“, deren radikalste Vertreterin nebst Maria Montessori (1870–1952)⁷⁵ und Berthold Otto (1859–1933) eben Ellen Key war, geradezu als schwedisches Charakteristikum der Reformpädagogik angesehen werden.⁷⁶ Vor dem Hintergrund der vorherrschenden Ideen von Philosophie, Kunst und Pädagogik lässt sich – unter der Prämisse der Reformpädagogik – auch das Lesenlernen einordnen.

Ellen Key und das Lesen

Gut sehen zu können – in die Welten der Natur, des
Menschen und der Kunst – und gut lesen zu
können, das sind die zwei großen Ziele, denen die
Erziehung des Hauses wie der Schule zusteuern
soll.⁷⁷

71 Nix gibt einen ausführlichen Abriss über die historischen Ursachen für die Reformpädagogik, welche als internationales Phänomen angesehen werden kann und mit der Kultur und Bildungskritik gegen Ende des 19. Jahrhunderts eintritt. Dabei bezieht sie sich auf die Darstellung von Röhrs, Hermann: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Hermann Schroedel Verlag 1980. Nix, 2002. S. 85–96. Neuere Untersuchungen finden sich bei: Koerrenz, Ralf: *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Plans*. Paderborn: Schöningh 2012. // Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005. // Skiera, Ehrenhard: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München/Wien: Oldenbourg Verlag 2003. // Winkler, Michael: *Lesen, über Schwierigkeiten der Reformpädagogik im Umgang mit einer Wirklichkeit aus zweiter Hand*. Jena: Edition Paideia 2004.

72 Nix, 2002. S. 105.

73 Nix, 2002. S. 105.

74 Nix, 2002. S. 85–106.

75 Siehe auch: Reiss, Marcus: *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key: Disziplinierung und Normalisierung*. Paderborn: Schöningh 2012.

76 Siehe Nix, 2002, im Kapitel: „Die Pädagogik vom Kinde aus“. S. 96–106.

77 Key, 1992 [1900]. S. 184.

In Ellen Keys Vorstellung ist das Lesenlernen, als Teil der gesamten Erziehung, eng an die Vorstellung der Rolle der Mutter gebunden. So plädiert die Pädagogin in ihrem Reformprogramm für eine natürliche Erziehung, in welcher das Daheim im Mittelpunkt der Bestrebungen stehen soll. „Das Haus muss wieder ein Heim für die Seelen der Kinder werden, nicht nur für ihre Körper.“⁷⁸ Als oberste Erzieherinstanz sieht sie die Mütter vor, welche den häuslichen Unterricht übernehmen sollen, anstatt die Kinder in Kindergärten und Kleinkinderschulen zu schicken, wie sie im Kapitel über „Die Schule der Zukunft“ darlegt.⁷⁹ Key schreibt: „Eine neue Generation erzogener Mütter zu bilden, die unter anderem die Kinder vom Kindergartensystem befreien sollen, das ist eine der Aufgaben der Zukunft.“⁸⁰ Sie erläutert, dass das Erkennen des Wesens des einzelnen Kindes, das Fördern der Individualität und die dafür bedingte Gefühlkultur im kleinen Kreis der häuslichen Erziehung besser zum Tragen kommen könne als in den Kindergärten.⁸¹ Key legt die Früherziehung, also die Periode, welche für das Kind und seine Lesesozialisation wichtig ist (wie im Kapitel „Vorlesen“) gezeigt, zurück in die Hände der Familie, deren Mittelpunkt die Mütter bilden. Bezüglich des Lesenlernens äussert sich Key in *Barnets århundrade* nur knapp:

Denn was jeder Mensch zu können braucht, um sich im Leben zurechtzufinden, ist überaus wenig. Dieses Wenige ist gut lesen und richtig buchstabieren; mit beiden Händen schreiben; einfache Gegenstände abzeichnen, so dass man die Bildschrift ebensowohl wie eine Buchstabenschrift erlernt – eine Fertigkeit, die von künstlerischer Begabung ganz unabhängig ist [...].⁸²

Während das Lesenlernen als einer der wichtigsten Grundpfeiler in die häusliche und schulische Bildung eingehen soll, zeigt Key entgegen Pestalozzi und seiner „Methode“ nicht auf, wie der Unterricht praktisch umzusetzen sei.

Das sprachlich an Rudolf Steiner anmutende Zitat eingangs des Kapitels lässt erkennen, wie eng Key das Lesen mit der Wahrnehmung des Sehens verbindet. Zwar lehnt sich ihre Rhetorik noch ganz an Rousseau und Pestalozzi an, wenn es darum geht, die Mütter als Lehrerinnen und Erzieherinnen für ihre Kinder zur Verantwortung zu ziehen. Doch entgegen ihrer männlichen ideellen Vorgänger plädiert sie nicht mehr an den Sinn des Gehörs, sondern vielmehr an jenen des Auges, wie es auch Kittler im Aufschreibesystem um 1900 darstellt. Diese Verschiebung der Sinne ist vermutlich ganz im Zeitgeist optischer Entdeckungen und der Philosophie der Wahrnehmung zu suchen, wie sie auch Ellen Keys Zeitgenosse August Strindberg in verschiedenen Texten beschrieben hat.⁸³

Während Key die Debatte ums Lesenlernen in ihrem Jahrhundertprogramm nur indirekt beschreibt, so hatte sie dennoch eine genaue Vorstellung davon, wie Lesen vermittelt und

78 Key, 1992 [1900]. S. 109.

79 Key, 1992 [1900]. S. 164ff. Darin skizziert sie die Idee einer „koedukativen Gesamtschule“, die – vom Individualitäts- und Solidaritätsgedanken geprägt – jedem das Recht auf individuelle Bildung zuspricht.

80 Key, 1992 [1900]. S. 165.

81 Key, 1992 [1900]. S. 164ff.

82 Key, 1992 [1900]. S. 178.

83 Strindberg, August: „Vom Café de l’Ermitage nach Marly-le-Roi“. Aus: Fechner-Smarsly, Thomas (Hg.): *Verwirrte Sinneseindrücke: Schriften zu Malerei, Fotografie und Naturwissenschaften*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst 1998. S. 259–297.

Literatur zugänglich gemacht werden soll. Zum einen plädierte sie gänzlich für das Verschwinden eines Lesebuches:

Die Lehrbücher werden alle voll Kraft und Lust sein! Das Lesebuch wird verschwinden, und die großen Bücher, die Originale – allerdings in Bearbeitungen, wenn sie von störenden Details sind – werden wieder in die Hand der Jugendlichen gegeben werden. Die Bibliothek der Schule wird das größte, schönste und wichtigste Lehrerzimmer sein, und das Bücherverleihen der Schule ein wesentlicher Teil ihrer ganzen Tätigkeit.⁸⁴

Voraussetzung, die Originale lesen zu können, bildet wiederum das Beherrschen der Muttersprache, die wiederum „fleissig durch Sprechen, Lesen und Schreiben“⁸⁵ – ganz im Sinne Pestalozzis – geübt werden soll. Zum anderen sollen die Kinder im Unterricht selbst auswählen dürfen, was sie lesen wollen:

Überhaupt gibt es keine größere Torheit in der modernen Erziehung als das genaue Aussuchen der Bücher, die für das eine oder andere Alter „passen“. Das ist im höchsten Grade individuell und kann nur durch die eigene Wahl des Kindes entschieden werden. Eine Razzia unter den Kinderbüchern, aber Freiheit für die Jugend, die große Literatur zu lesen, das ist eine Grundbedingung für die gesunde Entwicklung dieser Jugend.⁸⁶

Keys Stimme wurde noch in zwei anderen Debatten rund ums Lesen laut hörbar: In der „Lesebuchdebatte um 1900“ und in der „Debatte um das jugendliche Genusslesen“, die im Folgenden kurz dargestellt werden.⁸⁷

Die Lesebuchdebatte

Wurde 1842 vom schwedischen Reichstag eine vierjährige Schulpflicht [Folkskolan] für alle eingeführt, so fehlte es den Schulen dennoch lange an Unterrichtsmaterial und Büchern, namentlich an einem sinnvollen Lesebuch. 1868 erscheint das erste nationale Lehrwerk *Läsebok för Folkskolan*. Für viele Kinder bildet dieses Buch, nebst der Bibel und den Psalmbüchern, den einzigen Kontakt mit Literatur. Doch eben dieses Werk, das als modernes Einheitsschulbuch gedacht war, erweckte bei den führenden Pädagogen der Zeit Missmut und führte zu einer grundlegenden Lesebuchdebatte.⁸⁸ Dem Buch haften ein moralisierender Ton und altertümliches Gepräge an, so die Gegner. Unter diesen wird früh die Stimme der schwedischen Pädagogin und Autorin Ellen Key laut. Wie Angelika Nix schreibt, äussert sich Key schon 1884 im Artikel „Böckerna mot Läsböckerna“ [Bücher gegen Lesebücher]⁸⁹ zum Thema Kinderliteratur und Schulbücher.⁹⁰ Hinter ihrer Kritik verbirgt sich der Gedanke, dass, so Nix, Literatur als Medium der Erziehung fungieren kann, „sofern jene mit poetischem Anspruch und als einheitliches Kunstwerk aufträte“.⁹¹ Key kritisiert das Lese-

84 Key, 1992 [1900]. S. 180.

85 Key, 1992 [1900]. S. 185.

86 Key, 1992 [1900]. S. 183.

87 Einen umfassenden Überblick zu Keys Verhältnis zum Lesen und zu Büchern gibt: Gram, Magdalena: *Ellen Key om böcker och läsning*. Ödeshög: Alvastra Förlag 2008.

88 Zur Lesebuchdebatte um 1900 in Schweden siehe: Nix, 2002. S. 151ff.

89 Key, Ellen: „Böckerna mot läsböckerna“. In: *Verdandi* 1884/2.

90 Nix, 2002. S. 151.

91 Nix, 2002. S. 152.

buch in einem weiteren Artikel in *Ord och Bild*⁹². Darin moniert sie, dass die Texte weder für Kinder verfasst seien, noch deren Phantasie mit Anspruch an eine gewisse Ästhetik beflügeln würden.⁹³

Dieses von Key als „national olycka“⁹⁴ [nationales Unglück] betitelte Lesebuch stand jedoch unter dem Patronat des mächtigen Lehrbuch-Verlags Norstedt&Söner, so dass es seine Monopolstellung noch bis Ende des 19. Jahrhunderts halten konnte.⁹⁵ Das Lesebuch wurde mehrmals neu aufgelegt, zuletzt 1910. Auch der reformwillige Schwedische Volksschullehrerverband (SAF) befasste sich mit der Lesebuchfrage und bildete 1901 ein Komitee, das über ein mögliches neues Lesebuch beraten sollte.⁹⁶ In der Folge kam es zu den Diskussionen, die im Buch von Selma Lagerlöf über *Nils Holgersson* (1906) ihren Höhepunkt fanden.⁹⁷ Wenn auch danach eine Aufteilung eines Schullesebuches in drei Gattungen erfolgte, welche von namhaften AutorInnen verfasst wurden,⁹⁸ muss Beskows Lesebuch *Vill du läsa?* vor dem Hintergrund dieser Debatte eingeordnet werden.

Debatte um das jugendliche Genusslesen

Key hatte nicht nur eine Vorstellung davon was, sondern auch wie gelesen werden soll. Mit dieser Ansicht stand sie nicht alleine. Das Thema des jugendlichen Genusslesens führte schon vor der Jahrhundertwende zu einer weiteren Debatte, die von führenden Pädagogen und lehrerfahrenen Akteuren geführt wurde.⁹⁹ Esther Prause beleuchtet in ihrem Artikel die gängigen Meinungen der Pädagogen, die in Zeitungsartikeln und Schriften besonders von den Literaturkritikern Julius Humble¹⁰⁰ und Gurli Linder¹⁰¹ kundgetan wurden. Es wurde darüber debattiert, welches Medium zu welchen Lesegewohnheiten führe und somit zu welchen Lesepraktiken. Die Geschichte dieser Debatte soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Wichtig erscheint jedoch, dass schon früh (in den 1870er Jahren) die Meinung gebildet wird, dass es einen Bezug zwischen Inhalt der Lektüre und Bildung von gutem Geschmack, also einer ästhetischen Ansicht, gibt. Dazu schreibt Prause: „Für Julius Humble liegt das erklärte Ziel der Lektüre von Literatur während des Heranwachsens in der Bildung

92 Key, Ellen: „Patriotism och läseböcker“. In: *Ord och Bild*, 1898. S. 136–144.

93 Nix, 2002. S. 155.

94 Siehe: Zweigbergk, 1965. S. 310.

95 Lesebücher in anderen nordischen Ländern: Topelius, Zacharias: *Läsebok för de lägsta läroverken i Finland. Andra kursen: boken om vårt land*. Helsingfors: Edlund. 1875. // Rolfsen, Nordahl: *Lesebok för Folkeskolen*. Oslo 1892.

96 Nix, 2002. S. 155–156.

97 Zu Selma Lagerlöf und dem Schulbuchprojekt siehe: Nix, 2002. S. 156ff.

98 Dazu gehörten: *Nils Holgersson* (1906/07) von Selma Lagerlöf, als geografisches Lesebuch, *Hem och hembygd, Sörgården* (1913) von Anna Maria Roos, als Lesebuch für die erste Klasse, und Verner von Heidenstams *Svenskarna och deras hövdingar* (1908–1910), als Geschichtslesebuch für etwas ältere Kinder. Alle drei Bücher gingen in die Serie „Läseböcker för Sveriges barndomsskolor“ oder „Nya Läseböcker“ vom Bonniers Verlag ab 1906 ein.

99 Zum Thema jugendlichen Genusslesens siehe: Prause, Esther: „Kontrollierte Freiheit: Die Schwedische Debatte um Praktiken kindlichen Genusslesens um 1900“ In: Grage/Schröder, 2012. S. 67–107.

100 Humble, Julius: *Vår tids ungdomsläsning. Hennes inflytande och riktiga ledning*. Stockholm 1871.

101 Kåreland, Lena: *Gurli Linders Barnbokskritik*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1977.

des guten Geschmacks, der im späteren Leben davor bewahrt, den Verlockungen schlechter Literatur anheimzufallen.“¹⁰²

Ellen Key, bei der das Lesen als ein zentrales Anliegen ihres Bildungsanspruches aufzufassen ist, verknüpft die Kulturtechnik darüber hinaus mit einem ästhetischen Anspruch. Die Ästhetik wird „zur Kernfrage des Jahrhundertprogramms, dessen übergeordnetes Ziel die Emanzipation des Kindes, das heisst die Emanzipation des Individuums, ist“¹⁰³, so Nix. Ellen Key sieht für das Kind und später den Jugendlichen in der Kunst, allem voran im Kunsthandwerk, eine Möglichkeit, die Bildung im Lebensprozess selbst fortzuführen.¹⁰⁴ Denn die zentrale Idee des Lernens liege letztlich im Tun und Üben aller Fertigkeiten, in der „Selbsttätigkeit“.¹⁰⁵

Unter Keys Reformprogramm, das ganz auf die Sinnlichkeit, die Schönheit und die Ästhetik ausgerichtet ist und unter der Prämisse steht, das 20. Jahrhundert im Namen der Kunst zum „Jahrhundert des Kindes“ erblühen zu lassen, erhalten auch die Bücher um 1900, durch welche die Kinder das Lesen lernen, eine neue Bedeutung.

Das Kinderbuch, insbesondere das Bilderbuch, tritt in Schweden im ausgehenden 19. Jahrhundert unter dem Einfluss von Keys Idealen, dem der Kunstpädagogik und dem der medientheoretischen Diskurse der Zeit einen neuen Siegeszug an: Es steht nicht mehr unter dem alleinigen Anspruch, ein Elementar- oder Lehrbuch zu sein, sondern ein Sinne ansprechendes, fassbares, ästhetisches Medium, das zum einen als Vermittler für die Kunst dient, zum anderen selbst den Anspruch erhebt, Kunst zu sein.

Diese Arbeit legt verstärkt ein Augenmerk darauf, dass das Buch bei Beskow als Kunstwerk und höchst materielles Objekt zu sehen ist, durch welches das Kind in die Welt des Lesens eingeführt wird.

Die Mutter in Schweden um 1900

Sieht Ellen Keys Ideal vor, dass der Mutter die Rolle der Vermittlung zwischen Buch und Kind anheimfallen soll, so zeigt sich die Realität in Schweden um 1900 differenzierter. So war es vorwiegend den bürgerlichen Frauen vorbehalten, mit ihren Kindern zu Hause zu bleiben und ihnen somit das Lesen beizubringen, während Arbeiterinnen, getrennt von ihren Kindern, die Tage in Fabriken verbrachten, welche um 1900 und im Zuge der Industrialisierung aufkamen. Diese Kinder wurden von Tagesmüttern oder in den aufkommenden Horten betreut, Geld für Bücher war oft nicht vorhanden, so dass auch das Lesenlernen nicht gleichermassen gefördert werden konnte. Die schwedische Frauenrealität zeigt sich um 1900 – schon viel früher als in Mitteleuropa – im Kampf um die Emanzipation. Federführend waren Frauen wie Frederika Bremer (1801–1865), die sich schon Mitte des 19.

102 Prause, 2012. S. 76.

103 Nix, 2002. S. 104

104 Nix, 2002. S. 102.

105 Key, 1992 [1900]. S. 181.

Jahrhunderts mit den Rechten der Frau auseinandersetzte.¹⁰⁶ Bildung und Erwerbstätigkeit waren für viele Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Realität, die mit der Einführung des Stimmrechts 1921 noch mehr gefestigt wurde, wie es sich auch an der Biografie von Elsa Beskow abzeichnet. Diese nahm nach aussen hin die bürgerlich-traditionelle Frauenrolle der Mutter und Ehefrau ein und ging gleichzeitig ihrer eigenen Berufung nach. Bezüglich des Bildes einer Frau in der Gesellschaft bildet sie in ihrem eigenen Rollenverständnis eine eigentliche Brücke zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert. Durch ihren regen Austausch in den höchsten intellektuellen Kreisen Stockholms war sie immer auch mit den Fragen der Moderne beschäftigt. Umso mehr vermag es zu erstaunen, dass die Frauenbilder in Elsa Beskows Bilderbüchern manchmal eine Rückwärtsgewandtheit ausstrahlen, die der realen Frauenrolle im 20. Jahrhundert in Schweden zuwiderläuft.¹⁰⁷ Diese schon in der Analyse der Vorleseszene auffallenden Gegensätzlichkeiten werden im folgenden Teilkapitel in den Kontext der bisherigen Ausführungen zur Geschichte des Bilderbuchs, des Rollendiskurses und der schwedischen Geschichte gestellt.

„Läsning med mamma“ – ein Fazit

Familjeläsningen med fadern som central gestalt kring matsalsbordet har i bilderboken till slut omvandlats till mammans läsning vid sängkanten.¹⁰⁸

Geht man von der These aus, dass Elsa Beskow durch ihre Bilderbücher schon das Kleinkind an das Lesen heranführen will, so zeigt sich die Vorleseszene (Abb. 2a/b) geradezu als Paradigma für das Lesenlernen und -lehren. In diesem Bild zeigt Beskow geschickt, wie sie Lese- und Kunstvermittlung mit den gängigen Diskursen der Zeit paart. Obwohl sich laut Hallbergs Aussage im Zitat eingangs dieses Kapitels die Darstellung des Vorlesens im schwedischen Kinderbuch im Übergang des 19. zum 20. Jahrhundert allmählich von einem väterlichen Lesen am Esstisch zu einem mütterlichen Lesen an der Bettkante des Kindes verlagerte,¹⁰⁹ stellt Beskow die Mutter zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einer Vorleserrolle dar, die vielmehr jener des 19. Jahrhunderts entspricht, wie im Kapitel „Geschlechterrollen“ dargestellt wurde.

106 Frederika Bremers Roman *Hertha* (1856) führte zu einer „Herthadebatte“, welche die Rechte der unverheirateten Frauen und die höhere Schulausbildung von Frauen allgemein aufnahm. Aufgrund dieser wurde 1861 das *Högre Lärarinneseminarie*, eine höhere Bildungsinstitution für Frauen in Stockholm, gegründet. Siehe: Gustafsson, Madeleine: „Om Frederika Bremer“ In: Ramnefalk, Marie Louise; Westberg, Anna (Hg.): *Kvinnornas Litteraturhistoria*. Lund: Författarförlaget 1981. S. 85–106.

107 Explizit zu Frauenbildern in Beskows Bilderbüchern siehe: Toijer-Nilsson, Ying: „Från Tant Grön till Mamma Grön. Kvinnoperspektiv i bilderböcker“. In: Hallberg/Westin, 1985. S. 99–126.

108 [Das Familienlesen mit dem Vater als zentrale Gestalt am Esstisch hat sich im Bilderbuch schliesslich zum Lesen mit Mama an der Bettkante verwandelt.] Hallberg, 1985. S. 15.

109 Siehe: Hallberg, Kristin: „Bilderbokens barn – drömmens och verklighetens resenärer. Svenska bilderböcker 1880–1945.“ In: Hallberg/Westin, 1985. S. 11–54.

Hallberg, Kristin. 1985. S. 11–54. Zur lesenden Familie siehe auch: Johannesson, Eric: *Den läsande familjen. Familjetidskriften i Sverige 1850–1880*. Stockholm: Nordiska Museet 1980.

Tatsächlich zeigt sich in der Bildbeschreibung eingangs dieses Kapitels eine bürgerliche Mutter – jedoch unter neuen Vorzeichen. Es ist eine Ideal Mutter nach den Ideen der Reformpädagogik. Neu ist nicht nur das „Setting“, sondern auch die Ästhetik. Es sind nicht mehr in Rüschen gehüllte Kinder, welche der Mutter auf dem Schoss sitzen wie in der Aufklärung, sondern einfach gekleidete Kinder, die, etwas der Zeit vorweggenommen, mit dem Blick ins Feuer den Anschein geben fernzusehen. Mit diesem Hinweis auf die neuen Medien lassen sich bei der Buchkünstlerin schon Reflexionen zum Medium Buch und sogar darüber hinaus zum Film vermuten. Neu ist auch der Raum, in dem sich die Mutter mit den Kindern aufhält. Das Kinderzimmer als explizit der Mutter zugedachter Vorleseraum weicht einem gemütlichen Raum mit typisch schwedischen Einrichtungsgegenständen. Durch die vielen Rahmungen starke Anlehnung an den Jugendstil entspricht der Raum ganz den Forderungen der Heimideologie des Künstlerpaares Carl und Karin Larsson, wie es diese in *Ett hem* (1899) künstlerisch darstellen.¹¹⁰ Es ist ein Raum, der von einer Ästhetik bestimmt wird, welche die Kunst und das Kunsthandwerk im Sinne des „Arts and Crafts Movement“¹¹¹ zum Ausdruck bringt, was die zahlreichen (Meta-)Bilder an den Wänden anzeigen. In dieser Raumästhetik drückt sich zudem einmal mehr Keys Forderung nach einem „glücklichen Heim“ aus, sowohl als reformerische Rückbesinnung auf vorindustrielle Familienstrukturen um 1900, als auch als zentrales Anliegen der „Pädagogik vom Kinde aus“.¹¹² Das Heim in der Vorleseszene wird somit zum ästhetischen Lebensraum für die Kinder, deren Zentrum die erste Erziehungsinstanz, die Mutter, einnimmt. Gerade an der Mutter zeigt sich eine Ambiguität, die zunächst verwirrt: zum einen verweist das Bild auf eine Situation, die typisch für das 19. Jahrhundert ist, als das Bilderbuchlesen mit der Mutter zum Genre der neu aufkommenden Unterhaltungsliteratur gehörte.¹¹³ Zum anderen verkörpert die vorlesende Mutter eine Lernkonzeption um 1800, in der diese nur Stimme war, wie diese in Kapitel zum Weiblichkeitsdiskurs dargestellt wurde.

Elsa Beskow re-romantisiert in der Vorleseszene die Rolle der Mutter, um damit sowohl den pädagogischen und ästhetischen Forderungen der Zeit zu entsprechen und gleichzeitig ihr eigenes Konzept von Lesen und Lehren zu propagieren. Zum einen stellt dieses die Mündlichkeit an den Beginn der Alphabetisierung des Kindes; das Konzept spielt gerade auch in den Lesebüchern *Vill du läsa?* I–III eine wichtige Rolle, wie sich im Kapitel zur Materialität der Lesebücher zeigen wird. Zum anderen geht Beskow mit ihrer Darstellung über die Forderungen der schwedischen Reformpädagogik hinaus und weist mit ihren Bildern vielmehr in die Richtung eines Selberlesens. Dieses Konzept lässt sich wiederum stark an der Materialität und an einem (körperlichen) Umgang mit den Büchern ablesen, wie es auch in der Vorleseszene zu beobachten ist.

110 Carl Larsson verbreitete mit seinem Jugendstil-Bilderbuch *Ett hem* (1899), das er zusammen mit seiner Frau, der Innendekorateurin Karin, geschaffen hat – in dem sie das Haus und die Familie in Sundborn, Dalarna vorstellen – das Bild vom schwedischen Modellheim um 1900. Siehe auch: Nix, 2002. S. 100ff.

111 Die Arts-and-Crafts-Bewegung kam in den 1860er Jahren durch William Morris auf. Basierend auf den Schriften von John Ruskin und der Kunst der Prä-Raphaeliten wollten die Künstler v. a., dass das Kunsthandwerk (Tapeten, Glasmalerei, Möbel, Inneneinrichtungen, usw.) eine Aufwertung erfährt. 1887 wurde die Arts and Crafts Exhibition Society mit Walter Crane als Präsident gegründet.

112 Nix, 2002. S. 100.

113 Schön, 1999. S. 25.

Somit kreiert Beskow einen Bildraum, dem im 20. Jahrhundert das Paradigma der Mündlichkeit zukommt. Die Mutter wird darin zur Metapher des Lesenlernens, während das Bilderbuch in seiner gesamten Materialität zu einem Plädoyer für die Alphabetisierung wird. Betrachtet man das ganze Jahreszeitenbuch, so finden sich darin so viele Leseszenen, in denen Kinder das Buchstabieren einüben, Wochentage lernen und gemeinsam lesen, dass man dem Buch nicht absprechen kann, ein Leselehrbilderbuch zu sein. Dies drückt sich wiederum in der Lesepraxis aus, die neu vorsieht, dass das Kind auf dem Schoss in den Vorleseprozess mitinvolviert wird. Somit kann bei Beskow als neu erachtet werden, dass sie bei einem Leselehrbuch sowohl die ästhetischen Ansprüche mit den pädagogischen Forderungen vereint, wie sie bisher nur die Unterhaltungsliteratur für Kinder ab dem 19. Jahrhundert aufzeigte, und diese darüber hinaus an der Materialität des Buches festmacht. In dem Sinne nimmt das Bilderbuch bei Elsa Beskow eine herausragende Stellung innerhalb der Geschichte des Kinderbuches überhaupt, aber insbesondere bezüglich der Themen Lesen und Lernen, der Bedeutung der Frau um 1900 und nicht zuletzt, bezüglich der Kunst und den Diskussionen zur Ästhetik, ein. Nach diesem Überblick zu den historischen Kontexten wird im folgenden Kapitel anhand von ausgewählten Schriften Walter Benjamins, eines Zeitgenossen Beskows, das theoretische Gerüst für diese Arbeit aufgestellt und davon die Methode für den Analyseteil abgeleitet. Benjamin wurde aus dem Grunde gewählt, dass sich beim Philosophen und Autor explizit die Verschränkung von Lesekonzeptionen und Materialitätsdenken zeigt.

Walter Benjamin – das Lesen, das Schreiben und die Bücher

Was mir die ersten Bücher gewesen sind – das zu
erinnern muss ich jedes andere Wissen um Bücher
allererst vergessen haben.
Walter Benjamin

Walter Benjamin (1892–1940), Zeitgenosse Elsa Beskows, Philosoph, Autor und Kulturkritiker, hat sich zeitlebens mehrfach der Kinderliteratur angenähert.¹ Er hat Kinderbücher gesammelt, sich eingehend mit dem kindlichen Lesen und dem Wirken von Kinderliteratur befasst und selbst Rundfunkstücke für junge Zuhörer und Zuhörerinnen geschrieben.² Als Sammler ging es ihm, so Klaus Doderer, vor allen Dingen um eine leidenschaftliche Suche nach dem „ästhetisch Besonderen“ und um „Zeugnisse alltäglichen Lebens und Lesens“.³ Während Benjamin die Kinderliteratur, um sie vom Kinderbuch abzugrenzen, als recht medioker, da zu pädagogisch, betitelte, fand er gerade diese ästhetische Komponente v. a. in handkolorierten illustrierten Kinderbüchern aus dem 19. Jahrhundert, die einen Grossteil seiner Kinderbuchsammlung ausmachen.⁴ Im Rundfunkvortrag „Kinderliteratur“, gesendet am 15.8.1929 äusserte er sich folgendermassen: „Denn das Glück war eben, dass die Pädagogen dem illustrativen Teile der Bücher lange nur eine geringe Beachtung schenkten, zumindest ihm mit Normen nicht beikommen konnten.“⁵ Lassen sich an dieser Aussage Kritik an den Reformunternehmungen in der Pädagogik seiner Zeit ablesen⁶, wetterte Benjamin auch in Rezensionen und Essays gegen die sogenannte „spezifische Jugendliteratur“, wie sie aus der Aufklärung heraus entstand, in der er die künstlerische Phantasie der pädagogischen Penetranz geopfert sieht, so Doderer.⁷ Vielmehr als in der Literatur, die explizit von Pädagogen für Jugendliche geschaffen wird, sieht Benjamin in der Weltliteratur, den Kolportageromanen und der volkstümlichen Märchenwelt, aber auch den Kinderreimen und Versen, ein Korpus, welches das Kind zu einem souveränen Leser macht. Souverän und mächtig, weil das Kind am Werk mitarbeiten, „modelln“ und „basteln“ kann und es nicht

1 Es wird in dieser Arbeit durchwegs aus den Gesammelten Schriften zitiert: Tiedemann, Rolf; Schwepenhäuser, Hermann (Hg.): *Walter Benjamin Gesammelte Schriften*. Unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991.

2 Doderer, Klaus: „Walter Benjamins dreifaches Interesse an der Kinderliteratur: Sammler, Theoretiker und Autor“. In: Doderer, Klaus (Hg.): *Walter Benjamin und die Kinderliteratur: Aspekte der Kinderliteratur in den zwanziger Jahren*; mit dem Katalog der Kinderbuchsammlung. Weinheim: Juventa Verlag 1988. S. 11–30.

3 Doderer, 1988. S. 11.

4 Die Kinderbuchsammlung Walter Benjamins befindet sich seit 1985 im Frankfurter Institut für Jugendbuchforschung und enthält Kinderbücher aus dem 18. bis 20. Jahrhundert, vorwiegend jedoch aus dem 19. Jahrhundert. Siehe dazu: Doderer, 1988. S. 12–17.

5 Benjamin, Walter: GS VII, Bd. 1. S. 250–257.

6 Vgl. Tenorth, Heinz Elmar: „Walter Benjamins Umfeld. Erziehungsverhältnisse und Pädagogische Bewegungen“. In: Doderer, 1988. S. 31–67.

7 Doderer, 1988. S. 20.

mit dem Zeigefinger ermahnt wird, wie es gemäss der pädagogischen Literatur etwas zu lesen hat, womit er natürlich an der Rhetorik von Ellen Key und ihrer „Pädagogik vom Kinde aus“ anknüpft.

Gerade hier vielmehr wird er verfolgen können, wie das Kind „modellt“, wie es „bastelt“, wie es – im Geistigen so gut wie im Sinnlichen – nie die geprägte Form als solche annimmt, und wie der ganze Reichtum seiner geistigen Welt in der schmalen Bahn der Variante sich ausschwingt.⁸

In der Sinnlichkeit und der sinnhaften Tätigkeit sieht denn Benjamin auch das kindliche Lesen, wenn er dieses mit der Metapher des Essens vergleicht:

Bücher verschlingen. Eine merkwürdige Metapher. [...] Wir lesen nicht um unsere Erfahrungen sondern um uns selber zu mehren. Ganz besonders aber und immer lesen die Kinder so: einverleibend, nicht sich einfühlend. Ihr Lesen steht im innigsten Verhältnis viel weniger zu ihrer Bildung und Weltkenntnis als zu ihrem Wachstum und ihrer Macht. Darum ist es etwas ebenso Grosses als alles Genie, das in den Büchern steckt, die sie vornehmen. Und das ist die besondere Bewandnis, die es mit dem Kinderbuch hat.⁹

Helga Karrenbrock interpretiert diese Passage in ihrem Artikel „Lese-Zeichen“ wie folgt: „Es [das kindliche Lesen] ist alles andere als die lineare Decodierung vorgegebenen Sinns, sondern eine komplexe Operation, in deren Verlauf die Texte „mortifiziert“ werden, es ist eine leibhaftige, sinnliche und sinnhafte Tätigkeit, die das ganze Kind ergreift.“¹⁰ Benjamins Auffassung vom kindlichen Lesen gleicht – gemäss den beiden genannten Zitaten – einem Prozess, der dem handwerklichen Unterricht verwandt ist. Um das Gelesene zu verdauen – mit der Nahrungsmetapher ausgedrückt –, muss das Kind als Rezipient das Gelesene anfassen und umarbeiten können, damit es begreifbar wird. In der Verarbeitung schliesslich liegt der Schlüssel des wahren Lesens, der Sinn des sich Aneignens.

Genau dieser Ansatz von einem Lesen als sinnlichem Vorgang, beim dem auch die Tätigkeit eine starke Rolle spielt, dürfte für die eingehende Betrachtung von Beskows Werk fruchtbar gemacht werden. Des Weiteren lassen sich aus Benjamins Reflexionen für die vorliegende Arbeit methodische Aspekte ableiten, die von den Themen Lesen und Lernen, über die Körperlichkeit des Lesens und der Materialität des Buches bis hin zur Materialität der Schrift reichen. Zum einen sollen diese Aspekte als Grundlage für die Analysen der Bücher dienen, zum anderen sollen daraus Phänomene zum Lesen und zum Buch bezüglich verschiedener Diskurse der Zeit und der Materialität abgeleitet werden.

Im Folgenden wird auf die genannten Themenbereiche eingegangen. Als Grundlage dazu dienen verschiedene „Lese-Texte“ von Walter Benjamin.¹¹

8 Benjamin, GS IV, Bd. 2. S. 792–793.

9 Benjamin, GS VII, Bd. 1. S. 256–257.

10 Karrenbrock, Helga: „Lese-Zeichen. Das Lesen, die Kinder und die Bücher bei Walter Benjamin.“ In: Graber, Klaus et al. (Hg.): *Global Benjamin*. Internationaler Benjamin Kongress 1992. München: Wilhelm Fink 1999. S. 1516.

11 Es wird jeweils auf die *Gesammelten Schriften*, 1991 verwiesen. Eine Auflistung expliziter Texte Benjamins zum Thema Kind, Kinderliteratur und Pädagogik findet sich auch im *Benjamin-Handbuch*. Lindner, Burkhardt (Hg.): *Benjamin-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag 2013. S. 385.

Lesenlernen

In der Erzählung „Der Lesekasten“¹², in welcher Benjamin sowohl das eigene Lesen und Schreiben als auch das kindliche Lesen um 1900 reflektiert, erinnert sich die Ich-Person – bei Benjamin hat Lesen immer auch mit einem Akt des Erinnerns zu tun¹³ – an den Augenblick, in dem sie selbst lesen und schreiben lernt.¹⁴ Die Erfahrung des Lesenlernens, in dem sich Buchstaben und Wörter zu einem Sinn verdichten, ist geknüpft an einen Lesekasten, der eine dauerhafte Sehnsucht nach diesem zauberhaften Augenblick weckt. Benjamin:

Die Sehnsucht, die er [der Lesekasten] mir erweckt, beweist, wie sehr er eins mit meiner Kindheit gewesen ist. Was ich in Wahrheit in ihm suche, ist sie selbst: die ganze Kindheit, wie sie in dem Griff gelegen hat, mit dem die Hand die Lettern in die Leiste schob, in der sie sich zu Wörtern reihen sollten. Die Hand kann diesen Griff noch träumen, aber nie erwachen, um ihn wirklich zu vollziehen. So kann ich davon träumen, wie ich einmal das Gehen lernte. Doch das hilft mir nichts. Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr.¹⁵

In dieser Passage sind zwei Punkte evident: Erstens beschreibt Benjamin, wie dem Lesenlernen ein Zauber innewohnt und zweitens wie dieser wiederum an eine handfeste Tätigkeit geknüpft ist, die mittels des Mediums „Lesekasten“ vorgenommen wird. Hier wird das Schreiben als Tätigkeit, als Handlung vorweggenommen, die dem Lesenlernen gleichermaßen inhärent ist. Schreibenlernen ist ein rein physischer Akt, den das Kind vollbringt, wenn es lernt, die Buchstaben von Hand in der richtigen Reihenfolge auf die Schablone aufzureihen, bis das vorgedruckte Wort entsteht. Die Szene beschreibt somit ein erstes Üben der Handschrift. Der Zauber und die Magie sind an eine bestimmte Auffassung Benjamins von Kindheit geknüpft, die im Verlauf dieses Kapitels deutlich wird.

Der Literaturwissenschaftler Karlheinz Stierle, der in seinem Artikel „Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens“¹⁶ zum einen den Leser, zum anderen den Schreiber Benjamin, beide nicht getrennt voneinander zu denken, beleuchtet, sieht in dessen Idee des Lesens „eine Lebensform und eine Weise der Aneignung an Erfahrung“.¹⁷ Er schreibt: „Lektüre ist für Benjamin Illumination des Textes und durch diesen hindurch Illumination der Welt und Illumination des eigenen Ich.“¹⁸ Eine solche Auffassung von Lektüre kann in Bezug auf das Kind als Wunsch stehen, durch das Lesenlernen sowohl eine Erleuchtung der Welt als auch seines eigenen Ichs zu erfahren. Matthias Hein, der in der wissenschaftlichen Schrift *Walter*

12 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 267.

13 Siehe auch: Stierle, Karlheinz: „Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens“. In: *Poetica* 12 (1980). S. 227–248.

14 Explizit zum Schreiben bei Benjamin, siehe: Giuriato, Davide: *Mikrographien. Zu einer Poetologie des Schreibens in Walter Benjamins Kindheitserinnerungen (1932–1939)*. München: Wilhelm Fink Verlag 2006.

15 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 267.

16 Stierle, 1980. S. 227–248.

17 Stierle, 1980. S. 227.

18 Stierle, 1980. S. 228.

*Benjamins Konzept der Lektüre*¹⁹ die Motive Kindheit, Erinnern, Vergessen und Träumen erörtert, sieht im Lesekasten weniger ein Objekt der Erinnerung, als „vielmehr der durch bewusste Zuwendung konturierte Gegenstand einer Sehnsucht [...] sich selbst zu vergegenwärtigen.“²⁰ Stierle und Hein beleuchten die Kindheit als Ursprung des Lesens aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Während Hein die Phantasie als zentralen Punkt nennt²¹, verknüpft Stierle mit der frühen Leseerfahrung Benjamins die Materialität: Er schreibt: „Wesentlich ist dieser Erfahrung [der frühesten Lektüre] das Ineinanderspielen von Materialität des Textes und Gegenwärtigkeit des Imaginären, das von Benjamin in immer neuen Bildern, besonders aber in dem des Schnees der Buchstaben zurückgerufen wird.“²² Dieser Idee von Lektüre als Erfahrung (von Kindheit), welche sich eng an die Materialität des Buches knüpft und wiederum zur Erfahrung beiträgt, wird im Kapitel zu Beskows Lese-konzeptionen nachgegangen. Darin geht es u. a. um die Bedeutung des Lesens und Lernens in Beskows Bilder- und Lesebüchern.

Bezüglich des Lesenlernens hat sich Benjamin auch mit den Medien der Vermittlung auseinandergesetzt. So kritisiert er in „Chichleuchlauchra. Zu einer Fibel“ (1930)²³ und „Grünende Anfangsgründe. Noch etwas zu den Spielfibeln“ (1931)²⁴, zwar die Hinterlistigkeit, mit der das Kind veranlasst wird, lesen und schreiben zu lernen. Doch im Grunde genommen befürwortet er genau diese spielerische Pädagogik, mit der das Kind – entgegen der Methoden der autoritären, moralischen Fibeln des 16. und 17. Jahrhunderts – inspiriert wird und in einem Buch Raum erhält, sich zu entfalten. Benjamin schreibt: „Wenn dennoch etwas dies Elementarbuch aus der Reihe der aller bisherigen hebt, so ist es die seltene Vereinigung gründlichsten Geistes mit der leichtesten Hand.“²⁵ Mit diesen Worten beginnt Benjamin die Beschreibung der Tom Seidmann-Freud Spielfibel von 1930²⁶. Die Spielfibel vereinigt Fibel und Schreibheft zugleich und erlaubt den Kindern ihre

gesamte kindliche Betriebsamkeit hineinzubauen. Es ist eine kleine Enzyklopädie seines Daseins, in der Farbstifte und Kinderpost, Bewegungsspiele und Blumensammlung als Ausmalbilder, Briefkuverts, „Schreibturnen“ und Wortrubriken zu ihrem Recht kommen. Sogar die Unarten. Kinder lieben es, in Büchern zu kritzeln.²⁷

In diesem Buch, das dem Kind auf spielerische Art und Weise erlaubt, das Lesen und Schreiben zu üben und in das Buch hinein zu kritzeln und zu zeichnen (wobei Benjamin davon ausgeht, dass der Handschrift die Kinderzeichnung vorausgeht), sieht Benjamin ein

19 Hein, Matthias: *Walter Benjamins Konzept der Lektüre*. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann 2011.

20 Hein, 2011. S. 12.

21 Hein verknüpft die Phantasie mit den Begriffen der Erinnerung und des Traums und sieht in ihr einen vermittelnden Träger, der sich in einer Geschichte manifestiert. Daraus ergibt sich die Idee vom Lesen als Statthalter eines Erfahrungsbegriffs, der sich mit der Phantasie verschränkt. Hein, 2011. S. 18.

22 Stierle, 1980. S. 231.

23 Benjamin. GS III. S. 267–272.

24 Benjamin. GS III. S. 311–322.

25 Benjamin. GS III. S. 267.

26 Seidmann-Freud, Tom: *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Eine Spielfibel*. Berlin: Herbert Stauffer Verlag 1930.

27 Benjamin. GS III. S. 268.

Medium, das sich direkt an das ins Spiel versunkene Kind wendet.²⁸ Heinz-Elmar Tenorth schreibt in seinem Artikel „Walter Benjamins Umfeld. Erziehungsverhältnisse und Pädagogische Bewegungen“²⁹, dass sich in Benjamin genau jene Gegensätzlichkeit wieder- spiegelt, welche für die Reformpädagogik in Deutschland (angesetzt von 1890–1933) cha- rakteristisch sei. Zum einen war Benjamin selbst Schüler einer reformpädagogischen Schule (Haubinda), zum anderen verhält er sich in seiner theoretischen Position bezüglich der Pädagogik seiner Zeit als deren schärfster Kritiker.³⁰ Im Lob, das Benjamin in der Rezension „Chichleuchlauchra“ gegenüber der Spielfibel ausspricht, wird seine zwiespältige Position deutlich, denn „dass damit [der positiven Beurteilung der Spielfibel] ein Programm ange- sprochen ist, das die Waldorf-Pädagogik und der französische Reformpädagoge Freinet bis heute ebenso verfolgen wie die Erziehungstheoretiker“³¹, kann auch bei Benjamin nicht wegdiskutiert werden.³²

Lesekonzeptionen

Benjamins Reflexionen reichen über die erste kindliche Leseerfahrung und (un)geeignete Medien hinaus. In seinen Essays finden sich auch Denkansätze zu dem, was ein Buch mit dem Leser anstellen, wie sich ein Text auf den Körper, die Haltung (im Sinne Bourdieus) und die Handhabung des Buches auswirken können. Insbesondere in den Textsammlungen *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*³³ und in *Einbahnstrasse* (1923–1926, gedruckt 1928)³⁴ finden sich Leseszenen, die diese körperlichen Aspekte des Lesens genauer er- gründen. Es handelt sich um Lesekonzepte, zu denen sich auch die Diskurse der Zeit zählen lassen, wie etwa die Lesefreude und deren Manifestation oder die Funktion und Bedeutung des Auges für die Zeit um 1900.

Eine zentrale Stelle, in der Benjamin über den Akt des Lesens und was dabei dem Leser geschieht nachdenkt, findet sich im Essay „Aussicht ins Kinderbuch“ (1926)³⁵. Er schreibt:

Nicht die Dinge treten dem bildenden Kind aus den Seiten heraus – im Schauen dringt es selber als Gewölk, das mit dem Farbenglanz der Bilderwelt sich sättigt, in sie ein. [...] In solch farbenbe-

28 Benjamin. GS III. S. 272.

29 Tenorth, Heinz-Elmar: „Walter Benjamins Umfeld. Erziehungsverhältnisse und pädagogische Bewe- gungen“. In: Doderer, 1988. S. 31–67.

30 Tenorth führt Benjamins zwiespältige Position der Pädagogik auf eine Haltung zurück, die sich aus den historischen Begebenheiten von 1890–1933 ergab. Neuere Untersuchungen zur Reformpäda- gogik im deutschen Sprachraum finden sich bei: Oelkers, 2005. // Skiera, 2003. // Spezifisch zur Re- formpädagogik und dem Lesen. Vgl. Winkler, 2004.

31 Tenorth, 1988. S. 34.

32 Weitere Texte zu Benjamins Auffassung von Erziehung und Pädagogik finden sich in der Zusam- menstellung: Benjamin, Walter: *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970 [1969].

33 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 235–304.

34 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 83–148.

35 Zur Phänomenologie des Lesens gibt es Untersuchungen im Bereich der neurobiologischen For- schungen, auf welche nicht weiter eingegangen wird. Zum Akt des Lesens als einem literaturtheo- retisch und rezeptionsästhetisch beachteten, siehe: Iser, Wolfgang. 1984 [1976].

hängte, undichte Welt, wo bei jedem Schritt sich alles verschiebt, wird das Kind als Mitspieler aufgenommen. Drapiert mit allen Farben, welche es beim Lesen und Betrachten aufgreift, steht es in einer Maskerade mitten inne und tut mit. Beim Lesen – denn es haben auch die Worte zu diesem Maskenball sich eingefunden, sind mit von der Partie und wirbeln, tönende Schneeflocken, durcheinander.³⁶

Diese dichte Textpassage verweist durch mehrere der angesprochenen Themen auf eine Körperlichkeit des Lesens als eine mögliche Lesekonzeption. Vordergründig scheint das lesende Kind am Text und dessen Inhalt teilzuhaben, wobei es nicht abstrakt zwischen Buchstaben und Inhalt unterscheidet, sondern beides sich kunterbunt durcheinandermischt – es sei wiederum auf den Phantasiebegriff Heins verwiesen³⁷. In diesem „transzendentalen Raum“³⁸, „den sich das spielende Kind erschliesst“³⁹ und der „auf den ersten Blick eher durch individuelles Fabulieren und Phantasieren geprägt ist“⁴⁰, treten dem Kind die Buchstaben in Form von Flocken, aber gleichsam die Figuren des Inhalts entgegen, während es sich gleichzeitig selbst ins Buch hineinbegibt. Das Schneegestöber im Text steht gleichermassen für die Zeichenlehre der Buchstaben, welche das Kind gerade erlernt, als auch für die schwarz-weißen Buchstaben des Textinhalts, der sich mit der Phantasie des schauenden Kindes koppelt. Im Akt des Lesens geschieht eine Bewegung über die Phantasie ins Buch hinein und wieder hinaus, welche das Kind ganz natürlich vornimmt. An diesem Schwellenübertritt (Metalepse), bei dem das Kind in Augenhöhe mit den Wörtern, die eher Ding geworden sind, an einem Maskenball teilnimmt, zeigt sich eine Auffassung von Lektüre, zu der einzig noch das mit telepathischen Fähigkeiten ausgestattete Kind Zugang hat. Dieser kindlichen Eigenschaft, die einem wahrnehmenden Lesen dient, wird im Kapitel zur Materialität der Lesebücher nachgegangen.

In dieser Passage wie auch in weiteren Texten Benjamins werden Diskurse angedeutet, die auf das ausgehende 19. Jahrhundert verweisen und die fest an den Körper und seine Körperlichkeit gebunden sind. Insbesondere das Auge und das Sehen, die Wahrnehmung und die Phänomenologie nehmen sowohl bei Benjamin als auch bei Beskow – nicht zuletzt für den Akt des Lesens selbst – eine zentrale Bedeutung ein. Mit „Aussicht ins Kinderbuch“ bewegt sich Benjamin am Puls der Diskurse seiner Zeit, in der die Prominenz des Auges in der Optik, der bildenden Kunst, der Fotografie wie auch in der Literatur manifest wurde.

Dies zeigt sich beispielsweise in den Texten „Lesendes Kind“⁴¹ und „Schmöker“⁴². In ihnen nimmt Benjamin das Motiv des Auges, welches über die Netzhaut Punkte wie ein Schneegestöber wahrnehmen kann – und worin sich nicht zuletzt eine Zeichenlehre ablesen lässt – erneut auf und dringt, um es mit Stierles Worten auszudrücken, „tiefer ein ins Geheimnis der frühen Leseerfahrung“⁴³. Das Treiben und Wirbeln der Schneeflocken bleibt als Meta-

36 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 609.

37 Hein, 2011. S. 13.

38 Laut Hein ist dieser „transzendentaler Raum“ ein Ort der frühen Kindheit, in dem „Bewusstes und Unbewusstes noch nicht klar getrennt sind“. Hein, 2011. S. 18.

39 Hein, 2011. S. 13.

40 Hein, 2011. S. 13.

41 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 113.

42 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 274–275.

43 Stierle, 1980. S. 231.

pher für das erste Lesen stehen, in der sich die Zeichen (Schneeflocken gemäss dem empfangenden Auge) zu Sinn und Bedeutung zusammenfügen:

Für eine Woche war man gänzlich dem Treiben des Textes anheimgegeben, das mild und heimlich, dicht und unablässig, wie Schneeflocken einen umfing. [...] Ihm [dem Kind] sind die Abenteuer des Helden noch im Wirbel der Lettern zu lesen wie Figur und Botschaft im Treiben der Flocken. Sein Atem steht in der Luft der Geschehnisse, und alle Figuren hauchen es an.⁴⁴

Durch das „Schneetreiben“ wird der Text für das Kind geradezu physisch erfahrbar. Es befindet sich im Buch drin und steht in einem Austausch mit den Figuren. Diese Stelle zeigt, dass das Kind noch mit einer Gabe ausgestattet ist, die dem Erwachsenen schon versagt ist, wie Benjamin schreibt: „Es ist viel näher unter die Gestalten gemischt als der Erwachsene. Es ist unsäglich betroffen von dem Geschehen und den gewechselten Worten, und wenn es aufsteht, ist es über und über beschneit vom Gelesenen.“⁴⁵ Stierle schreibt:

In diesem Text sind Erfahrung der Wirklichkeit und Erfahrung der Lektüre metaphorisch miteinander vermittelt. Die Erfahrung vom Fallen des Schnees verbindet sich mit der Erfahrung einer Lektüre, in der die Materialität des Textes ebenso gegenwärtig ist wie das Imaginäre, das ihm entgegenspringt und die, gerade indem sie von der Materialität des Buchs und der Buchstaben selbst sich ansprechen lässt, dem Gelesenen eine imaginäre Realität gibt, die so nur dem Kind im Akt seiner Lektüre offensteht. Der Schnee „ist“ der Schnee der Buchstaben, deren „Sprache“ noch von anderer Natur ist als jene, deren Werkzeug sie sind.⁴⁶

Während durch die bisher angesprochenen Texte deutlich wird, welche physischen Auswirkungen das Gelesene oder der Lese-Akt haben können, so wird im Text „Schmöker“ die Spannweite der Bewegung noch vergrössert. Der Bewegung der Schneeflocken, die auch in diesem Text motivisch bearbeitet werden, liegt implizit auch die geistige Regung oder das Reisen inne. Benjamin schreibt dazu wie folgt:

Kaum hatte ich mich einer Flockenschar inniger angeschlossen, erkannte ich, dass sie mich einer anderen hatte überlassen müssen, die plötzlich in sie eingedrungen war. Nun aber war der Augenblick gekommen, im Gestöber der Lettern den Geschichten nachzugehen, die sich am Fenster mir entzogen hatten. Die fernen Länder, welche mir in ihnen begegneten, spielten vertraulich wie die Flocken umeinander. Und weil die Ferne, wenn es schneit, nicht mehr ins Weite, sondern ins Innere führt, so lagen Babylon und Bagdad, Akko und Alaska, Tromsö und Transvaal in meinem Inneren.⁴⁷

Stierle fasst diese Passage wie folgt zusammen:

So wie die Bewegung der durch die Scheiben erblickten Flocken sich zur Bewegung einer Geschichte zu verdichten scheint, so entspringt der Bewegung der Buchstaben, die das lesende Kind

44 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 113.

45 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 113.

46 Stierle, 1980. S. 232.

47 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 275.

wahrnimmt, die abenteuerliche Geschichte, die es verzaubert, ohne dass doch die Bewegung der Lettern, ihre Materialität unsichtbar würde.⁴⁸

Gegenüber der ersten Leseerfahrung, die Benjamin in „Aussicht ins Kinderbuch“ beschreibt, wird an dieser Passage (da der Text jüngeren Datums ist) auch eine Entwicklung innerhalb des Leselernprozesses deutlich gemacht. Die Schneeflocken symbolisieren nicht mehr lediglich das Buchstabieren, sondern das Kind nähert sich schon einem fließenden Lesefluss an. Es wird vom Textinhalt geführt: Namentlich geht die Reise noch ins Innere, in die Vorstellung, welche wiederum zu einem Tor zur Weite der Welt wird. Das Lesen wird zum Reisen. Helga Karrenbrock schreibt zu diesem Textausschnitt:

Das erste Lesen ist „beschnit“, es spürt den Muttererzählungen nach, ist ein symbiotisches Lesen. Es kündigt sich in den Bildern von Außen und Innen, Nähe und Ferne aber schon eine andere Form des Lesens an. [...] Sind hier noch Spuren des Buchstabierens erkennbar, scheint sich mit wachsender „Übung“ das Lesen einer ausgesprochenen Reiseform anzunähern.⁴⁹

In dieser Passage wird also die ganze Bandbreite einer Leseerfahrung, die ein Kind während seiner Lesesozialisation durchmacht, deutlich. Denn die Passage in „Schmöker“ beginnt wie folgt:

Das Buch lag auf dem viel zu hohen Tisch. Beim Lesen hielt ich mir die Ohren zu. So lautlos hatte ich doch schon einmal erzählen hören. Den Vater freilich nicht. Manchmal jedoch, im Winter, wenn ich in der warmen Stube am Fenster stand, erzählte das Schneegestöber draussen mir so lautlos.⁵⁰

Rüdiger Steinlein deutet diese Textstelle als eine „ontogenetische Grundlage kindlicher Lesep Praxis“, die bisher wenig beachtet wurde.⁵¹ Er meint damit, dass Benjamin eine Körper-Texterfahrung beschreibt, die an den mütterlichen Raum gebunden ist, welches ein Kind im vorsprachlichen Stadium erlebt. Steinlein schreibt:

In ihm [dem mütterlichen Raum] haben die Sprachzeichen noch etwas von ihrer magischen Kraft behalten, sie besitzen für das lesende Kind noch deutliche Spuren einer ursprünglichen, affektiven Materialität. [...] Man kann also hinter diesem kindlichen Leseerlebnis die Primärerfahrung eines mütterlichen Sprechens annehmen.⁵²

Steinlein macht nicht zuletzt darauf aufmerksam, dass sich, wie schon Stierle ausdrückte, hinter der „Materialität des Buches und der Buchstaben“ schliesslich die Mutterstimme verbirgt (auch wenn die Mutter nicht mehr körperlich anwesend ist).⁵³

48 Stierle, 1980. S. 233.

49 Karrenbrock, 1999. S. 1524. Diese Reismetaphern findet man auch in Benjamins Text „Das Pult“, in: Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 282.

50 Benjamin. GS IV, Bd. 1. S. 275.

51 Steinlein, Rüdiger: *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 25.

52 Steinlein, 1987. S. 26–27.

53 Steinlein, 1987. S. 27. Vgl. Stierle, 1980. S. 232.

Materialität des Buches

In Benjamins Essays befinden sich nebst Reflexionen zum Lesen und dessen Auswirkungen auf den Körper auch Überlegungen zur Gestaltung der Bücher. Diese lassen sich an einer Textpassage aus einem Entwurf zur „Berliner Chronik“ (1932) ablesen, in dem sich Benjamin noch intensiver mit der Lektüre, die er mit der Materialität des Buches verknüpft sieht, befasst:

Gewiss ruht all mein heutiges auf der Bereitschaft, mit der ich damals mich dem Buch erschloss; wo aber heute Inhalt und Thema, Gegenstand und Stoff dem Buch als Äußeres gegenübertritt, fand es sich früher ganz allein in ihm, es war sowenig dem Buche ein Äußeres, Unabhängiges wie es ihm heute die Anzahl seiner Seiten wäre oder sein Papier. Die Welt, die sich im Buch eröffnete und dieses selbst, waren um keinen Preis zu trennen und vollkommen eins. So war mit einem Buche auch sein Inhalt, seine Welt handgreiflich da, mit einem Griff zur Stelle. So aber verklärte dieser Inhalt, diese Welt nun auch das Buch an allen seinen Teilen. Sie brannten in ihm, strahlten von ihm aus; sie nisteten nicht nur im Einband oder in den Bildern; Kapitelüberschriften und Anfangsbuchstaben, Absätze und Kolonnen waren ihr Gehäuse. Man las sie nicht aus, nein, man wohnte, hauste zwischen ihre(n) Zeilen und wenn (man) nach einer Pause sie wieder aufschlug, so schreckte man sich selber an der Stelle auf, an der man stehengeblieben war.⁵⁴

Für Benjamin ist die Materialität des Buches eng mit dem Inhalt verbunden. Wie die Passage zeigt, lässt sich für ihn der Inhalt des Buchs nicht von seinem Äusseren, namentlich dem Buchdeckel, den Paratexten, den Seiten, dem Papier, sprich all den Teilen, aus denen ein Buch besteht, trennen.

Zu den Aspekten der blossen Materialität eines Buches gehört für Benjamin ebenso die Farbe. Wie schon im einleitenden Text dieses Kapitels erwähnt, galt Benjamins grosse Passion den handkolorierten Illustrationen in alten Kinderbüchern. Daher lässt sich auch die Aufmerksamkeit erklären, die er den Farben in seinen Texten schenkt, wenn es um das Betrachten und Lesen (von Kinderbüchern) geht. So nimmt das Auge auch in diesem Punkt, im Diskurs um das Farbensehen, einen wichtigen Stellenwert ein. Benjamin führt dies in einer Passage in „Aussicht ins Kinderbuch“ aus, in der er über die handwerkliche Kunst von Johann Peter Lyser schreibt:

Im Farbensehen lässt die Phantasieanschauung im Gegensatz zur schöpferischen Einbildung sich als Urphänomen gewahren. [...] Dieses Vermögen aber hat an der Welt der Farbe seine Grenze; der Menschenkörper kann die Farbe nicht erzeugen. Er entspricht ihr nicht schöpferisch, sondern empfangend: im farbig schimmernden Auge. [...] Kurz: reine Farbe ist das Medium der Phantasie, die Wolkenheimat des verspielten Kindes, nicht der strenge Kanon des bauenden Künstlers.⁵⁵

In einer Klammerbemerkung schreibt Benjamin weiter, dass das Sehen die „Wasserscheide der Sinne“⁵⁶ sei, weil es Form und Farbe zugleich auffasst. Damit gehöre das Formsehen zu den aktiven Korrespondenzen der Sinne, wie die Bewegung, das Gehör und die Stimme,

54 Benjamin. GS VI. S. 514–515.

55 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 613–614.

56 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 614.

und unterscheide sich von den passiven, dem Schmecken und Riechen.⁵⁷ Das Motiv der Farbe scheint ganz eng an den Diskurs der Wahrnehmung geknüpft zu sein. So sieht auch Helga Karrenbrock in der Farbauffassung Benjamins eine Art paradiesische Stufenlehre der Wahrnehmung.⁵⁸ Farbe kann der Körper also nur empfangen, nicht jedoch selbst produzieren. Das Kind ist jedoch durch das Spiel und durch die Phantasie den Farben ganz nahe, ja gar in ihnen. Benjamin schreibt:

In ihnen [den Kinderspielen, wie Seifenblasen, Laterna magica, Abziehbilder etc.] allen schwebt geflügelt über den Dingen die Farbe. Denn nicht am farbigen Ding oder an blosser toter Farbe hängt ihr Zauber, sondern am farbigen Schein, am farbigen Glanz, am farbigen Strahl. [...] So hat Lyser einmal die Landschaft gemalt, in deren buntem Feuer Blick und Wangen der Kinder über Büchern widerstrahlen.⁵⁹

Die Farbe ist ein Material, das bei Benjamin eng mit den Motiven Lesen, erste Leseerfahrung, Wolken, kindliches Spiel sowie Phantasie und Zauber verwoben ist. Benjamin versteht die Farben weniger als Material der Kunst⁶⁰, denn vielmehr als ein Medium der Wahrnehmung, das materiell sowohl an den Körper wie auch an das Buch (die Bilder) selbst geknüpft ist.

Der Literaturwissenschaftler Heinz Brüggemann hat in seiner Schrift *Walter Benjamin über Spiel, Farbe und Phantasie*⁶¹ diese Motive eingehend untersucht. Im Kapitel „Entgrenzung der Sinne, Verwandlung, Lesen im nie Geschriebenen/Farbe und Sprache (*Die Farben, Schmöker*)“ geht er auf Benjamins Sprachtheorie und die Bedeutung der Farben ein. Er reiht Benjamin in die Tradition der deutschen Frühromantiker ein und vergleicht dessen Farbverständnis mit Goethes *Farbenlehre*.⁶² Für ihn stellt die Farbe in Benjamins Texten ein Medium dar, das etwas ausdrückt, was kaum zu benennen ist. Brüggemann dazu:

Die Farben als Sprache des Wortlosen, die unmittelbar hervorschlägt aus dem stummen Dasein – dem stehen Benjamins sprachphilosophische Spekulationen, die das „Stumme, Lockere, Flockige“, das sich „im Kern der Dinge wölkt“ (GS IV 262), mit dem Umgetriebenen-Sein in den Farben zusammenführen, sehr nahe. In der Prosa *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* sind ihnen einige Passagen gewidmet, in denen das Wahrnehmen als ein Lesen im nie Geschriebenen sich entstaltend/gestaltend solchen stummen, fluiden, lockeren, wolkigen, flüchtig polymorphen Bildungen und Erzählungen, ihren Auflösungen und Neubildungen überlässt.⁶³

Zentral für Benjamins Auffassung von Farbe ist, dass diese den Leser immer wieder in einen Bereich führt, der etwas mit dem Unfassbaren oder dem Unsagbaren zu tun hat. Die Farben stehen als Medium, so wie auch die Wolken, für eine Welt, die eigentlich dem Kind vorbehalten ist, zu dem der Erwachsene kaum mehr Zugang findet. Mit dieser Anlehnung an eine romantische Kindheitsauffassung lässt sich auch der Bogen zu den Spielen und der Phantasie schliessen. Gerade die Wolke, welche aus kunsthistorischer Perspektive eng mit dem

57 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 613–614.

58 Karrenbrock, 1999. S. 1517.

59 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 614–615.

60 Vgl. Wagner, 2001. // Wagner, 2010. S. 78–84.

61 Brüggemann, 2007.

62 Brüggemann, 2007. S. 280.

63 Brüggemann, 2007. S. 285.

Himmel verknüpft ist,⁶⁴ ist ein Gebilde, das sich durch seinen fluiden, kaum fassbaren Charakter der Wahrnehmungswelt des Kindes zuordnen lässt. Brüggemanns schreibt dazu: „Benjamin jedenfalls transponiert den Topos der Wolke als Imaginationsreiz anthropologisch in das Welt- und Dingverhältnis des Kindes. Diese Operation ermöglicht, die Farben als eine erste Sprache des Wortlosen zu verbinden mit dem Vernehmen, dem Lesen und der Sprache.“⁶⁵

Helga Karrenbrock sieht gerade in den wandelbaren Formen der (farbigen) Wolken, sowie auch im Schneegestöber, beides häufig anzutreffende Motive in Benjamins „Lese-Texten“, eine Fähigkeit des Kindes, diese Formen als „synästhetische Laut- und Bild-verstecke zu erfahren, – als Hülle, die Geheimnisse birgt, von denen es allein ahnt.“⁶⁶ Während es sich dem „Treiben des Textes“ noch hin- und gar hineingeben kann, sind dem Erwachsenen solche Schwellenübertritte nur noch im Traum vorbehalten. An dieser Stelle werden zwei Dinge deutlich: Erstens, dass sich die Materialität des Buches und des Textes nicht von der Wahrnehmung trennen lässt. Zweitens, dass sich Benjamins Kindheitsauffassung von der Überzeugung nährt, dass das Kind den Naturzeichen noch näher ist als der Erwachsene. Brüggemann fasst dies in der Analyse zum Stück „Schmöker“ folgendermaßen auf:

Im Stück *Schmöker* [...] findet sich, in genauer Umkehrung des Bildes aus den *Farben* eine weitere Transformation jenes In-der-Farbe-Seins, In-Farbe-Verwandelt -Seins. Sie betrifft das Lesen (wie das Vernehmen), und so wiederum einen jener Rückstände des mimetischen Vermögens. Denn zunächst widmet sich der Text dem ältesten Lesen – dem Lesen dessen, „was nie geschrieben wurde“, einem „Lesen vor aller Sprache“ (GS II, 213). Es ist ein Lesen, das im entstehend/gestaltenden Spiel der Naturzeichen, des Schneegestöbers, zugleich die lautlose Stimme eines Erzählers zu vernehmen meint – gleichsam als das Flockige, das sich im Murmeln, An- und Abschwollen, in Ferne und Nähe einer imaginierten Stimme wölkt. Der initiatorische Zauber einer solch vernehmenden Lektüre von lautlosen, unbestimmten, gleichwohl „erzählenden“ Naturzeichen erhellt durch die romantischen Referenzen, die darin eingegangen sind.⁶⁷

Brüggemann bezieht sich hiermit auf Benjamins Aufsatz „Über das mimetische Vermögen“ (1933)⁶⁸, in dem eben diese Fähigkeit eines Lesens, „was nie geschrieben wurde“, „das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen, den Tänzen“ reflektiert wird. Benjamin legt in diesem Schlüsseltext dar, was für ihn Sprache bedeutet: „Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit: ein Medium, in welches ohne Rest die früheren Kräfte mimetischer Hervorbringung und Auffassung eingewandert sind, bis sie soweit gelangten, die Magie zu liquidieren.“⁶⁹

64 Vgl. Stückelberger, Johannes: *Wolkenbilder. Deutungen des Himmels in der Moderne*. München: Wilhelm Fink 2010.

65 Brüggemann, 2007. S. 286.

66 Karrenbrock, 1999. S. 1523.

67 Brüggemann, 2007. S. 287.

68 Benjamin. GS II, Bd. 2. S. 210–213.

69 Benjamin. GS II, Bd. 2. S. 213.

Dieser Exkurs zur Sprachtheorie Benjamins⁷⁰ bezüglich der Frage nach der Wahrnehmung und der Bedeutung der Farben ist dahingehend wichtig, als dass sie eng an Benjamins Auffassung von Kindheit geknüpft ist.

Karrenbrock sieht in dem Vermögen zu lesen, „was nie geschrieben wurde“, den Anfang eines Entwicklungsstadiums, in dem sich das Kind von der Mimesis zur Sprache vortastet. Sie schreibt:

Auch Benjamin nimmt eine magisch-mythische Verfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Wahrnehmung an. Aber er sieht Kindheit nicht als eine – entweder zu konservierende oder zügig auf die Höhe der Zeit zu bringende – Enklave der Urzeit in der aufgeklärten Moderne [...].⁷¹

Sondern vielmehr lasse das Kinder-Mythische – und da zitiert Karrenbrock Anna Stüssi: – „das Unwesen der Gesellschaft hervortreten.“⁷²

Benjamins Sprachtheorie führt in Betrachtung von Bildern, Büchern und Zeichen zu einer Auffassung von Lesen und Wahrnehmen, die vorzüglich dem Kind und damit der Benjamin'schen Kindheit gilt. Brüggemann schreibt:

Das Kind, das am Fenster das lautlose figürliche Sprechen der Natur, eine in Konfigurationen sichtbarere Zeichen sich bekundende Erzählerstimme, zu vernehmen meint – das ist ein Bild, in dem, wenn auch sichtbare Zeichen mit Sinnesorganen wahrgenommen werden, etwas von dem telepathischen Charakter des Lesens erscheint, der sich noch bis in die spätere unterrichtete Lektüre erhalten wird. [Szene aus GS IV, Bd. 1. S. 275]

Diese Szene nimmt den Topos von der Natur als aufgeschlagenem Buch der Schöpfung [Topos der mittelalterlichen Wissenschaftskonzeption: die Welt als aufgeschlagenes Buch] auf, doch schon in seiner poetischen romantischen Gestalt. [...] Solchem Sprechen hat schon die Romantik poetische Figurationen gewidmet. Benjamin präzisiert die Figurationen anthropologisch, indem er sie in Verhaltensweisen transponiert; in das kindliche Spiel und das kindliche Lesen.⁷³

Dem Kind ist es vorbehalten, sowohl im Spiel, wie auch in der Lektüre in der Natur, die Welt zu erfahren, indem es die Naturzeichen noch am Körper erfahren und wahrnehmen kann, was einem Erwachsenen nicht mehr zusteht, da dieser nach romantischer Idee schon vom Paradies der Kindheit vertrieben ist. Auch Benjamins Kindheit ist im Idyll anzusiedeln, jedoch unter erweiterten Vorzeichen.

Materialität der Schrift

Betrachtet man noch einmal die Wolken- und Schneemetaphern aus den schon genannten Texten, so tauchen diese stets im Zusammenhang mit dem ersten Lesen auf. Karrenbrock ordnet die Wolkenmetapher den Bildern und die Schneemetapher den Schriftzeichen zu.⁷⁴ Bei Benjamin werden Aspekte einer Materialität der Schrift im Zusammenhang mit dem

70 Vgl. auch Stierle, 1980. S. 235–236.

71 Karrenbrock, 1999. S. 1521.

72 Stüssi, Anna: *Erinnerung an die Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1977. S. 157.

73 Brüggemann, 2007. S. 289.

74 Karrenbrock, 1999. S. 1523.

Bild (man könnte auch eher von einer Bildlichkeit der Schrift sprechen) kaum behandelt.⁷⁵ In seiner Sprachtheorie ist jedoch ein zeichentheoretischer Ansatz zu finden. Stierle schreibt: „Sprache ist für Benjamin zugleich ein semantisches Instrument und ein Medium für eine Präsenz von Zeichen“⁷⁶, die er mimetische Zeichen nennt und die man auch semi-otische Zeichen nennen könnte.“⁷⁷

Fazit:

Walter Benjamin hat sich zeitlebens eingehend thematisch mit dem Lesen und Schreiben und mit Büchern, und dazu zählte er auch Kinderbücher, auseinandergesetzt. Es lässt sich aus dem bisher Genannten festhalten, dass sich Benjamins theoretische Position aus dem Blickwinkel des ästhetischen Bewusstseins speist. Aus seinen Prosastücken, Rezensionen und Rundfunkvorträgen wird deutlich, dass das Lesen und Lesenlernen, das Schreiben und der Umgang mit dem Buch immer mit einem Komplex verknüpft ist, der die Themen Kindheit, Magie und Zauber sowie Sprache, Phantasie, Erinnerung und nicht zuletzt die Materialität beinhaltet. Bei Benjamin lässt sich das Lesenlernen nicht von der Erfahrung und der Erinnerung trennen, aber auch nicht von einer Körperlichkeit, die sowohl dem Buch inhärent ist als auch dem Lesenden selbst. In *Aussicht ins Kinderbuch* und weiteren Texten aus *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* und *Einbahnstrasse* wird deutlich, dass der Körper beim Lesen immer involviert ist; sei dies durch die Teilhabe am Text (Leseszenen), sei dies durch Diskurse der Zeit (Auge) oder Bewegungen durch das Buch (Reisen). Für Benjamin war schon vor dem „material turn“ bewusst, dass sich im Buch Text und Inhalt nicht vom Buch als Artefakt, als Ganzes lösen lassen, dass auch die bloße Materialität wie Papier, Anzahl Seiten, Einband, Bilder, Kapitelüberschriften, Anfangsbuchstaben, Absätze und Kolonnen Beachtung finden muss. Benjamins Auffassung von der Materialität der Zeichen ist geknüpft an seine sprachtheoretischen Überlegungen, wie sie oben dargelegt wurden.

Lesen und Schreiben sind bei Benjamin in der Kindheit verortet (Hein, Stierle) und damit mit einer spezifischen Auffassung von Kindheit verbunden. Benjamins Kindheitsbegriff lehnt an jene der Romantik an, in dem das Kind durch das Spiel und die Anwendung der Phantasie noch Kind sein darf. Er spricht dem Kind Fähigkeiten zu, die nur noch dem Kind vorbehalten, bestenfalls dem Erwachsenen noch im Traum möglich sind, und die sich in Motiven wie Wolken, Farben und Schnee im Text präsentieren. Er setzt die Kindheit ins Kindermythische (Karrenbrock), in einen paradiesähnlichen Zustand, in dem das Kind mit archaischen Fähigkeiten, „dem Lesen [können] von nie Geschriebenem“, ausgestattet ist. Gleichzeitig wird das Kind ein Stück weit mystifiziert. Benjamin hat eine starke Auffassung von der Pädagogik seiner Zeit, die im Spannungsverhältnis der verschiedenen pädagogischen Bewegungen (Tenorth) und Reformen steht, während Beskows Auffassung von Lesen

75 Erika Greber, Konrad Ehlich und Jan-Dirk Müller untersuchen die Schrift aus einer kulturanthropologischen Perspektive und schreiben dazu: „Es handelt sich nicht um Repräsentation sprachlicher Elemente, sondern um Präsentation: das Schriftzeichen in seiner Eigenwertigkeit, seine visuelle und haptische Materialität, seine Konkretetheit, Dinglichkeit und Körperlichkeit.“ In: Greber, Erika; Ehlich, Konrad; Müller, Jan-Dirk (Hg.): *Materialität und Medialität von Schrift*. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2002. S. 9.

76 Vgl. Gumbrecht, Hans Ulrich: *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.

77 Stierle, 1980. S. 235.

und Schreiben unter der Prämisse der Reformpädagogik (siehe Kapitel zur schwedischen Reformpädagogik) eine Spezielle ist.

Was sowohl für Benjamin wie für Beskow eine grosse Bedeutung hat, ist die Rolle der Mutter bezüglich der Lesesozialisation wie auch der kindlichen Lektüre und Lektürepraxis. In der Materialität der Buchstaben, die in Form von Schneeflocken und Wolken immer wieder in Benjamins „Lese“-Texten auftauchen, dürfte nicht zuletzt eine Anlehnung an den vorsprachlich-mütterlichen Raum, der noch an die körperliche Erfahrung (Vorlesesituation, Wärme, auf Mutters Schoss) erinnert, beschrieben sein.

Für die vorliegende Arbeit soll aus dem Blick und dem theoretischen Ansatz von Benjamin als Zeitgenosse Beskows, der die Lektüre und das Buch sowie die Kunst aus der Perspektive der Ästhetik beschreibt und wahrnimmt, die Frage gestellt werden, ob sich auch ein neuer Blick – ein mehr ästhetisch-künstlerischer denn biografisch-pädagogischer – auf die Buchkünstlerin und ihr Schaffen werfen lässt. Nicht zuletzt kann auch gefragt werden, ob sich in Beskows Texten und Bildern annähernd solche Metaphern (Schnee, Wolken, Farben) finden lassen, wie sie Benjamin für das Lesen anwendet. Die Arbeit stellt demnach die Frage nach dem spezifisch Beskow'schen und den Unterschieden zu Benjamins Auffassung.

Analysekriterien

In diesem Teilkapitel werden die aus den Themenbereichen Lesenlernen und Lesekonzeptionen, Materialität des Buches sowie Materialität der Schrift abgeleiteten Analysekriterien dargestellt. Allen drei Teilkapiteln ist gemeinsam, dass es immer um das Lesen und Schreiben, um Lektüreerfahrung sowie um das Medium Buch (Selbstreferentialität) geht. Zudem wird ein Ausblick auf ein Teilkapitel gegeben, in dem Benjamins Auffassung zum Kind als Künstler beleuchtet wird, was aus Gründen der Logik nicht in diesem zweiten Kapitel, sondern im achten Kapitel zu Kunstkonzeptionen behandelt wird.

Materialität des Buches

Dieser Analyseteil geht der Frage nach, wie das Buch wirkt. Analysiert werden sowohl Aspekte der blossen Materialität des Buches wie Paratexte, Titelseiten und Einbände, Format, Papier und Farben. Es wird auch phänomenologischen Aspekten des Lesens sowie dem Verhältnis von Text und Bild in den Büchern nachgegangen.

Lesekonzeptionen

In diesem Analyseteil werden zum einen die (prägnantesten) Leseszenen, der im Korpus genannten Bücher analysiert. Dazu gehören Methoden des Lesenlernens, die Körperlichkeit des Lesens und die Beleuchtung der Diskurse der Zeit. Zum anderen werden die Bücher gleichzeitig auf verschiedene Lesekonzeptionen untersucht, die sich aus weiteren Tätigkeiten wie Basteln, Schreiben, Reisen etc. ergeben, die durch den Text, das Bild oder das

ganze Buch angeregt werden. Ziel ist es, mit diesen Kriterien herauszufinden, ob sich anhand von Beskows Büchern ein eigener Beitrag zum Lesediskurs ihrer Zeit ablesen lässt.

Materialität der Schrift

Dieser dritte Analyseteil widmet sich insbesondere der Typografie und der Schrift, also der visuellen Erscheinung der Texte. Die Schrift wird insbesondere in den Kontext der Typografie in Schweden um 1900 gestellt.

Künstlerisches Schaffen

Walter Benjamin hat sich in seinen Texten nicht nur zum lesenden und schreibenden Kind, sondern auch zur Kreativität und der künstlerischen Ausdrucksweise des Kindes geäußert. Diese Texte werden im Kapitel „Das Kind als Künstler“ behandelt. Die daraus resultierenden Aspekte sollen bei Beskow für die Betrachtung von Szenen fruchtbar gemacht werden, in denen es um die kindliche (künstlerische) Produktion, insbesondere beim Schreiben und Zeichnen, geht.

Zudem weist Beskows eigenes Werk Eigenschaften auf, die aus einem produktionsästhetischen Blickwinkel analysiert werden und in einen künstlerisch-weiblichen Kontext gestellt werden können: So etwa die Collagenhaftigkeit ihrer Lesebücher. Diesem Aspekt wird unter dem Kapitel „Das Künstlerbuch“ nachgegangen. Es wird die Frage gestellt, ob die Buchkünstlerin *nur* „Bilderbücher“ oder gar „Künstlerbücher“ schuf.

Im folgenden Kapitel wird nun erstmals ein Beispiel dafür gegeben, wie Beskows Bücher auf ihre Materialität unter dem Aspekt von Lesen und Lernen analysiert werden können. Dabei wird den eben dargestellten Kriterien gefolgt.

„Blaubeeren lesen“ – Beispiel für eine Materialität des Lesens

Nachdem aufgezeigt wurde, dass das Bilderbuch um 1900 bezüglich künstlerischer, bildnerischer und materieller Aspekte von Beskow „neu geschaffen“ wird und sich daran auch Konzeptionen des Lesens und Schreibens ablesen lassen, wird in diesem Kapitel das prominenteste Bilderbuch der Buchkünstlerin, der Kinderbuchklassiker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901), auf seine materiellen Aspekte hin untersucht. Die Analysen sollen zeigen, wie sich das Lesen(-lernen) direkt an der Materialität eines Bilderbuches manifestiert. Untersucht werden Paratexte wie Rahmen, Titel, Titelseite, sowie Farben, Papier, Format, Seitenlayout, Schrift und Typografie.

Puttes äfventyr i blåbärsskogen (1901)

Puttes äfventyr i blåbärsskogen (Abb. 3) ist das bekannteste Bilderbuch von Elsa Beskow. Mit diesem Buch gelingt der Buchkünstlerin der künstlerische Durchbruch, weshalb sie in der Folge in die Galerie der schwedischen Bilderbuchillustratorinnen aufgenommen wird. Beklagt die Kinderbuchkritikerin Gurli Linder (1865–1947) in *Våra Barns nöjesläsning* (1902) geradezu die grosse Masse an Bilderbüchern in schlechter (Druck-)Qualität, so streicht sie doch die Werke von Anna Maria Roos, Jenny Nyström, Otilia Adelborg und Elsa Beskow als qualitativ gut heraus.¹ Laut Linder muss ein gutes Buch künstlerisch, von individuellem Charakter und mit nationalen Eigenschaften versehen sein, damit das Kind die Literatur und den Charakter des Vaterlandes kennenlerne.² Zwar vereinen Beskows Bilderbücher diese Charaktereigenschaften, darüber hinaus setzt die Buchkünstlerin jedoch mit „Putte“, dem Kleinen, auch einen Meilenstein in der Bilderbuchgeschichte Schwedens und läutet eine neue Ära ein, die Angelika Nix wie folgt beschreibt:

Es gehört zu den Charakteristika der schwedischen Kinderliteraturgeschichte, dass das Bilderbuch, inspiriert von der Kunstpädagogik, den Weg in die moderne Kinderliteratur bahnt. Elsa Beskow eröffnet das literarische Jahrhundert des Kindes 1901 mit ihrem heute klassischen Bilderbuch *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, indem sie erstmals das Wechselspiel der Phantastik für die wiederentdeckten kindlichen Bedürfnisse nutzt.³

Die Geschichte handelt von Putte [in der deutschen Übersetzung Hänschen], der in den nahen Wald geht, um für den Namenstag seiner Mutter Blaubeeren und Preiselbeeren zu sammeln. Als er in den Wald kommt, weiss er nicht, wo er die Beeren finden soll, worauf er sich traurig auf einen Baumstumpf setzt und weint. Die Rettung kommt in Person eines kleinen Wichts, der sich als Blaubeerkönig vorstellt und Putte anbietet, ihm die besten

1 Siehe in: Kåreland, 1977. S. 77.

2 Kåreland, 1977. S. 84.

3 Nix, 2002. S. 106.

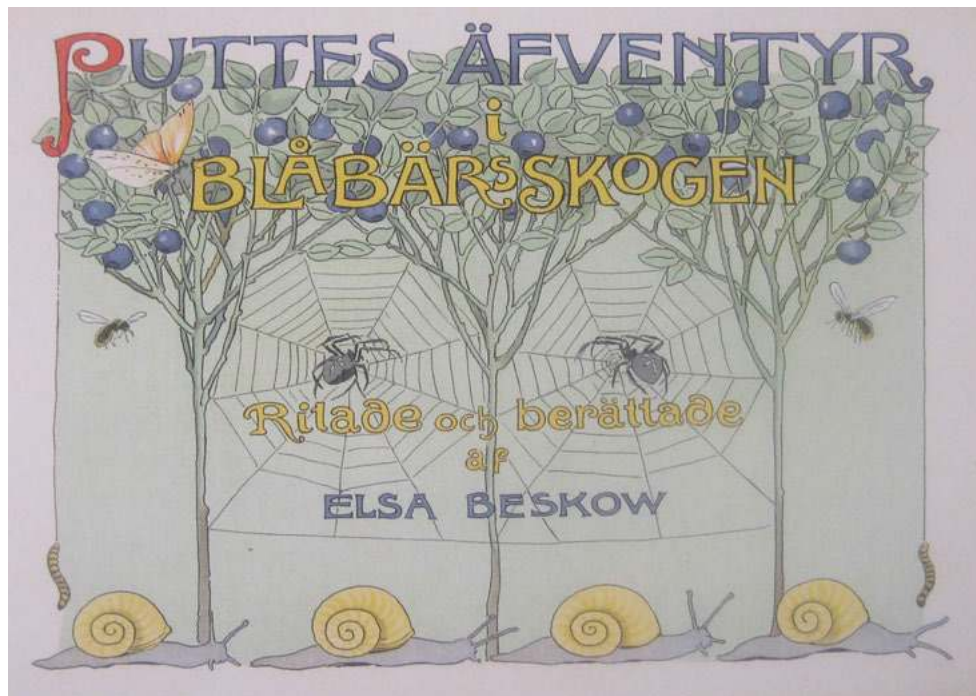


Abb. 3: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Cover.

Blaubeerstellen im Wald zu zeigen. Durch eine feine Berührung mit dem Zauberstab des Männchens verwandelt sich Putte in einen Zwerg und erlebt schliesslich aus einer anderen Grössenperspektive eine Reihe von Abenteuern im Wald. Er lernt viele Tiere und Pflanzen kennen und befreundet sich mit den Blaubeerjungen und Preiselbeermädchen, die ihm rasch die Körbe füllen, bis die Zeit um ist und der Junge wieder nach Hause muss. Die Geschichte endet, wo sie begonnen hat. Putte findet sich mit zwei vollen Beerenkörben, glücklich und erfüllt von den Abenteuern im Wald, auf dem gleichen Baumstumpf in seiner vollen Grösse wieder.

Man kann die Geschichte als phantastisches Märchen, das in der schwedischen Realität angesiedelt ist, oder als eine Entwicklungsgeschichte des Kindes lesen.⁴ Bezüglich der Hypothese, dass Elsa Beskow schon in den frühesten Büchern eine Reflexion zu den Kulturtechniken Lesen und Schreiben und damit zum Medium Buch anstellt, ist es höchst interessant auf Puttes Tätigkeit des Beerensammelns⁵ im Sinne von Beeren-Lesen einzugehen. Dabei lässt sich das Lesethema an verschiedenen materiellen Parametern festmachen.

4 Nix, 2002. S. 137ff.

5 Lat. „legere“: u. a. zusammenlesen, sammeln, aufwickeln, aufwinden, lesen, durchlesen, vorlesen, ablesen. In: *Pons. Globalwörterbuch Lateinisch-Deutsch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1990. S. 567.

Funktionen des Lesens

Beispielsweise zeigt sich an den unterschiedlichen Papiersorten, den Seitenanordnungen und dem Format des Bilderbuches, welche Rolle die *Haptik* beim Lesen spielt und wie sich diese in einer bestimmten Lesepraxis äussert.

So muss der Leser, um zum eigentlichen Beginn der Geschichte zu gelangen, den dicken *Einband* aus festem, rauem Karton umschlagen. Nach diesem Eintritt in das Buch ändert sich die Art des Papiers. Die folgenden zwei weissen Seiten⁶, aus einem dünneren, rauhen Papier gefertigt, erhöhen die Spannung auf die Geschichte und bilden gleichzeitig eine Grenze zwischen Geschichte und Buch. Diese Spannung wird zusätzlich durch ein raschelndes Seidenpapier, das ursprünglich zum Schutz der Bilder diente und damit dem Inhalt einen grösseren Wert beimass,⁷ erhöht. Das feine, fast zwischen den Fingern zerrinnende Papier, das beim *Blättern*⁸ knistert und sich in der Haptik so sehr von Einband und übrigen Papier unterscheidet, dürfte ein bewusst eingesetztes Material sein, das den Leser und Betrachter des Buches auf den Inhalt vorbereitet. Das Rascheln des *Papieres* antizipiert das Rascheln der Blätter im Wald von Puttes Abenteuer.⁹ Die Referenz des Papiers auf die Blätter in der Natur setzt sich beim Umblättern der folgenden Seite fort, denn nach der Titelseite ändert sich die Papierart erneut. Dieser Wechsel vermittelt dem Leser das Gefühl, endlich den Schauplatz der Geschichte zu betreten. Denn blättert man die erste Seite¹⁰ zu Beginn der Geschichte um, die aus rauem, mattem Papier besteht, so fühlt sie sich zwischen den Fingern geradezu steif an. Doch dadurch lässt sie sich mit Andacht umblättern und fällt durch ihre Behäbigkeit nicht so schnell auf die linke weisse Buchseite.¹¹ Das dicke, langsam blätterbare Papier eröffnet dem Blick einen Raum auf der rechten Buchseite, als würde ein Bühnenvorhang zur Seite geschoben, welcher die Szenerie mehr und mehr offenbart. Zeigt sich mit dem zur Seite fallenden Blatt nach links zuerst nur der Text im unteren rechten Bildrand und die Kiefernzapfen in der oberen rechten Bildecke, so erscheinen allmählich

6 Zur Farbe „Weiss“ oder der leeren Seite, siehe: Müller, Lothar: *Weisse Magie. Die Epoche des Papiers*. München: dtv 2014 [2012]. S. 126ff. // Wirth, Uwe: „Blattweise“. In: Eder, Thomas; Kobenter, Samo; Plener, Peter. 2010. S. 107–118. Zur Leere der Seite schreiben auch: Mersch, 2002. S. 126–130. In diesem Kapitel geht Mersch anhand von Werken Robert Rauschenbergs auf den Umgang mit dem Weiss in der Kunst ein. Siehe auch: Kapitel „Metaphorische Valenzen der Farbe Weiss (Exkurs)“ von Schmitz-Emans, Monika: *Schrift und Abwesenheit: Historische Paradigmen zu einer Poetik der Entzifferung und des Schreibens*. München: Wilhelm Fink 1995. S. 45–56. // Yngborn, Katarina: *Auf den Spuren einer „Poetik des Weissens“ Funktionalisierung von Weiss in der skandinavischen Literatur in der Moderne*. Freiburg i. Br./Berlin/Wien: Rombach Verlag 2010.

7 Genette spricht von den unterschiedlichen Abständen, welche die Beiwerke zu einem Buch haben und welche mehr in die Verantwortung der Verleger und Drucker oder direkt in jene des Autors gehören. Siehe: Genette, 1989 [1987]. S. 22.

8 Zum Blättern siehe auch: Schulz, Christoph Benjamin: *Poetiken des Blätterns*. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2015. // Gunia, Jürgen; Hermann, Iris (Hg): *Literatur als Blätterwerk. Perspektive einer nicht linearen Lektüre*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2002.

9 Lothar Müller schreibt zum Zusammenhang zwischen Blätter im Wald und den Seiten im Buch: „Wie das organische Blatt im Laub das Einzelblatt hervorhebt, so das Blatt am Buch die biegsame Einzelseite, die beim Blättern umgewendet wird.“ Müller, 2014 [2012]. S. 127.

10 Die Seiten des Bilderbuches sind nicht nummeriert.

11 Die Doppelseiten des ganzen Bilderbuches sind jeweils durch eine weisse linke und bebilderte/betextete rechte Seite angeordnet.

auch die Kiefernnadeln in der unteren rechten Bildecke, einige Baumstämme und schliesslich das ganze Bild. Je weiter sich das Blatt zur linken Seite biegt, desto mehr kann man vom Bild gewahr werden, bis es in voller Grösse vor einem liegt (Abb. 4) und den Protagonisten sichtbar werden lässt. Der Leser sieht nun Putte zum ersten Mal in voller Grösse, mit kurzer Hose, luftigem Hemd und roter Mütze bekleidet, als hätte er mit beendetem Blättern der Seite die *Bühne* von links betreten. Der erste Auftritt des Protagonisten, ist demnach ganz eng an die Handhabung des Buches geknüpft. Sowie der Raum für die Geschichte eröffnet wird, werden auch die Bewegungen des Jungen nachvollziehbar. Denn blättert man das Buch bis zum Schluss durch und beobachtet dabei nur das rote Hütchen, so werden die Bewegungen deutlich, welche Putte durchs Buch hindurch macht, als würde ein Theater aufgeführt. Hätte man eine ganz kleine Ausgabe des Buches, könnte man, mittels Daumenkino, seinen Weg anhand seines Hutes beobachten. Dies zeigt, dass der Akt des Lesens eng mit der Qualität des Papiers, dem Akt des Blätterns sowie der Anordnung der Seiten verknüpft ist.



Abb. 4: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [1] Original. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.

Mit der Haptik des Papiers als einem bewusst eingesetzten Bestandteil der Geschichte lenkt Elsa Beskow zum einen die *Wahrnehmung* des Lesers auf den Inhalt und damit auf die natürliche Umgebung des Waldes und der Blätter, zum anderen zeigt sich an der Praxis des Blätterns als konkrete Handlung der Weg des Protagonisten durch das Buch, das von der „Reise in den Wald und zurück“ lebt.

Die Wahrnehmung als zentrales Thema des Lesens und Lernens wird von Beskow nicht nur anhand des Einsatzes von verschiedenen Papieren geleistet, sondern auch über den bewussten Einsatz der *Perspektive* und der *Farben*. Indem Beskow Putte ab der dritten Geschichte klein werden lässt, bedient sie sich auch einer neuen Bildperspektive, welche es ihr erlaubt mit der Wahrnehmung des Lesers und Betrachters und zu spielen. Die Bildperspektive setzt genau auf der Augenhöhe des Kindes an, womit Beskow der Key'schen Forderungen nach einer Pädagogik vom Kinde aus, welche auch die Grössenverhältnisse mitdenkt, entspricht.

Den *Farben* kommt als materieller Bestandteil der Bilder im Bilderbuch zum einen die Aufgabe zu, den Wert vor Augen zu führen (eine Aufgabe, die in den neueren Ausgaben zunehmend schwieriger wird¹²) und damit auf die Kostbarkeit des Bilderbuches zu verweisen. Dies lässt sich in der Szene sehen, wo Putte im Beerenparadies ankommt (Abb. 5) und er seine Sicht auf die Beeren wie folgt kommentiert: „Där hänga i träden äpplen blå, jag aldrig sett deras like.“¹³ Die fast dreidimensional aus dem Bild stehenden blauen Beeren haben eine solch intensive Färbung, dass man diese als Betrachter selbst „ablesen“ möchte, womit Beskow über die Farbenwendung direkt auf das Lesen verweist.¹⁴ Zum anderen kommt der Farbe die Aufgabe zu, die Natur als solche in diesem Buch wiederzugeben, die sowohl für die Geschichte als auch für die Zeit um 1900 eine wichtige Rolle spielte.¹⁵ Das lässt sich insbesondere daran sehen, wie Beskow für die Originale (wie Abb. 4)¹⁶ Farben in einem weichen Naturton wählte, welche die Natur möglichst getreu wiedergeben und eine sorgfältige Wahl von Papier und Aquarellfarben bedingen. Auch die Erstausgabe von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) zeigt eine schöne farbliche Ausgestaltung, die dem

12 Dazu siehe das Kapitel zur Transmission, in dem eingehend auf die farblichen Unterschiede bei verschiedenen Ausgaben von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* eingegangen wird.

13 [Da hängen in den Bäumen so blaue Äpfel, wie ich sie nie dergleichen gesehen habe.]

14 Durch die Verschiebung der Werte in der bildenden Kunst des 18. Jahrhunderts von der Form zum Material, was dem Wissen über die ästhetische Wahrnehmung entsprach, wurde insbesondere in der Malerei die Farbe so verwendet und aufgetragen, dass sie als materieller Bestandteil des Bildes erkannt wurde. Siehe: Wagner, 2010. S. 80.

15 Sowohl durch die pädagogischen Forderungen, welche bei Ellen Key dem Rousseau'schen Ideal „Zurück zur Natur!“ entspringen, als auch durch die Verdrängung der Ressource Natur durch die Industrialisierung erhöhte sich in der Nationalromantik das Interesse an der Natur enorm. So wurde insbesondere der Wald zu einem beliebten Freizeitziel, um Beeren zu pflücken und zu spazieren. Für Künstler, Landschaftsmaler und Autoren gab der Wald wichtige Motive ab. Damit kam der Natur kam auch eine politische Rolle zu, welche die nationale Identität des Landes stärken sollte. Siehe dazu auch: Bilder von Prins Eugen, Carl Larsson oder Anders Zorn. In: Glauser, Jürg (Hg.): *Skandinavische Literaturgeschichte*. Stuttgart/Zürich: J.B. Metzler 2007. S. 215. // Ausstellungskatalog zur Ausstellung im Nationalmuseum Stockholm: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002. S. 130ff.

16 Beskow malte Aquarellbilder, die anschliessend für den Buchdruck auf ein weiteres Trägermaterial (Stein oder Metallplatten) übertragen wurden (Steinlithografie oder chemiegrafisches Verfahren). Die Platten wurden mehrmals und über längere Zeit verwendet.

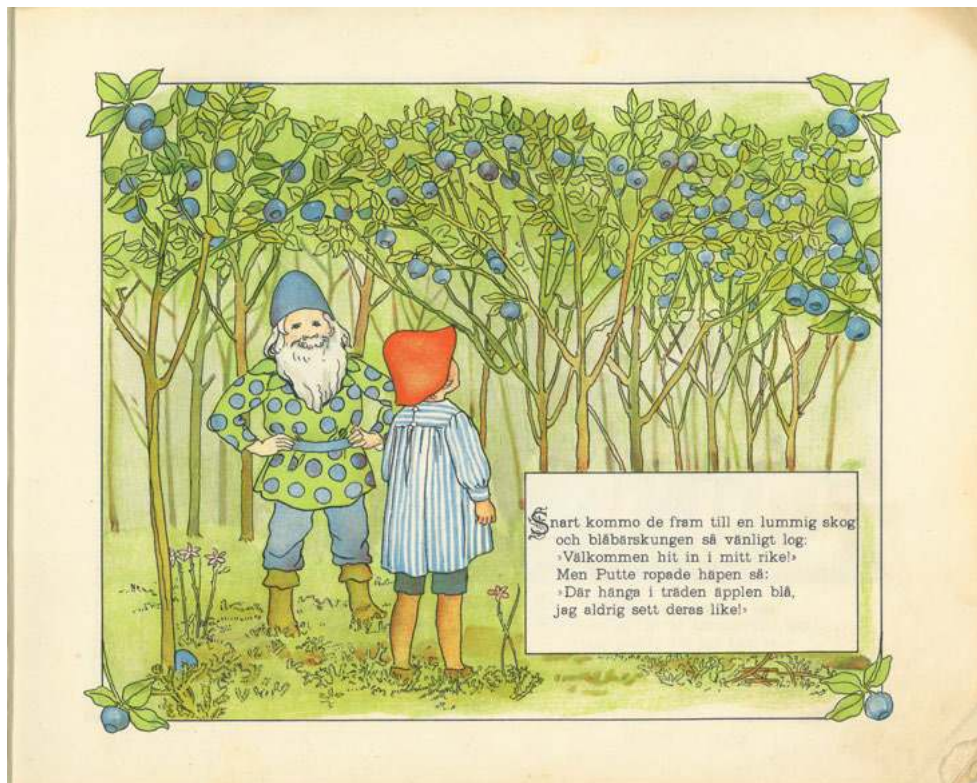


Abb. 5: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950. [5]

Original nahe kommt, was sich durch eine bewusste Wahl von Farben und Papier erklären lässt.¹⁷ Schon auf der ersten Seite nach dem Schmutztitel wird durch die Wahl von hellem Grün, das durch das poröse Papier scheint, deutlich gemacht, dass sich Putte in einem kargen, gegen den Herbst zugehenden Waldabschnitt befindet, in dem keine Beeren wachsen können, was durch den dunkelgrünen Hintergrund und Kiefernzapfen als Eckornamente verstärkt wird, wie der Biologe Edvard von Krusenstjerna genau darlegen kann.¹⁸ Er schreibt: „I sagan har konsekvent genomförts den mycket svåra uppgiften att på ett fullt övertygande sätt rita tre olika barrskogstyper så, att även en nogräknad växtsam-

17 Die frühen Bilderbücher Beskows wurden auf Stein übertragen, eine Technik, welche eine enorme Handfertigkeit des Lithografen und eine sorgfältige Farbwahl voraussetzte. Je dicker das Papier ist, desto mehr Farbe kann es im Druck aufziehen. Zu den mehrfarbigen Reproduktionstechniken, siehe: Ries, Hans: *Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im deutschsprachigen Raum 1871–1914*. Osnabruck: H. Th. Wenner. 1991. S. 251–310.

18 Edvard von Krusenstjerna stellt in seinem Artikel „Hur Elsa Beskow uppfattade naturen“ genau dar, weshalb Putte auf diesem Waldboden keine Beeren finden kann. Siehe: Krusenstjerna, Edvard von. In: Beskow, Natanael och Elsa. 1954. S. 191–199.

hällsfoskare kan identifiera den ris- (och bär)fattiga tallskogen resp. blåbärs(gran)skog och lingon(tall)hed!¹⁹

Durch Beskows bewusste Farb- und Papierwahl erhält die Geschichte eine Natürlichkeit, welche sich sowohl in den Farben der Natur, als auch in jener der Kleidung Puttes widerspiegelt. So werden die wolkig-grünen Töne des Waldes mit dem orangefarbenen Hütchen und seinem blauweissen Hemdchen und der blauen Hose kontrastiert. Der Wald erhält durch die bewusste Farbwahl somit die Eigenschaft des natürlichen reformpädagogischen Raumes, wie ihn Angelika Nix dargestellt hat.²⁰ Die besondere Beachtung, welche die Buchkünstlerin der Anwendung der Farben schenkte, kommt auch im letzten Waldabschnitt zur Geltung, wo Putte von den Blaubeerjungen zu den Preiselbeermädchen gefahren wird. Die tiefrot gestalteten Mädchen bilden einen farblichen Kontrast zu den blauen Jungen, in deren Welt die Farben Rot, Weiss und Grün überwiegen und für das Buch noch einmal eine Werterhöhung darstellen (Abb. 6). (Die Wahl von Blau und Rot – früher verwendet als äusserst kostbares Lapislazuli und Zinnober – verleiht dem Artefakt einen hohen Wert). Dem „Lesen“ dieser Beeren beziehungsweise Farben kommt damit dem Sammeln kleiner Kostbarkeiten gleich.

Eine weitere Funktion für das Lesen nimmt die bewusste Wahl Beskows für ein Bilderbuch im Querformat ein. Das liegende *Format* in der Grösse 32x24 cm verweist auf mehrere Aspekte. Zum einen wählt die Buchkünstlerin ein für diese Zeit ungewöhnliches Format, da in der Herstellung teuer, zum anderen betont sie damit die Funktion des Lesens. Das horizontale Format erlaubt es einerseits dem Protagonisten, sich im Buch-Raum zu bewegen, und andererseits dem Leser und Betrachter, diese Bewegungen zu verfolgen und den Weg Puttes als Reise zu erleben. Die grosse Fläche des Buches ermöglicht zudem, dass auf einem Schauplatz vieles geschehen kann. Die Seitenanordnung von linker weisser Seite und rechter bedruckter Seite geben Putte und den Beerenkindern viel Spiel-Raum. Durch diese konsequent durchgehaltene Anordnung wird der Fokus zudem auf den Faktor *Zeit* gelenkt.

Die linke weisse Seite gibt zum einen dem Betrachter Zeit, zum nächsten Bild zu gelangen, dieses zu lesen und die Details zu erfassen, zum anderen gibt es dem Protagonisten Zeit, Weg zurückzulegen.²¹ Daran lässt sich sehen, dass auch die Zeit beim Lesen eine Funktion einnimmt, wobei im Bilderbuch unterschiedliche Zeitqualitäten dargestellt werden. Dies zeigt sich beispielsweise auf der vierten Seite des Buches (Abb. 7a/b)²²: Das

19 Krusenstjerna, 1954. S. 192. [In der Geschichte wurde die sehr schwere Aufgabe gelöst, auf eine überzeugende Art drei verschiedene Waldtypen darzustellen, dass sogar ein erfahrener Biologe einen busch- (und beeren-)armen Föhrenwald von einem Blaubeerwald oder einer Preiselbeerheide unterscheiden kann!]

20 Nix, 2002. S. 137ff.

21 Zu Zeit und Bewegung im Bilderbuch siehe: Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 139–172.

22 Speziell für Bild 7a: An diesem Bild werden *produktionsästhetische Prozesse* deutlich, die kaum an einem anderen Buch aufzufinden sind. Es ist eine Handschrift, wie sie auch andere Texte in Beskows Büchern zeigen, etwa jene von *Årets Saga* (1927). Dieses Bild ist eine Vorarbeit, die im Archiv des Nationalmuseums in Stockholm lagert und zeigt, dass Elsa Beskow den Text nach Anfertigung des Bildes hineingeschrieben hat, was noch deutlicher wird in Abb. 8, wo gar kein Text eingeführt ist. An diesen Bildern lässt sich aufzeigen, dass Elsa Beskow zuerst die Bilder, dann die Texte erstellt haben musste und schliesslich für die Erstausgabe die Schrift von einer Handschrift zu einer Druckschrift umänderte.



Abb. 6: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [10].

Bild, das mit einem schwarzen Rahmen von der Bildseite abgetrennt ist und sonst keine Eckornamente aufweist, erweckt den Eindruck einer geschlossenen Welt und strahlt dadurch eine Zeitlosigkeit aus, in welcher der Betrachter zusammen mit Putte verweilen und sich die Details des Waldes betrachten und Zeit verstreichen lassen kann. Das Bild ermöglicht dem Leser, eine Pause zu machen und zu staunen. Lesenlernen heisst auch Pause machen.

Der langsamen, fast zeitlosen Szene stehen Bilder entgegen, in denen die Zeit sehr schnell vergeht. Sobald nämlich Putte die beerenreichen Waldabschnitte gefunden hat, vergeht sie wie im Nu. So pflücken die Blaubeerjungen auf Seite Sieben (Abb. 8ab) die Beeren in Windeseile: „Och nu ska ni tro att det gick med fart. De klättrade, skakade, rev, och snart, stod korgen till randen rågad.“²³ Gibt schon der Text ein hohes Tempo vor, so wird dieses dadurch verstärkt, dass das Auge nicht nur in eine Blickrichtung gezogen wird, sondern Blaubeerjungen ausmachen kann, welche gleichzeitig in verschiedene Richtungen klettern und

23 [Und jetzt, denkt, ging es in Windeseile. Sie kletterten, schüttelten, rissen und schon bald standen die Körbe bis zum Rand gefüllt.]



Abb. 7a: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [4]. Original. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.

damit das Tempo in der Geschichte steigern. Noch deutlicher ist dies bei der Reise der Jungen zu den Preiselbeermädchen zu sehen.

Der Weg dorthin führt von links nach rechts in Leserichtung über die Bildseite: zuerst in einem Rindenschiffchen übers Wasser und dann im Galopp auf dem Rücken von acht Mäusen. „På åtta möss de satte sig opp, genom blåbärsskogen i vild galopp“.²⁴ Der Text verläuft bei diesen Szenen wie ein Filmuntertitel unterhalb des Bildes und verleiht der Geschichte ein noch höheres Tempo. Dabei halten die vier ins Bildinnere weisenden Eckornamente – Frosch, Seerose und zwei Eidechsen – den Blick im Bild, damit das Tempo zugunsten der Bildbetrachtung etwas reduziert wird. Der Wechsel zu einem ruhigeren Lesen lässt sich auch in den sieben letzten Bildern beobachten, in denen die Rankenornamente nicht mehr in verschiedene Richtungen, sondern in das Bild hinein weisen und den Leser dazu auffordern, sich auf die mikroskopische Welt der Naturwesen, Käfer und

24 [Auf acht Mäuse setzten sie sich und galoppierten wild durch den Blaubeerwald.]

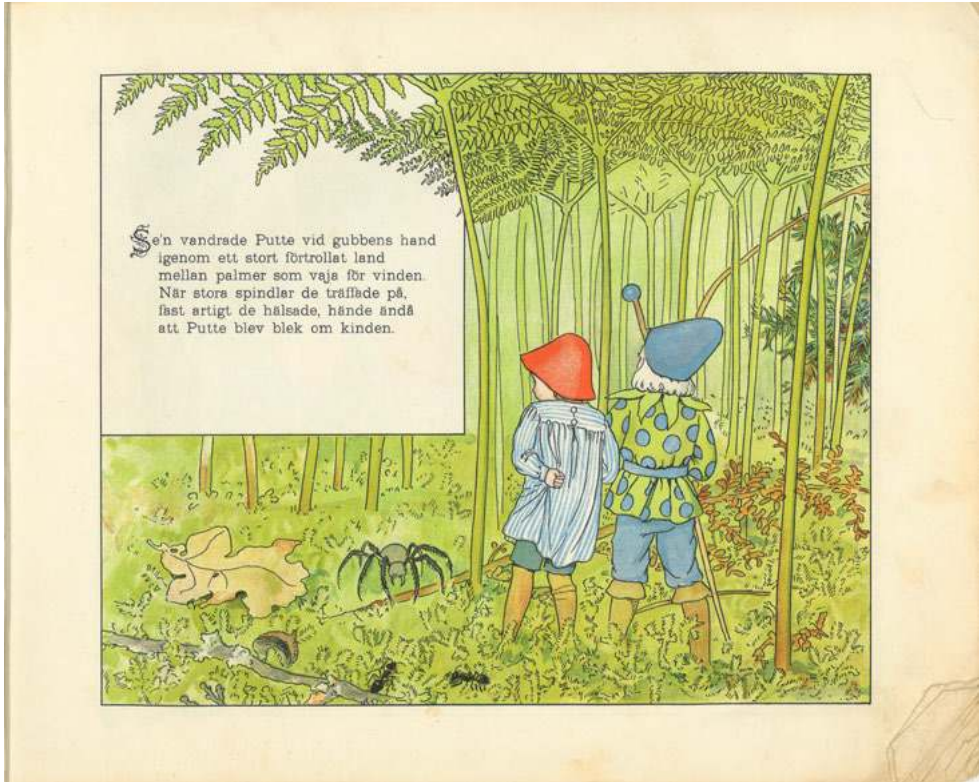


Abb. 7b: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. [4].

Schmetterlinge, Salamander und Schnecken zu fokussieren, welche wie durch ein Vergrößerungsglas dargestellt werden. Diese kleinen Tiere, die das Buch schon auf der Umschlagseite zieren, haben die besondere Funktion, die langsame Betrachtungs- und Leseweise zu unterstreichen. Das Beerensammeln und Lesen ist somit auch immer wieder geprägt vom Innehalten und Staunen. Dies wird im zwölften Bild (Abb. 9) deutlich, in dem der Blick im Bild fast still gehalten wird und es im Text steht: „När korgen står fyllda med råge på, tar gossarna lingonflickorna små i hand och gå ut för att gunga.“²⁵ Die nach innen weisenden Insektenornamente zeigen in die Bildmitte, wo ein Blaubeerjunge die Schaukel aus einem Spinnennetz bedient, damit Putte schaukeln kann. Die Blickrichtung, welche sich auf die Bewegung des vor und zurück der Schaukel richtet, bleibt im Bild hängen und gibt schliesslich den Anreiz, die Seite umzudrehen. Elsa Beskow gewährt den Kindern eine Lesepause, bevor sich das Tempo in den letzten drei Bildern wieder zuspitzt, weil Putte nach Hause muss. Obwohl die Blaubeerjungen wollen, dass Putte noch bleibt, sagt der Vater: „Putte ska

25 [Als die Körbe zum Bersten gefüllt sind, nehmen die Jungen die kleinen Preiselbeermädchen an der Hand, um zu Schaukeln.]

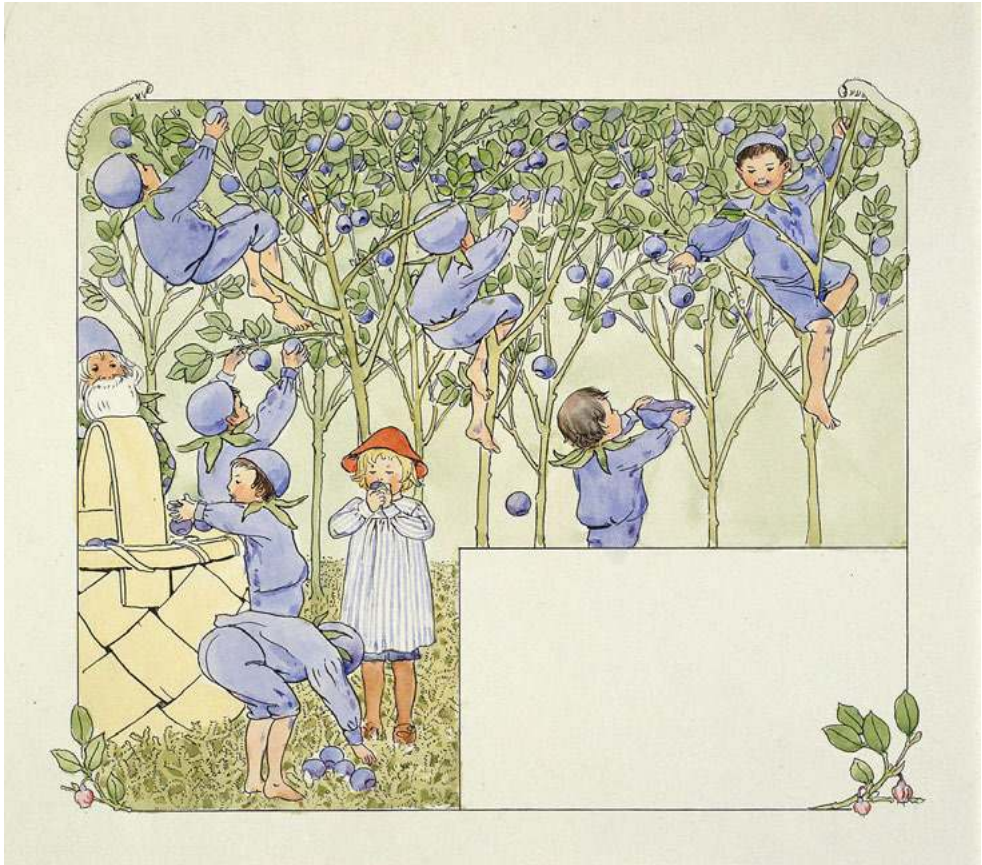


Abb. 8: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [7]. Original, noch ohne Schrift. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.

hem, ty klockan ju redan är övfer fem, och mamma kunde dig banna.“²⁶ Die beiden Schnecken als Eckornamente auf der unteren Seite verdeutlichen das Moment des Bleiben Wollens und Gehen Müssens, indem sie gegeneinander schauen und somit eine Spannung erzeugen, welche die Kinder alle aushalten müssen. Gleichzeitig weist die nach rechts weisende Schnecke den Leser an, weiterzublättern, die nach links weisende deutet vielmehr den gleichen Weg zurück an, in welche die Mäuse schon rennen (Abb. 10).

Lesen bedeutet für Elsa Beskow demnach auch reisen, und dies zeigt sie insbesondere mit expliziten Leserichtungen an.

Weitere Funktion des Lesens nehmen bei Beskow *Rahmen* und *Schwellen* ein.

Das horizontale Format und die Seitenanordnung der sechzehn jeweils auf der rechten Seite des Buches angeordneten Bilder des Bilderbuches deuten stark darauf hin, dass die

26 [Putte muss nach Hause, die Uhr ist ja schon fünf und Mamma könnte dich bestrafen.]



Abb. 9: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950. [12].

Bilder auch als *Bühnenbilder* betrachtet werden können, als verschiedene Schauplätze, auf denen sich die Erzählung, das fantastische Märchen und das Abenteuer abspielt.²⁷ Einen weiteren Anlass, die Bilder auf diese Weise zu betrachten geben vor allem die *Bilderrahmen*, welche die Bilder umfassen und diesen den Charakter von Abgeschlossenheit geben. Die Bilderrahmen lassen die Bilder als auswechselbar erscheinen, so wie man Bühnenbilder austauscht, indem man sie hochhebt und wegträgt. Dieses Gefühl der Ersetzbarkeit der Bilder wird durch die Tatsache verstärkt, dass das Buch keine Seitenzahlen aufweist.

Die Bilderrahmen bilden jedoch auch Grenzen, erscheinen gar als Augentäuschungen und machen für den Leser und Betrachter wiederum verschiedene Bereiche der Wahrnehmung erfahrbar, etwas, womit Beskow ständig spielt. In der bildenden Kunst erfährt das Bild erst durch den Rahmen einen Bildcharakter, welcher ein Innen von einem Aussen trennt oder wie Victor Stoichita den Bilderrahmen in der Kunst definiert: „Der Rahmen trennt das Bild von allem, was Nicht-Bild ist. Er [Rahmen] definiert das Gerahmte im Ge-

27 Siehe auch: Spaulding, Amy E.: *The Page as a Stageset. Storyboard Picture Books*. London: Scarecrow Press 1995.

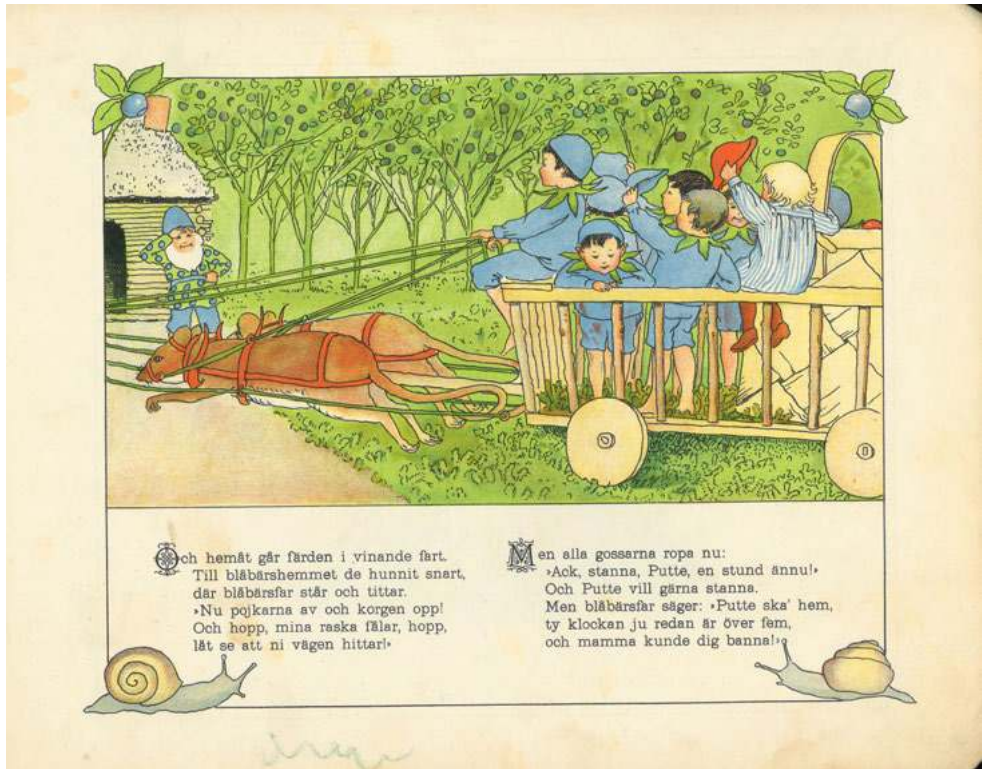


Abb. 10: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950. [14].

gensatz zu dem, was sich ausserhalb des Rahmens befindet, der Welt des Alltags.²⁸ Auf diese Aussage wird im Kapitel „Rahmenphänomene I“ noch eingegangen.

Das Spiel zwischen innen und aussen findet in *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* das ganze Buch hindurch statt. Die Ecken der gestalteten Buchseiten sind mit Kiefernzapfen oder Moosbüscheln, Blaubeeren, Raupen und Schnecken ausgeschmückt, welche jeweils in das Bild hineinragen oder sich aus dem Bild recken und somit teilweise den für sie bestimmten Bilderrahmen verlassen. Diese Zierden können als Jugendstildekoration im ornamental-floralen Sinne betrachtet werden, oder als Gegenstände, welche den Rahmungsprozess stören, wie ihn Uwe Wirth versteht.²⁹ Wirth, der sich für ein dynamisches oder „unfestes“ Konzept von Rahmen ausspricht, welches einen fließenden Übergang zwischen innen und aussen zulässt, geht davon aus, dass gerade solche gestörten Rahmungsprozesse, bei denen die Rahmen gebrochen oder unterbrochen werden, dem Leser von Texten oder Betrachter von Bildern, die Möglichkeit bieten – insbesondere in der Malerei – über die Artefakte in einem

28 Stoichita, Victor: *Das selbstbewusste Bild*. München: Wilhelm Fink Verlag 1998. S. 46.

29 Wirth, Uwe: „Rahmenbrüche, Rahmenwechsel. Nachwort des Herausgebers, welches aus Versehen des Druckers zu einem Vorwort gemacht wurde“. In: Ders., 2013. S. 15.

erweiterten Sinn nachzudenken.³⁰ Dabei ist nicht nur der wortwörtliche Rahmenbruch gemeint, wie er etwa in Pere Borell del Casos Bild *Flucht vor der Kritik* (1874) geschieht, sondern auch jene Grenzüberschreitung, wenn etwa Beskows Schnecken auf dem Cover von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* über den Bilderrahmen hinaus kriechen.³¹ Auch wenn Wirths Konzept auf den ersten Blick abstrakt erscheint, so lässt es sich durchaus auf die Bilder dieses Bilderbuches anwenden.

Der Leser des Bilderbuches ist nämlich beinahe auf jeder Seite dazu aufgefordert, sich über die Schwellenübertritte der Schnecken, Blaubeerjungen, Salamander und Mäuse in den Bucheckten Gedanken zu machen. Es bleibt fast bis zum Schluss unklar, was für eine Grenze der gemalte Bilderrahmen definiert, der Betrachter wird in einer Art Zwischenland belassen.³² Ist es die Grenze zwischen Bildseite und Buchseite? Oder jene zwischen zwei verschiedenen Papieren? Ist es die Grenze zwischen zwei verschiedenen Räumen? Diese Frage kann nur beantwortet werden, wenn man das Buch in seiner materiellen Beschaffenheit und als dreidimensionales Gebilde auffasst. Dazu gibt der Blaubeermann in der Ecke links auf der zweitletzten Seite (vielleicht mehr) Aufschluss (Abb. 1). Er schaut nämlich hinter dem Rahmen wie von einem Bühnenrand in den Bühnenraum hinein. Während der halbe Mann hinter dem Bilderrahmen versteckt ist, streckt er den Zauberstab deutlich in einen vorderen Raum hinein; auf die Bildseite, die Buchseite oder in den Raum des Betrachters. Das Bild im Bilderbuch kann also sowohl als eigenes Gemälde, eine separate Seite, wie auch als eigener Bildraum aufgefasst werden. Damit kommt der Geschichte ein Zwei-Welten-Charakter zu und das Buch wird in seiner Selbstreferentialität als *Medium* oder mehrere Medien reflektiert.

Das Phänomen der Schwellenübertritte kann man schon ganz zu Beginn des Buches am Paratext des *Covers* (Abb. 3) sehen. Auf dieser ist ein höchst stilisiertes Bild, in Form einer „mise en page“ zu sehen, welche eine Naturlandschaft wie unter einem Vergrößerungsglas zeigt. Gerahmt wird das Bild seitlich von schwarzen Linien, die sich, von zwei symmetrisch angelegten Räumchen ausgehend, bis in die Schriftkringel des ersten und letzten Buchstabens des Titels hineinziehen. Während der obere Bildrand von der Titelschrift begrenzt wird, welche wiederum das wogende, bewegte Dickicht von Blättern zu dämmen scheint, das schier aus dem Bild herauswächst, säumen vier Schnecken den unteren Bildrand, die wie in Leserichtung von links nach rechts ziehen und das Bild mit einer weichen Linie abschliessen.

Die auf den ersten Blick implizierte Geschlossenheit der Naturszene wird durch kleine Details gebrochen. So winden sich kleine Buchstaben-Kringel und feine Blätter über die dargestellte Seite hinaus, ein Schneckenfühler oder Räumchen wandert irritierend leicht über den Rahmen und setzt der Geschlossenheit der Landschaft eine Durchlässigkeit entgegen, die vermuten lässt, dass sich hinter dieser Welt noch mehr verbirgt. Während die

30 Wirth, 2013. S. 18.

31 Wirth schreibt, dass durch Rahmenbrüche der Prozess der Rahmung als Akt der Grenzziehung gegenüber der Aussenwelt selbst zum Gegenstand der Malerei wird. Wirth, 2013. S. 28.

32 Wirth spricht von dieser undefinierten Zone einer Franse und sagt: „Wenn man „frange“ [Franse] als konzeptionellen Fluchtpunkt der „zone intermédiaire“ interpretiert, dann erscheint der Paratext als eine nicht vollständig bestimmte, unaufhörlich veränderbare Übergangszone, deren Umfang – wie bei Flut und Ebbe – schwankt.“ Wirth, 2013. S. 46.

Tiere, Blätter und Buchstaben eine imaginativ papierene Grenze überschreiten und den Blick des Betrachters nach aussen führen, üben die beiden Spinnwaben in der Bildmitte, die wie ein Okular eines Mikroskops angeordnet sind, einen Sog in das Innere des Bildes aus, womit eine Tiefenwirkung in das Bild und weiter ins Buch hinein evoziert wird. Vom Coverbild an werden der Sehsinn und damit der Lesesinn³³ angesprochen und der Betrachter wird auf die Geschichte vorbereitet, welche sich hinter dem Netz, das die Spinnen wie Nornen³⁴ aufgezogen haben, verbirgt.

Dieser Lesesinn wird weiter durch den *Titel* und die *Titelschrift* angeregt, welche einer zweiteiligen Komposition unterliegen.

Der erste Teil des Titels – *Puttes äfventyr*, der gleichzeitig den Protagonisten nennt,³⁵ – bildet den Abschluss des oberen Bildrandes und besteht ausser dem geschwungenen P am Anfang und dem -r am Schluss aus fast serifenlosen blauen Druckbuchstaben. Der zweite Teil *i blåbärsskogen* ist etwas kleiner, im gleichen Buchstabenstil, in Gelb gedruckt. Ist das P von Putte als einziger Buchstabe rot, als würde es Putte mit seinem roten Hut im Titel antizipieren und zugleich in einem Fragment (in seiner Buchstäblichkeit) vorstellen, wo er noch gar nicht zu sehen ist, erinnert die gelb-blaue Farbkombination der Schriften an die schwedischen Nationalfarben, was sich im Untertitel – *Ritade och berättade af* (in gelben Minuskeln) *Elsa Beskow* (wiederum in blauen Majuskeln) – wiederholt.

Die zweiteilige Anordnung der Bildteile findet sich sowohl bei den Tieren – den beiden Spinnen im Netz, den einander gegenüber fliegenden Bienen links und rechts und den Raupen – als auch in der regelmässigen Aufstellung der Stämmchen der Blaubeersträucher, welche den von links nach rechts kriechenden Schnecken einen kontinuierlichen Weg ermöglichen. Diese auf den ersten Blick durch ein strenges Kompositionskonzept durchstilisierte Bildwelt wird auf den zweiten Blick jedoch von Details gebrochen, wie sie Roland Barthes mit dem *Punktum* in der Fotografie beschreibt.³⁶ So sind die Stämmchen der Sträucher nicht ganz gerade, die Bienen sind nicht exakt symmetrisch angeordnet und der Schmetterling in der oberen linken Bildseite hat kein Gegenüber. Diese kleinen Unstimmigkeiten weisen nicht auf künstlerisches Unvermögen hin, sondern zeugen von Lebendigkeit und Natürlichkeit, was diesem Bild inhärent ist. Denn im Bild wird gerade die Natur selbst in Szene gesetzt.

Der Betrachter, der sich ins Dickicht dieser Sträucher wagt, wird mit allen Sinnen umhüllt. So wird nicht nur das Auge angesprochen, sondern der Duft des Waldes scheint in die Nase zu steigen, das Rauschen der Blätter wird hörbar und die Blaubeeren hängen zum Pflücken greifbar nah. Das Bild auf dem Buchdeckel serviert einen Augen-, Ohren- und Tastschmaus, der verdeutlicht, was Lesen alles bedeuten kann: Zum einen bietet die Umschlagseite dem Leser einen Blick in die Natur und damit in das Hauptthema der Geschichte. Zum anderen erscheint sie als eine Performance der Buchkünstlerin, die ihr Können zur

33 Mit „Lesesinn“ ist in dieser Arbeit jeweils das ganzheitliche Wahrnehmen und Sehen von Bildern und Texten angesprochen, welche zum Lesen führen.

34 „Nornen“ (altnordisch *normir*): Schicksalsfrauen, welche das Schicksal spinnen.

35 Nikolajeva/Scott deuten die Nennung des Protagonisten im Titel als die gewöhnlichste Art, in Kinderbüchern einen Titel aufzuführen: „The most traditional titles of children’s books are so called nominal, comprising, the main character’s name.“ Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 242.

36 Barthes, Roland: *Die helle Kammer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989 [1980]. S. 18ff.

Schau stellt, indem sie den Leser am Spiel mit der Perfektion und der Durchdachtheit einer einzigen Seite teilhaben lässt. Nicht zuletzt zeigt sie über die Sinne, dass die Wahrnehmung die erste Pforte für den Eintritt in eine Geschichte und damit in das Buch bildet. Lesen heisst wahrnehmen und sich auf visuelle, haptische, olfaktorische und akustische Phänomene einlassen, welche der Materie entspringen. *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* handelt von einer Materialität des Lesens, was nicht zuletzt die Schnecke anzeigt, die den Leser mit ihren nach rechts gerichteten Fühlern auffordert, die Seite zu blättern respektive den Buchdeckel aufzuschlagen. Die Fühler werden zu „pageturnern“, sogenannten „Seitenumdrehern“, wie sie Nikolajeva/Scott beschreiben:

In discussing the reading of individual pictures, we suggested that the „natural“ way to decode movement is left to right, the way we read words. Visual pageturners placed in the bottom right corner support this reading, since they prompt the reader to continue at the bottom left corner of the next spread.³⁷

Schnecken, Ornamente und Ranken in den rechten unteren Ecken weisen in die Richtung, in der weiterzulesen, respektive zu blättern sei, aber auch in der sich Putte durch den Wald bewegen soll. Das Lesen wird im Bilderbuch von der Umschlagseite weg thematisiert und der Leser dazu aufgefordert, mit Putte von links nach rechts ins Blaubeerenland hinein zu wandern.

Dabei fasst Beskow das Lesen nicht als ein auf ein einziges Medium ausgerichtetes Ereignis auf. Der performative³⁸ Charakter, den das Buch durch seine Anlehnung an eine Bühne und im weitesten Sinne an das Theater hat, lässt sich nicht nur an den Bilderrahmen, sondern auch an der Gestaltung der Textrahmen festmachen.

Betrachtet man den Text im rechten unteren Bildrand auf der „ersten Seite“³⁹ der Geschichte (Abb. 11), so steht er in einem eigenen weissen Feld, das mit einem schwarzen Rahmen versehen ist, jedoch Teil des seitengrossen Bildes ist. Der Text steht also in einer Art Kasten, der links von einem Baumstamm, unten von Waldboden und einem Kiefernzapfen und oben und zur rechten Seite je von einer schwarzen Trennlinie begrenzt wird. Das weisse Innere wird in den Ecken vom Grün des Waldbodens durchbrochen, als würde das Moos über den Bildrand hinauswachsen und sich nicht um Trennlinien kümmern. Der Text ist in Versform geschrieben, was der Szene einen mündlichen und damit der Geschichte einen epischen Charakter verleiht: Er lautet:

I skogen gick Putte med korgar två;

37 Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 153.

38 Siehe dazu: Fischer-Lichte, 2014. // Fischer-Lichte, 2012. // Behschnitt, Wolfgang: „Text, Teater, Handling. Om performativitet som litteraturvetenskapligt forskningsperspektiv“. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2007: 4). S. 35–49.

39 Ob man von einer ersten Seite überhaupt sprechen kann, ist fraglich, da das Buch unpaginert ist. Es besteht kein eigentlicher Übergang zwischen dem Titelcover, dem Schmutztitel und der ersten Seite. Vielmehr wird dem Leser eine Einheit suggeriert, die keine Trennung zwischen den einzelnen Beispielen vorsieht, wenn man Titel, Cover und Schmutztitel laut Genette als Peritexte bezeichnen will. Vielmehr wird eine Nähe aller Buchteile zueinander festgestellt, die entgegen Genettes Formel „Paratext = Peritext und Epitext“, nicht Abstand, sondern ein Näherrücken verursacht. Siehe: Genette, 1989 [1987]. S. 13.

Han tänkte, han skulle de fulla få
 Af blåbär och lingon så rara.
 Det skall bli namnsdagspresent åt mor,
 och därför är Puttes ivfer stor.
 Men hvar kan väl bärena vara?⁴⁰



Abb. 11: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Detail [1].

Während die enge Verknüpfung von Bild und Text auf derselben Seite im Bilderbuch⁴¹ künstlerisch stark an den Jugendstil anlehnt, so weist gerade die Trennung der beiden Medien durch den integrierten Textkasten gleichzeitig auf weitere Medien hin.

Denn liest man den Text laut, wie er vermutlich meistens in einer Erwachsenen-Kind-Vorlesesituation gelesen wird, wird deutlich, dass eine auktoriale Erzählinstanz kommentiert, was im Bild geschieht. Es ist, als würde eine Stimme aus dem Off in den Bühnenraum sprechen, während sich die Protagonisten auf der Bühne bewegen. Betrachtet man weitere Seiten, bei denen der Text unterhalb des Bildes verläuft, so wird eine Anlehnung an die Untertitel im Film augenfällig, womit eine Vorwegnahme des Mediums Film in einem Buch von 1901 ein starkes Indiz ist, wie sehr sich Beskow mit der Medialität des Buches auseinandergesetzt hat. Elsa Beskow impliziert in diese Geschichte eine mündliche Vorlesepraxis, um damit auch über weitere visuelle Medien zu reflektieren. Nicht zuletzt erinnert der Textkasten mit seinen luftig angeordneten schwarzen Buchstaben auf weissem Hintergrund an das alte Medium eines Lesekastens, der auch zum Schreibenlernen dient. Elsa Beskow stellt das Lesen in einen weiter gefassten Kontext, der auch das Schreiben

40 [Putte ging mit zwei grossen Körben in den Wald. Er dachte, dass er sie voll mit Blau- und Preiselbeeren kriegen könnte. Dies sollte ein Namenstags-Geschenk für die Mutter geben, und deshalb war Puttes Eifer gross. Doch wo können die Beeren nun sein?] Beskow, Elsa. 1901. Seite eins der Geschichte. Diese Ausgabe ist noch in einer alten schwedischen Schreibweise verfasst. Siehe auch: *Stavningsreform 1906*. In: *Nordisk Familjebok. Band. 24*. Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag 1916. S. 117–118. Der Gebrauch in der Schule von *t (tt)* anstelle von *dt* und *v* von *f, fv, hv* wurde von der Schwedischen Akademie anerkannt und zugelassen.

41 Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 173–209.

mitdenkt, womit sie gleichzeitig die Medialität und Materialität reflektiert. Dies zeigt sich auch an der Wahl der *Schrift*⁴² in diesem Bilderbuch, die eine weitere Lesefunktion einnimmt.

Das Textbild, also die Erscheinung der Schrift, bei Geschichtenbeginn gibt auf den ersten Blick einen ambivalenten Charakter ab, was sich auch an seiner Zweiteilung ablesen lässt. Während der erste etwas abseitsstehende Buchstabe „I“ mit seinen starken Serifen und seiner ornamentalen Ausschmückung an eine Anfangsinitiale einer mittelalterlichen Handschrift erinnert, so mutet die Schrift des übrigen Textblockes in der Mitte des Kastens in ihrer Einfachheit und dem feinen Strich der fast serifenlosen Buchstaben geradezu modern an. Die feinen Fühler, die wie leichte Blätter im Wind über den Grossbuchstaben wehen, nehmen thematisch das luftige Blattornament der Anfangsinitiale auf, das so deutlich auf die umliegende Natur des Waldbodens verweist. Die typografische Anordnung eines weiten Buchstabenabstands, der andeutet, es müsste viel Luft zwischen den Buchstaben hindurchziehen können, richtet sich an ein kindliches Publikum, das gerade lesen lernt.⁴³ Hier wird impliziert, dass das Lesen etwas Einfaches, Luftiges, Natürliches und sehr Sinnlich-Ästhetisches ist.

Diese Ambivalenz, welche zwischen alter und moderner Schrift angedeutet wird, dürfte mehrere Gründe haben. Zum einen war gerade die Zeit, in welcher Beskows Bücher produziert wurden, grossen Umbrüchen unterworfen. Auf der einen Seite schrie der Buchmarkt nach billigen, massenproduzierten Büchern, während sich auf der anderen Seite mit dem *Arts and Crafts Movement* eine Gegenbewegung hervortat, welche die alte Machart der Bücher beibehalten, auf den Maschinendruck in Massen verzichten und das Handwerk der Künstler stärker in das Bewusstsein rücken wollte. Somit kann die zweigeteilte Schriftgestaltung Beskows im ersten Textblock als eine Reflexion der Buchproduktion zurückgeführt werden, indem sie deren Ambivalenz sichtbar macht: Dabei steht die ausgeschmückte Anfangsinitiale für den handwerklichen Charakter, die übrigen Buchstaben verweisen vielmehr auf die technische Art des Büchermachens. An der Gestaltung der Schrift lässt sich also ablesen, dass Beskow in ihrer Arbeit nicht nur das Medium des Buches hinsichtlich der Bedeutung des Lesens reflektiert, sondern auch die Umstände, in welcher Bücher produziert werden, also letztlich den Buchmarkt.

Die Zweiteilung der Schrift kann aber auch eine inhaltliche Ambivalenz widerspiegeln, welche die Geschichte charakterisiert. Denn auf der einen Seite spielt sie sich in der Realität eines schwedischen, von zu Hause nahe gelegenen Waldes ab, auf der anderen Seite in der *Phantasie* des Kindes.

Das Abenteuer dieser phantastischen Geschichte im Wald wird von der Uhr begrenzt, und die Mutter, als treibende Kraft und Motor für die Geschichte, lässt die Kinder agieren: Auf der drittletzten Seite zieht das Mäusegespann den Wagen mit den Beerenkörben in die gegenteilige Leserichtung – von der rechten Bildseite in die linke hinein – zurück zum Haus des Blaubeermandes, zurück in den kargen Wald. Auf dem zweitletzten Bild (Abb. 1) sieht man Putte auf demselben Baumstumpf wie zu Beginn der Geschichte sitzen, er hatte kaum

42 Diese Schrift erscheint in dieser Form von der Erstausgabe bis zur Ausgabe von 1961. Danach ändert sich die Schrift zu einer Druckschrift.

43 Siehe: Willberg, Hans Peter; Forssman, Friedrich: *Erste Hilfe in Typografie*. Mainz: Hermann Schmidt 1999. S. 76–77.

auf sieben zählen können, waren die Blaubeerkinder und die Mäuse verschwunden. Die Beerenkörbe stehen neben ihm, die Strümpfe übers Knie gerollt, die Wangen gerötet. Ein glückliches Kind, in zurückgewonnener Grösse, das nach seinem Abenteuer im Wald und in der Natur selbst gereift ist. Nichts deutet mehr auf den ängstlichen Jungen hin, der nicht weiss, wo er die Beeren finden kann. Putte ist als Hauptperson im Rahmen des Bildes drin, während ein Preiselbeermädchen und ein Blaubeerjunge in den oberen Bildecken auf Zweigen ins Bild hineinragen und auch von ihrer Präsenz zeugen. Sie zeigen zumindest an, dass sie in der Zweiweltengeschichte existieren und ein Teil von Puttes Realität sind, wie auch die Maus, die in der unteren linken Ecke ins Bild hineinlugt. Während diese Eckornamente als Schmuck des Bildes wirken, macht der schon einmal kurz erwähnte Blaubeermann in der linken unteren Ecke deutlich, dass es sich hier um eine *Seite auf der Buchseite* handelt, indem er von hinten auf die vordere Seite späht und damit die zweifach-Struktur der Geschichte noch verstärkt. Es ist, als würde der Leser und Betrachter dadurch langsam wieder in die eigene Realität geholt, nachdem er selbst so intensiv in der Geschichte drin war. Während der Leser zusammen mit Putte aus dem Wald zurück ins Buch kehrt und sich der Abstand zum Geschehenen vergrössert, könnte die Geschichte auch mit dem letzten Satz auf dieser Seite enden: „Och glad i hågen nu traskar han mot hemmet med korgarna sina“,⁴⁴ womit das phantastische Märchen, das nach dem klassischen Märchenschema „Aufbruch-Abenteuer-Heimkehr“ funktioniert, mit der Heimkehr zur Mutter ein Ende nimmt.⁴⁵

Epiphanie des Lesens und Schreibens

Die alleinige Heimreise ist jedoch noch nicht das Ende der Geschichte: Wie ein Epilog, der noch überraschend beim Umblättern zur letzten Bildseite erscheint, erscheint wortwörtlich noch einmal ein Bild, das Angelika Nix interessanterweise nicht interpretiert hat. Es ist, nach Abb. 7a/7b das zweite, welches mit einem feinen, schwarzen Rahmen – ganz ohne Eckornamente – versehen ist und beim Betrachter das Gefühl einer Geschlossenheit erweckt.

In der sechzehnten Bildtafel (Abb. 12), dem letzten Bild im Buch, ist in der Bildmitte eine selbstkreierte Karte mit sieben aufgemalten Blaubeerjungen und fünf Preiselbeermädchen zu sehen, dazwischen steht in krakeliger Schnurschrift der Glückwunsch: „Mamma glattereras af Putte“.⁴⁶ Die Karte, von einem feinen schwarzen Rahmen umgeben, wirkt wie eine stark abstrahierte Miniatur des gesamten Bildes. Rund um die Karte ist nämlich ein schön gedeckter Kaffeetisch mit zwei grauweissen Kaffeetassen zu sehen, davor zwei gefüllte Körbe mit Heidel- und Preiselbeeren, an welche besagte Karte angelehnt ist. Eine dahinterstehende Vase mit leuchtend rot-gelben Ringelblumen, die wie kleine Sonnen hochragen, vervollständigt das ornamental angeordnete Gedeck. Darüber strahlt ein Flammenkranz bis an den oberen Bildrand und in die Ecken hinein und verleiht der ganzen Szene

44 [Und glücklich in Gedanken trottet es nun mit seinen Körben nach Hause.]

45 Siehe: Propp, J., Wladimir: *Morphologie des Märchens*. Russisch: Leningrad 1928, Deutsch: Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1975. Nix spricht bei Putte auch vom phantastischen Grundmodell, das Viktor Rydberg in die schwedische Literatur eingeführt hat. Nix, 2002. S. 121.

46 [Mama wird von Putte gratuliert.]

eine heilige Atmosphäre. Horizontal wird das Gedeck von einer Girlande aus Klee, Margeriten und verschiedenen Blättern umkränzt. Darunter steht der zugehörige Text. Umrahmt wird das Bild schliesslich von einer feinen, schwarzen Linie und erweckt beim Betrachter ein Gefühl vollkommener Abgeschlossenheit.



Abb. 12: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [16].

Die durchkomponierte Bildtafel rückt zwei miteinander verwobene Themen in den Vordergrund: Sie verweist anhand der zentralen Stellung der Karte in einer Buchseite und den Blättern in der Girlande auf die Materialität des Papiers. Gleichzeitig stellt sie die reiche Ernte Puttes dar, die sowohl aus den Beeren für die Mutter, wie auch aus den Fähigkeiten besteht, die der Junge für sich selbst erringt.

Betrachtet man die Glückwunschkarte, so stellt Beskow das Papier geradezu ins Zentrum ihres Bildes. Es ist der Träger der kindlichen Malerei, sowie der ersten Schreiberfahrung Puttes. In der Karte steckt die Essenz, welche sich Putte durch sein Abenteuer im Wald und in der Natur angeeignet hat. Er hat nicht nur gelernt Beeren zu lesen (im Sinne von sammeln), sondern auch zu lesen und zu schreiben – wenn auch mit Hilfe seiner Schwester Fina, wie es im Text steht: „Och här kan du se, hur korgarna stå med kortet som Putte själv

hittat på, fast Fina hjälpt honom skrifva.“⁴⁷ Am meisten freut sich schliesslich die Mutter, welche, ohne im Bild präsent zu sein, die Hauptrolle der Geschichte innehat. Denn wegen ihr geht Putte in den Wald und zu ihr kehrt er, wie im klassischen Märchen üblich, auch wieder zurück. „Och mamma, hon blev då så rysligt glad, som bara en mamma kan blifva“.⁴⁸ Das Lesen und Schreiben wird in diesem Bilderbuch geradezu inszeniert und schliesslich in einem Moment der Epiphanie gefeiert. Die Kulturtechniken werden dem Kind zu einer Offenbarung, wozu es sich zuerst im Wald verirren, Mühsal und Trauer erfahren und wo es Freunde finden und Hilfe annehmen muss, bevor sich die Körbe mit der Ernte füllen. Dabei steht die Mutter am Beginn der Alphabetisierung des Kindes, wie dies am Lesethema aufgezeigt werden kann und sich an der Materialität des Buches festmachen lässt.

Mit dem schwarzen Rahmen, welcher die ganze Szene umrahmt, deutet Beskow nicht nur eine Geschlossenheit der Welt im Bild an, sondern schliesst auch die Geschichte ab. Der undurchlässige Rahmen hebt das Spiel sowohl zwischen Phantasie und Wirklichkeit als auch zwischen der Suggestion verschiedener Medien auf. Mit dem schwarzen Rahmen wird das Bild auf der Seite zur Buchseite erklärt (nicht zur Bühne oder zum Filmstreifen oder Lesekasten) womit auch die Referenz auf das Papier und schliesslich auf das Buch zum Schluss der Geschichte noch einmal erfolgt. Das Bild ist eine Seite des Buches und es bleibt im Buch eingeschlossen, wenn die Geschichte zu Ende erzählt ist. Ganz ähnlich behandelt Tove Jansson die Thematik in ihrem Bilderbuch *Hur gick det sen?* (1952)⁴⁹ und treibt das Spiel mit den unterschiedlichen Ebenen zu einem Höhepunkt. Beskow dürfte aufgrund ihres Spiels mit der Materialität am Buch als eine Portalfigur für die kommende (berühmtere) Buchkünstlergeneration angesehen werden.

Betrachtet man auch die zwei letzten leeren weissen Seiten als bewusst eingesetzte Bestandteile des Buches, so dürften sie ganz im Sinne Walter Benjamins dazu dienen, dem Leser und Betrachter Zeit zu geben, das Erlebte, Gelesene und damit Gegessene zu verdauen, um noch einmal die Essensmetapher zu zitieren:

Bücher verschlingen. Eine merkwürdige Metapher. [...] Wir lesen nicht, um unsere Erfahrungen sondern um uns selber zu mehren. Ganz besonders aber und immer lesen die Kinder so: einverleibend, nicht sich einfühlend. Ihr Lesen steht im innigsten Verhältnis viel weniger zu ihrer Bildung und Welterkenntnis als zu ihrem Wachstum und ihrer Macht. Darum ist es etwas ebenso Grosses als alles Genie, das in den Büchern steckt, die sie vornehmen. Und das ist die besondere Bewandnis, die es mit dem Kinderbuch hat.⁵⁰

47 [Und hier kannst du nun die Körbe zusammen mit der Karte sehen, welche Putte selbst erfunden hat, obgleich ihm Fina mit Schreiben geholfen hat.]

48 [Und die Mutter freute sich so fest, wie sich nur eine Mutter freuen kann.]

49 Jansson, Tove: *Hur gick det sen?* Helsinki: Schildts Verlag 1952.

50 Benjamin. GS VII, Bd. 1. S. 256–257. Zum Buch als Nährstoff des Geistes, siehe auch: Assmann, Aleida: „Das Buch – Nährstoff des Geistes, politische Waffe und Lebensbegleiter.“ In: Eder/Kobenter/Plener, 2010. S. 150–162.

Fazit

Im Bilderbuch *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) zieht sich das Lesethema durch die ganze Geschichte hindurch. Dabei geht Putte in den Wald, um Blaubeeren zu lesen und nimmt das lesenlernende Kind respektive den Betrachter mit auf eine Lesereise. Die Analyse hat gezeigt, dass die Geschichte anhand der materiellen Aspekte des Buches hinsichtlich eines Leselernprozesses dargestellt werden kann.

Dies zeigt sich darin, dass das Lesen von der Umschlagseite weg durch viele Ornamente, welche die Leserichtung von links nach rechts und das Blättern zur nächsten Seite angeben, thematisiert wird. Durch die Gestaltung des Covers und durch die Titel und Titelschriften wird die Wahrnehmung auf den Sehsinn und damit auf den Lesesinn gelenkt. Durch die Haptik des Papiers, welche beim Blättern deutlich spürbar wird, wird der Tastsinn angesprochen, der für das Sammeln und somit für das Lesen so zentral ist. Über den bewussten Einsatz des Formats und der Grösse des Buches verweist Beskow auf die Leserichtung von links nach rechts sowie auf weitere Medien, wie etwa das Theater oder den Film, und zeigt damit eine frühe Reflexion über die Möglichkeiten des Mediums Buch auf. Zudem verweist sie durch das Querformat auf eine ausgewählte wie auch kostspielige Herstellungsart, welche den ästhetischen Sinn auf die künstlerische Machart eines Buches lenkt.

In der Auffassung des Buchs als Theater weist *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* eine Performativität auf, welche wiederum auf den Umgang mit dem Buch hinweist, insbesondere auf die Praxis des Vorlesens. Damit verweist Beskow vor allem auf das früheste Lesenlernen mit der Mutter als zentrale Figur. Auch in der Wahl der Textdarstellung im Verhältnis zum Bild werden Reflexionen zu weiteren Medien wie dem Film aufgenommen, liest man die eingerahmten Textflächen als Lesekasten oder Untertitel.

Zudem verbirgt sich hinter der Schrift, die sehr an der Naturthematik als auch an der Darstellung einer modernen Schrift anknüpft, die Ambivalenz sowohl des Büchermachens um 1900, als auch jene, welche der phantastischen Geschichte mit seiner Zweiweltenstruktur inhärent ist. Des Weiteren sind die Paratexte der Rahmen weitere materielle Aspekte, welche die Möglichkeiten des Lesens durch die Blickrichtungen aufzeigen (und Tempo als narratologisches Element erhöhen oder drosseln) und gleichzeitig erlauben, über die Selbstreferentialität des Buches nachzudenken. Über die Farbe als konkretes Material des Bildes erfährt der Betrachter etwas über den diskursiven Rahmen der Pädagogik und der nationalen Bewegung, welche sich um 1900 und im Werk Beskows immer wieder deutlich manifestiert. In der Farbe wird der natürliche Rahmen der Geschichte definiert und auf die Kostbarkeit der Beeren sowie des Buches aufmerksam gemacht. Die Kulmination und Bedeutung des Lesens offenbart das Buch im letzten Bild, einem Epilog (Paratext). In einem Erleuchtungsfest wird sowohl die reiche Beerenernte als auch die Fähigkeit der Erlangung der Kulturtechniken und nicht zuletzt die Rolle der Mutter als Alphabetisiererin zelebriert.

Elsa Beskow gibt, unter Berücksichtigung von nationalen, künstlerischen und pädagogischen Diskursen zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“, dem Sammeln hinsichtlich der materiellen Aspekte eines Buches die Bedeutung des Lesens. Sie markiert in ihrem Werk damit einen Anfang, der sich noch durch weitere Bilder- und Lesebücher hindurchziehen wird. Die Bücher, welche in dieser Arbeit auch auf eine Materialität des Lesens untersucht werden, werden im folgenden Kapitel in einem Korpus kurz dargestellt.

Korpus und Buchauswahl

Zwischen 1897 und 1953 hat Elsa Beskow ein variantenreiches Werk aus über vierzig Titeln und Büchern in unterschiedlichen Formaten, Grössen und Gattungen geschaffen.⁵¹ Dazu gehören die bekannten Jugendstilbilderbücher wie *Sagan om den lilla lilla gumman* (1897), *Puttes ävffventyr i blåbärsskogen* (1901), *Olles Skidfärd* (1909) oder *Tomtebobarnen* (1910). Aber auch die Bilderbücher *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918), *Årets saga* (1927), *Solägget* (1932), *Sagan om den nyfikna aborren* (1933) oder *ABC-resan* (1945) entstammen ihrer Werkstatt, um nur einige Titel zu nennen. Bekannt und auch typisch für die Zeit sind die Bücher mit den kindlichen Blumengestalten wie *Blommornas bok* (1905) oder *Blomsterfesten i täppan* (1914), welche Ähnlichkeiten mit den Figuren aus Walter Cranes *Floras Feast* (1889) oder Kreidolfs *Blumenmärchen* (1898) aufweisen.

Nebst den Bilderbüchern, welche den grössten Werkanteil einnehmen, hat Beskow ab 1915 verschiedene Märchenbücher wie *Bubbelmuck och andra sagor* (1921) oder *Sagor och sagospel* (1923) gestaltet und das Lesebuch *Vill du läsa?* (ab 1935) für die Schwedische Volksschule geschaffen. Den grössten Teil der Bücher hat die Buchkünstlerin alleine gestaltet. Sie hat sowohl die Texte geschrieben, als auch die Bilder dazu geschaffen. Doch gibt es auch durchaus Bücher, bei denen Beskow eine Zusammenarbeit mit anderen Künstlern und Künstlerinnen gesucht hat. So entstanden beispielsweise die Liederbücher *Mors lilla Olle* (1903) und *Borgmästar munte* (1922) mit Liedern und Musikstücken von der Musikerin Alice Tegnér, oder *Blommornas bok* (1905) mit Liedern von Jeanna Oterdahl. Sie gestaltete aber auch bestehende Märchen und Geschichten illustrativ, wie etwa das Märchen *Tummelisa* (1908) von Hans Christian Andersen. Für die vorliegende Arbeit war die Zusammenarbeit zwischen Beskow und Hans Siegvall bei den Lesebüchern *Vill du läsa I–III* (ab 1935) von grösster Wichtigkeit, so auch jene mit der Fröbel-Kindergärtnerin Anna Warburg bei der Gestaltung des Bastelbuches *Vad ska vi göra?* (1917). Die Buchkünstlerin hat also sowohl Bilder-, Lese- und Märchenbücher gestaltet als auch Bücher mit Anleitungen und Anregungen zum Basteln und Malen (*Vill du måla?*, ab 1898) geschaffen, was zeigt, wie vielfältig ihr Werk ist. Untersucht man dieses speziell in Hinsicht auf seine Materialität, fällt auf, dass die genannten Bücher eine hohe gestalterische Komposition betreffend die Farb-, Papier-, Format- und Schriftwahl aufweisen. Beskow hat ihre Bücher diesbezüglich sehr bewusst gestaltet und den Druck und die Ausgaben zusammen mit dem Verlag minutiös geplant. Dies steht einem Leser besonders dann deutlich vor Augen, wenn er Bücher in Übersetzung in den Händen hält, die von den Erstausgaben in Format-, Papier-, Farb- und Schriftwahl oft deutlich abweichen. Dies ist in einer historisch-technischen Hinsicht auch nicht verwunderlich, da gerade viele Bilderbücher seit 1900 bis heute immer wieder neu aufgelegt werden.⁵²

In den folgenden Kapiteln wird eingehend auf die Frage der Materialität von Beskows Büchern, sowie jener nach der Lese- und Schreibtheorie der Buchkünstlerin eingegangen. Dabei werden die Bücher auf die aufgestellten Parameter hin geprüft. Für die Analyse wurden angesichts der Fülle an Titeln und Ausgaben, jene Bücher aus Beskows Werk aus-

51 Die schwedischen Titel ihres Werks sind am Schluss der Arbeit in einem Werkverzeichnis aufgeführt.

52 Auf die Aspekte der unterschiedlichen Auflagen wird im Kapitel „Transmission“ eingegangen.

gewählt, an welchen sich die entsprechenden Parameter am besten nachweisen und sich die expliziten Aspekte besonders gut zeigen lassen.⁵³

Zum untersuchten Korpus gehören folgende Bücher:

<i>Vill du måla?</i>	Beskow, Elsa	1898–1934
<i>Puttes ävffventyr i blåbärsskogen</i>	Beskow, Elsa	1901
<i>Tomtebobarnen</i>	Beskow, Elsa	1910
<i>Diverse Märchen</i>	Beskow, Elsa	Ab 1915
<i>Vad ska vi göra?</i>	Beskow, Elsa // Warburg, Anna	1917
<i>Tantenbücher</i>	Beskow, Elsa	1918–1947
<i>Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin</i>	Beskow, Elsa	1918
<i>Tant Bruns Födelsedag</i>	Beskow, Elsa	1925
<i>Petter och Lotta på äventyr</i>	Beskow, Elsa	1927
<i>Årets saga</i>	Beskow, Elsa	1927
<i>Vill du läsa? I–III</i>	Beskow/Siegvald	1935/36
<i>Farbror Blås nya båt</i>	Beskow, Elsa	1942
<i>Petter och Lottas Jul</i>	Beskow, Elsa	1947
<i>ABC-resan</i>	Beskow, Elsa	1945
<i>Herr Peter</i>	Beskow, Elsa	1949
<i>Röda bussen och gröna bilen</i>	Beskow, Elsa	1952

53 Im Wissen darum, dass der Korpus fast auf das ganze Werk hin ausgeweitet werden könnte.

Materialität der Bilderbücher

Elsa Beskow hat schon die frühen Bilderbücher aufgrund von pädagogischen und künstlerischen Überlegungen bewusst so gestaltet, dass sie als Medien für das Lesenlernen eingesetzt werden können. Solange sie den Text und die Bilder selbst gestaltete, konnte sie bestimmen, wie die Elemente des Buches aussehen sollten. Sobald das Material an den Verlag ging, war sie jedoch nicht mehr die Alleinbestimmende; so waren der Verlagsleiter, die Lithografen, Drucker und andere am Prozess der Buchgestaltung mitbeteiligt. Anhand der Korrespondenz mit dem Verlag lässt sich nachvollvollziehen, wie sehr sich Beskow für die materiellen Aspekte ihrer Bücher einsetzte, damit diese weit möglichst ihren eigenen Vorstellungen entsprachen. Beispielsweise zeigt sich dies an einem Antwortschreiben, das sie dem Bonniers Verlag am 7. August 1942 zukommen lässt. Dieser hat der Buchkünstlerin vorgeschlagen, aus Kostengründen ihr neuestes Bilderbuch *Farbror Blås nya båt* (1942) teilweise nur mit schwarzen Bildern herauszugeben. Während sie die Vorschläge betreffend die Farbe geradeheraus ablehnt, lässt sie sich hingegen auf andere materielle Kompromisse in der Herstellung des neuen Buches ein, damit der Preis gesenkt werden kann. Sie schreibt dazu:

Däremot kan nog akvarellerna förminsas till $\frac{3}{4}$ eller så omkring, utan skada. Bara det blir ordentliga marginaler omkring dem, och utrymme för tuscher på motsatta sidan. Jag har inte heller något emot att en del av upplagan säljes häftad till billigare pris. Omslaget på de häftade ex. kan väl då utgöras av styvt papper, så kan boken i alla fall bli något såhär hållbar [...]

[Dagegen können die Aquarelle auf $\frac{3}{4}$ verkleinert werden, ohne dass sie Schaden nehmen. Dass sie nur genügend Raum rundherum haben und auch auf der gegenüberliegenden Seite für die Tuschzeichnungen. Ich habe auch nichts dagegen, wenn ein Teil der Auflage geheftet und zu billigerem Preis verkauft wird. Die Umschläge der gehefteten Exemplare können ja mit steifem Papier hergestellt werden, so werden sie auf jeden Fall etwas haltbarer.]

Die Bereitwilligkeit, mit der die Buchkünstlerin bezüglich der materiellen Aspekte wie Format, Papier, Bindung und Bildeinsatz mit sich verhandeln lässt, mag überraschen. Doch bleibt ihr kaum eine Wahl, steigen doch in Schweden während den Krisenjahren des zweiten Weltkriegs die Buchpreise konstant, was sich insbesondere auf die Qualität der Bücher auswirkt.¹ Gerade diese ist für Beskow jedoch eines der wichtigsten Anliegen ihrer Arbeit. Sie schreibt im selben Brief: „Det viktigaste för mig är som sagt att boken blir bra framställd. Jag har mycket på denna bok, som jag har lust att ge ut på eget förlag, om Ni ej vågar Er på saken!“² Dieser Brief verdeutlicht die Haltung Beskows gegenüber dem Verlag. Nach vierzig Jahren Erfahrung weiss sie genau, wie die Bücher aussehen sollen, auch, welchen

1 Dies lässt sich aus der gesamten Korrespondenz zwischen Beskow und dem Verlag nachvollziehen.
2 [Das Wichtigste für mich ist, wie schon gesagt, dass das Buch gut hergestellt wird. Ich halte viel von dem Buch und ich hätte Lust, es im Eigenverlag herauszugeben, wenn Sie sich nicht an die Sache heranwagen!]

Wert sie ihrer eigenen Arbeit beimisst. Eher würde sie auf eine Zusammenarbeit verzichten, als dass ein Buch nicht nach ihren Vorstellungen hergestellt wird.

In diesem Fall kommt es nicht soweit. Dem Antwortschreiben vom 10. August 1942 ist zu entnehmen, dass der Verlag ihre Sorge über die Herstellung und Herausgabe des Buches ernstnimmt. Der Verleger Kaj Bonnier gibt seinerseits zu verstehen, dass der Verlag mit technischen Problemen zu kämpfen habe, welche die Herstellung und Qualität der Bilder beeinflussen. Er schreibt:

Jag försäkrar imellertid att det icke spelar någon roll, då för närvarande alla klichéanstalter³ äro absolut överbelastade med arbete. Vi ha talat med olika firmor i staden för att få klichéerna gjorda, men alla svara att för ögonblicket finns ingen möjlighet att börja med kliché tillverkning. [...] Det finns så få kemigrafier i Sverige, som kunna göra färgklichéer så att de bli bra [...].

[Ich versichere, dass es [die Frage, ob die Bilder farbig oder schwarz gedruckt werden sollen] zurzeit keine Rolle spielt, da alle Klischeeanstalten im Moment absolut überlastet sind. Wir haben mit verschiedenen Firmen in der Stadt gesprochen und alle haben geantwortet, dass sie momentan keine Möglichkeit hätten, Farbklichees herzustellen. Es gibt so wenige chemiegraphische Institute in Schweden, welche gute Farbklichees machen können [...].]

Der Verlag selbst scheint von den Druckereien abhängig zu sein, welche zwar die neuen technischen Möglichkeiten wie Lithografieren und Vierfarbendruck beherrschen, jedoch in den Krisenjahren völlig überlastet sind. So zeigt dieser Korrespondenzwechsel zwar, dass der Buchkünstlerin eine gute Buchqualität, welche von den materiellen Aspekten wie Papier, Format, Bildgrösse und nicht zuletzt der Farbe abhängig ist, am meisten am Herzen lag, sie jedoch nicht alle Faktoren dahingehend beeinflussen konnte.

Wie am Beispiel des Bilderbuches *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* gezeigt, lässt sich auch an weiteren Bilderbüchern wie *Tomtebobarnen* (1910), *Tant Grön*, *Tant Brun och Tant Gredelin* (1918) und *ABC-resan* (1945)⁴ ablesen, wie Beskow das Kind an das Lesen und Schreiben heranführt und somit die Materialität des Buches mit einer eigenen Lesepädagogik verknüpft. Um nachzuvollziehen, wie sie dabei vorgeht, werden in diesem Kapitel die ausgewählten Bilderbücher auf die konkrete Materialität wie Paratexte, Format, Farbe und Papier untersucht.

3 Klischeeanstalt: Chemiegrafische Druckerei, welche die Möglichkeit hatte, Farbdrucke herzustellen. Durch ein chemiegrafisches Verfahren (Ätzen), wurden Druckklischees hergestellt, die als Druckvorlagen dienten (Hochdruckverfahren, besonders für Drucke von Illustrationen um 1900). Siehe auch: Ries, Hans: „Illustration im Kinder- und Jugendbuch“. In: Doderer, Klaus (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Ergänzungs- und Registrierband*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1982. S. 303.

4 Beskow, Elsa: *ABC-resan*. Stockholm: Bonnier 1945.

Rahmenphänomene I

Bei Elsa Beskows Bildern und Texten spielen Paratexte, also Rahmen als Bestandteile des Buches, wie sie Gérard Genette versteht,⁵ sowie in Form von Bilderrahmen, wie sie Victor Stoichita⁶ und Uwe Wirth⁷ definieren, eine zentrale Rolle.

Genette definiert den in der Literaturwissenschaft gebräuchlichen Begriff der paratextuellen Rahmung, den Paratext, als „jenes Beiwerk, durch das ein Text zum Buch wird und als solches vor die Leser, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt“.⁸ Stoichita seinerseits versteht den Bilderrahmen in der Kunst wie folgt: „Der Rahmen trennt das Bild von allem, was Nicht-Bild ist. Er [Rahmen] definiert das Gerahmte im Gegensatz zu dem, was sich ausserhalb des Rahmens befindet, der Welt des blossen Alltags.“⁹ Fragt man sich, zu welcher Welt der Rahmen selbst gehört, antwortet Stoichita: „[Zu] allen beiden und keiner. Der Rahmen ist noch nicht Bild, und er ist nicht mehr einfaches Objekt des umgebenden Raumes.“¹⁰ Auch Uwe Wirth spricht sich, wie schon kurz erwähnt, für ein solch dynamisches oder „unfestes“ Konzept von Rahmen aus¹¹, welches er das *Paradox des Rahmens*¹² nennt. Er sieht in den Rahmen, die sich nicht immer eindeutig einer Realität zuordnen lassen, Gebilde, die dem Betrachter eine neue Sichtweise auf das Kunstwerk eröffnen können, insbesondere dann, wenn die Rahmen brechen.¹³ Diese kurz umrissenen Rahmenkonzepte werden mitgedacht, wenn im Folgenden Einbände, Bilderrahmen und Titelseiten der Bilderbücher untersucht werden.

Einbände

Schon den Einbänden der Bilderbücher lässt sich entnehmen, dass Beskow die Gestaltung lesepädagogischen Aspekten entsprechend vorgenommen hat. So ist beispielsweise den Einbänden der Bilderbücher *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, *Tomtebobarnen*, *Tant Grön*, *Tant Brun och Tant Gredelin* und *ABC-resan* gemein, dass die Szenen in der Natur angesiedelt sind; Beskow offenbart hier ihr reformpädagogisches Erbe von Ellen Key (siehe Kapitel „Ellen Key und das Lesen“), bei der das Lernen überhaupt eng an die Erfahrungen mit der und durch die Natur geknüpft ist.¹⁴

5 Genette, 1989 [1987].

6 Stoichita, 1998.

7 Wirth, 2013. S. 15–57.

8 Genette, 1989 [1987]. S. 10. Genette unterscheidet den Paratext noch zwischen dem Peritext, den Anteilen des Buches, welche im „wesentlichen räumlich und materiell charakterisiert [sind]“ (S. 22) und worüber hauptsächlich der Verleger oder Drucker, eventuell unter Absprache mit dem Autor entscheidet, und dem Epitext, Mitteilungen, die sich „immer noch im Umfeld des Textes, aber in respektvollere Entfernung“ befinden (S. 12). Er bringt schliesslich den Paratext auf eine formelhafte Definition, die besagt: Paratext = Peritext + Epitext. (S. 13)

9 Stoichita, 1998. S. 46.

10 Stoichita, 1998. S. 46.

11 Wirth, 2013. S. 18.

12 Damit meint Wirth, dass es zwischen Innen und Aussen einen fließenden Übergang gibt.

13 Wirth sieht in der neuen Betrachtungsweise eine sog. Neu-Rahmung. Wirth, 2013. S. 15.

14 Siehe: Key, 1992 [1900]. S. 186ff.

Die Natur wird auf den Einbänden als Raum stilisiert, den das Kind betreten soll, um in die Welt des Lesens zu gelangen. So symbolisiert sowohl der Einband von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, wie im Kapitel „Blaubeeren lesen“ gezeigt, wie auch jener von *Tomtebarnen* (1910) zum einen eine Einstiegstür in die Geschichte, die in der Natur angesiedelt ist, zum anderen kennzeichnet er eine Performance der Buchkünstlerin, die ihr Können zur Schau stellt, indem sie den Leser an der Perfektion und Durchdachtheit einer einzigen Seite teilhaben lässt. Bei beiden Büchern ist der Wald, den das Kind im Lernprozess durchschreiten muss, Hauptprotagonist. An dessen unterschiedlicher Gestaltung durch künstlerische Mittel wie Perspektive und Farben wird deutlich, dass sich Beskow jeweils an verschiedene Rezipienten richtet. Bei Putte wendet sie sich an das Kind in Puttes Alter, das schon ganz alleine in den Wald eintreten und bald lesen kann. Anders bei den hinter einem grossen moosbewachsenen Stein versteckten *Wichtelkindern*, die den Leser und Betrachter auf dem Einband (Abb. 13) anschauen und als Identifikationsfiguren fungieren: Hier wendet sich Beskow an das Kleinkind, dem eher noch vorgelesen wird. Um dies zu zeigen, wendet sie zum einen eine tiefgelegte Perspektive¹⁵ an, welche den Betrachter direkt auf die Mikrowelt des Waldbodens hinweist und somit die Sicht der Protagonisten widerspiegelt. Zum anderen wählt sie dumpfe brauntonig-erdige Farben, welche dem Leser noch das Gefühl vermitteln, (von einem Mutterschoss) umhüllt zu sein. Es ist, als hätte sich Beskow bei diesem Buch im Vergleich zu Putte in allen Komponenten etwas zurückgenommen. So wie die Ornamente sparsam eingesetzt werden, sind auch die Farben gedämpfter, wodurch die Szene in ein weiches, etwas dämmriges Licht getaucht wird, als ginge es darum, die kleine Welt der Wichte abzuschliessen, sie zu beschützen. An beiden Einbänden wird deutlich, dass Beskow aufgrund ihrer pädagogischen Auffassung – dass Lernen, egal in welchem Alter, nur durch das Erkunden der Natur selbst geschehen kann – dem lesenlernenden Kind Einblick in die Natur geben will, damit diese metaphorisch und im besten Fall auch in realiter durchschritten werden kann.

In anderen Werken fokussiert sich Beskow noch mehr auf den Sehsinn als Lesesinn und auf die damit in Verbindung stehenden Medien. Am Einband von *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918) (Abb. 14) wird dieses „Einblick nehmen“ für den Leser noch deutlicher zum Ausdruck gebracht. Auf dem weissen Cover ist ein farbiges Oval zu sehen, das ähnlich einem Guckloch dem Betrachter einen Blick in eine andere Welt gewährt, wo die drei Tanten unter einem ausladenden Ast eines riesigen Baumes in ein Gespräch vertieft zu sehen sind. Das Bild zeigt ein in der Natur aufgenommenes Gruppenporträt. Wie schon bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* durch die Spinnenweben, wird auch hier das Auge des Betrachters in die Tiefe des Buchs gelenkt, und lädt den Betrachter ein, in die Geschichte einzusteigen. Mit der Tiefenperspektive, der ovalen Form des Gucklochs und dem Sujet der Porträtierten verweist Beskow auf das Medium der Fotografie. Es ist ein Verweis, der sich im Schlussbild (Abb. 15) dieses ersten Bandes gerade noch einmal findet: Die Geschichte endet mit einem Gruppenbild aller Protagonisten, im Hintergrund das Dorf, indem sich die Geschichte abspielt.

15 Eine erstmals von Beskow konsequent angewendete Konzeption in der schwedischen Kinderliteratur. Siehe: Bäni, 2009 (unveröffentlicht).

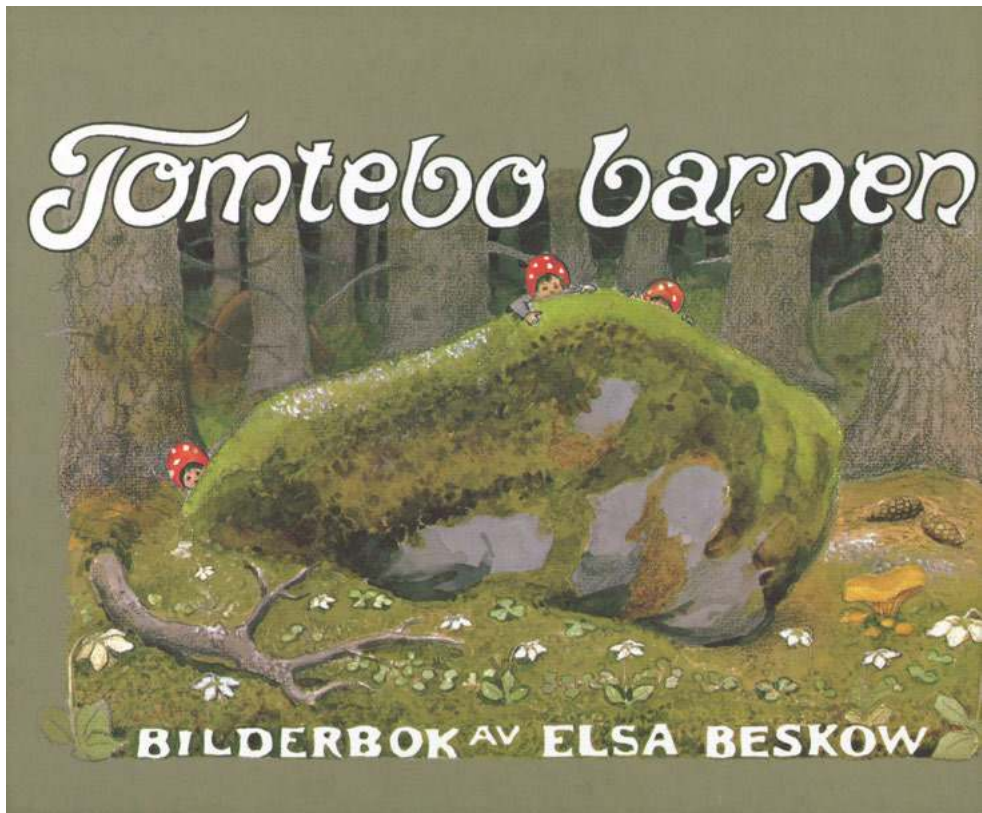


Abb. 13: Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Cover.

An der Gestaltung der Einbände zeigt sich, wie Beskow das Sehen, als wichtigste Voraussetzung für das Lesen, und die visuellen Medien verhandelt. Gerade mit der Einladung über das Bild auf dem Einband in die Geschichte einzusteigen und den Buchdeckel zu öffnen, zeigt sich eine Antizipation dessen, was später Buchkünstlerinnen wie u. a. Tove Jansson materiell noch verstärken. Jansson schneidet in ihrem berühmten *Hur gick det sen?* (1945)¹⁶ ein Loch ins Cover, um den Leser zum einen in die Geschichte hereinzulocken und zum anderen ganz klar auf die Materialität des Buches aufmerksam zu machen; Techniken welche Carole Scott auch an neueren Künstlerbüchern, den sogenannten Artists' Books feststellt: „These devices [square cut-outs, the circle as a camera representation] both suggest the idea that we can look through the cover into what is hidden within. The book, furthermore, features a mystical box including objects that enable the reader/viewer to enter alternate times, spaces and world, offering a direct thematic connection between the

16 Jansson, 1952.



Abb. 14: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Cover.

container notion and the story within.¹⁷ Sie schreibt weiter: „Nonetheless, many picture-book artists, while limited to more traditional materials and techniques, are responding to the same kind of vision and aestheticism, and the cover as peritext is important as it aids in communicating the book’s message.“¹⁸ Auch Beskow bedient sich in ihren Bilderbüchern solchen Vorgehensweisen, die im weitesten Sinne jenen der sogenannten Künstlerbücher vorgreifen. Auf letztere wird im Kapitel „Das Künstlerbuch“ noch weiter eingegangen.

Allen drei besprochenen Bilderbüchern ist eine anhand von Titelüberschrift, Illustration und Untertitel dreigeteilte Seitengliederung des Covers gemein, welche vage an ein Emblem erinnert. Mit diesem Rückgriff auf eine alte Kunstgattung gibt Beskow nicht nur dem Buchkäufer und Leser wichtige Informationen über die Protagonisten, den Schauplatz und den Inhalt, sondern verleiht dem Buch etwas Rätselhaftes. Im Verweis auf die Emblematik widerspiegelt sich zum einen die enge Verbindung von Text und Bild, die in allen drei

17 Scott, 2014, S. 41. Scott vergleicht in ihrem Artikel die narrativen Komponenten von Künstlerbüchern, modifizierten Büchern und Bilderbüchern, wobei bei allen drei „Gattungen“ gerade die materiellen Aspekte eine wichtige Rolle spielen.

18 Scott, 2014, S. 42.



Abb. 15: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Schlussbild [15].

Bilderbüchern zentral ist, zum anderen auch ein Verweis auf den in der Renaissance aufkommenden Buchdruck, der in der Folge für die Buch- und Bildproduktion einen Paradigmenwechsel einläutete, ähnlich jenem, in dem sich Beskow befand.¹⁹ Susanne Strätling, welche eine russische Fibel von 1692/93 unter dem Aspekt der Bedeutung der Schrift analysiert, sieht gerade in der emblematischen Einteilung einer Buchseite in einem pädagogisch motivierten Buch einen Anreiz dazu, über das Sehen lesen und schreiben zu lernen. Sie schreibt: „Die Welt der Bilder ist Prozessor für eine Welt des Textes, der Lesbarkeit, die den Kosmos der piktoral dargestellten Sichtbarkeit in einen imaginär vorgestellten übersetzt.“²⁰

Die Lenkung des Blicks und damit des fürs Lesen so zentralen Sehsinns über das Bild auf dem Einband wird insbesondere über die Schriftgestaltung noch verstärkt. Alle besprochenen Bilderbücher weisen ähnlich lose handgeschriebene Schnörkelschriften auf, welche

19 Siehe Kapitel: „Hundra år med bilderböckerna“. In: Zweigbergk, 1965. S. 333ff.

20 Strätling, Susanne: „Das alphabetische Auge und die Ordnung der Schrift im Bild“. In: Grube, Gernot (Hg): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge und Maschine*. München: Wilhelm Fink 2005. S. 333.

den Eindruck erwecken, ein Kind hätte sich in Schönschrift geübt. Bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* sowie *Tomtebobarnen* dürften lesetechnische und ästhetische Überlegungen hinter der Schriftwahl stehen, während die Schnörkelschriften bei den Tanten-Büchern vielmehr als gemeinsames Wiedererkennungszeichen für diese Buchserie fungieren.

Mit der Gestaltung eines speziellen Covers verfolgt die Buchkünstlerin verschiedene Ziele: Zum einen lenkt sie den Leser über das Auge als Lesesinn, meist mittels Elementen der Natur, in das Buch hinein. Die Natur wird auf den Einbänden als Raum stilisiert, den es zu betreten gilt, um überhaupt in einen Lern- und Leseprozess eintauchen zu können. In dem Sinne verweist Beskow auf die Natur als eigentliche Pädagogin, welche das Kind zum Gebrauch der weiteren Sinne wie Riechen, Hören und Tasten anleitet, die beim Lesen (Lernen) so essentiell sind. Das Buch selbst erhält durch einen aufwendig gestalteten Einband einen wertvollen Charakter und einen Mehrwert als Artefakt. Und schliesslich tritt die Buchkünstlerin mit einem künstlerisch gestalteten Cover dem Betrachter und damit dem Publikum im Sinne Genettes gegenüber. Über den Paratext des Einbands als materiellen Bestandteil des Buches lenkt sie den Leser in das Buch hinein und reflektiert gleichzeitig audio-visuelle Medien wie Theater, Vorlesestücke, Fotografie und Mikroskopie, wie die Beispiele an den frühen Bilderbüchern zeigen.

In *ABC-resan* (1945) [Die ABC-Reise], einem der letzten Bilderbücher in Beskows Werk, nimmt der Einband eine etwas andere Funktion ein.

Wie bei den frühen Bilderbüchern ist das Coverbild²¹ (Abb. 16a) in Titel, Illustration und Untertitel geteilt, was den Blick auf die mittig gestaltete Landschaft lenkt. Diese wird von einem Flusslauf dominiert, der durch seine Biegungen, wie eine Strasse, die Seite in rechts und links einteilt und über das ganze Cover von oben nach unten verläuft. Die Coverszene, welche sich wiederum in der Natur abspielt, zeigt, wie ein Mädchen und ein Junge in einer Holzkiste sitzen und mit Paddel und Reisigbesen einen Flusslauf hinunter rudern, um sich auf eine Reise zu begeben – das eigentliche Thema des Buches. Gerade dieser Flusslauf nimmt auf dem Einband eine zentrale Stellung ein. An ihm wird eine „andere Art des Lesens“ aufgezeigt. Wie bei den oben beschriebenen Bilderbüchern nutzt Beskow diesen Flusslauf, um das Auge zu schulen und auf den Lesesinn aufmerksam zu machen. Der Flusslauf wird zu einem Gegenstand des Unterrichts, wie beispielsweise die exakt dargestellten Pflanzen, welche das Ufer säumen, verdeutlichen. Wasserlilien, Schilf und Gräser sind in Reih und Glied aufgeführt, als würden sie einem botanischen Unterricht dienen, während das rechte Ufer an eine grosse grüne Rasenfläche grenzt. Der hellgelbe Hintergrund in Kontrast zum hellblauen Wasser des Flusses evoziert eine sommerliche Leichtigkeit, welche durch die zarten Grüntöne unterstrichen wird und einen Kontrast zu den eher dunklen Wäldern von Putte und den Wichtelkindern bildet. Die Landschaft ist offener und weiter geworden, wie auch die Kleider der Kinder moderner geworden sind, woran sich erkennen lässt, dass das Buch fast dreissig Jahre jünger ist als die bisher besprochenen Bilderbücher. Die Modernität lässt sich auch daran erkennen, wie das Bild in die Seite eingelassen ist, was weniger den Anschein eines Gemäldes als eines Plakats erweckt. Der

21 Von *ABC-resan* existieren drei originale Bilder für das Coverbild. Abb. 16a wurde schliesslich als Cover für das Buch ausgewählt. Siehe zum Vergleich die beiden anderen Varianten (Abb. 16b und 16c).

Eindruck wird durch die Kombination von Aquarellfarben und Farbstift oder Kreide für den Bildhintergrund noch verstärkt.²² Diese bewusste Gestaltung des Einbandes mit ausgewählten Malmaterialien ging im Druck schliesslich verloren und ist für den Betrachter des Buches nicht mehr sichtbar. Es können jedoch dank Fotografien der Originalbilder durchaus Rückschlüsse auf die künstlerische Produktion der Buchkünstlerin gezogen werden.

Schliesslich vermittelt der Einband schon auf den ersten Blick viel Bewegung. Der Flusslauf und die Wellen im Wasser geben Tempo ins Bild und einen ersten Eindruck vom Charakter der Geschichte, welche davon erzählt, wie die beiden Kinder eine Reise unternehmen, um das ABC kennenzulernen. Der Einband hat in diesem Buch die Funktion, dem Leser sowohl Vorinformationen zum Inhalt als auch über die explizite Seitengestaltung zu geben. Die Anlehnung an die Plakatherstellung, welche auch das hohe Format des Buches erklärt, beinhaltet eine Reflexion zum bildnerischen Gestaltungsprozess und den verschiedenen Bildmedien, wie sie in Schweden gerade ab den 1930er Jahren unter dem Einfluss der Bauhaus-Ära stattfand.²³ Dies zeigt sich explizit daran, dass Beskow das Coverbild in leicht abgeänderter Version noch einmal in die Geschichte einfließt, wodurch das Bild eine narrative Komponente erhält. Dieses Bild (Abb. 17), welches im Buch auf der zweitletzten Buchseite²⁴, also fast am Ende der Reise der Kinder abgedruckt ist, wird von Textblöcken gesäumt, die sich in die Flussbiegungen einfügen. Dabei nimmt der Fluss in der Fliessrichtung von oben nach unten die Funktion ein, das Reisen als Hauptmotiv visuell erfahrbar zu machen. Diese Augen-Schulung endet damit, dass die Buchstaben å, Ä, Å als letzte Buchstaben des Alphabets schliesslich als materielle Elemente teils an Land, teils aus dem Flusswasser auftauchen. Es ist, als würden die Buchstaben aus der Strömung an die Oberfläche, und damit, will man Sigmund Freud folgen, in den Fokus des Bewusstseins gelangen.²⁵ Das Wasser als Spiegel der Seele, bei den Kindern eher als Gradmesser des Lesenlernprozesses zu verstehen, nimmt daher im Buch materiell am meisten Anteile ein. Dies zeigt sich sowohl in der Schlusszene, als auch am ganzen Einband.

Entgegen der Coverszene, in der das Mädchen lächelnd mit dem Jungen spricht und ein Vogel über ihren Köpfen fliegt, wendet sich das Mädchen in dieser Szene, den Mund geöffnet und im Reden begriffen, dem Vogel zu, der über das rechte Flussufer fliegt, wo folgender Text steht: „Tänk i fall den skulle stjälpa! Här finns ingen som kann hjälpa. Fågel lilla, råd oss du: Vad ska bäst vi göra nu?“²⁶ Es ist, als würden sich die Gedanken des Mädchens in Sprache materialisieren, die schliesslich im Dialog mit dem Vogel münden. Das nur leicht abgeänderte Bild erhält innerhalb der Geschichte eine ganz neue Funktion.

Während das Cover dem Leser eine gefahrlose und lustvolle Reise in das Buch hinein verspricht, so gibt das Bild im Buch selbst ein Moment wieder, das ganz gegenteilig auf den Leser wirkt. Es ist ein Punkt der Unbestimmtheit. In der Gefahr und der Spannung verbirgt

22 Hätte man Zugang zu diesen Bildern, liesse sich anhand der Farben und des Papiers am Original eine noch viel genauere Analyse der Arbeitsweise Beskows eruieren.

23 Siehe: Bowallius, 2000. S. 212–227. // Druker, 2008.

24 Auch dieses Bilderbuch von Beskow weist keine Seitenzahlen auf.

25 Siehe: Freud, Sigmund. In: *Die Traumdeutung*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2003 [1900]. S. 596ff.

26 [Denk nur, wenn wir kentern würden, es wäre niemand hier, der uns helfen könnte. Kleiner Vogel rate uns, was sollen wir nun machen?]

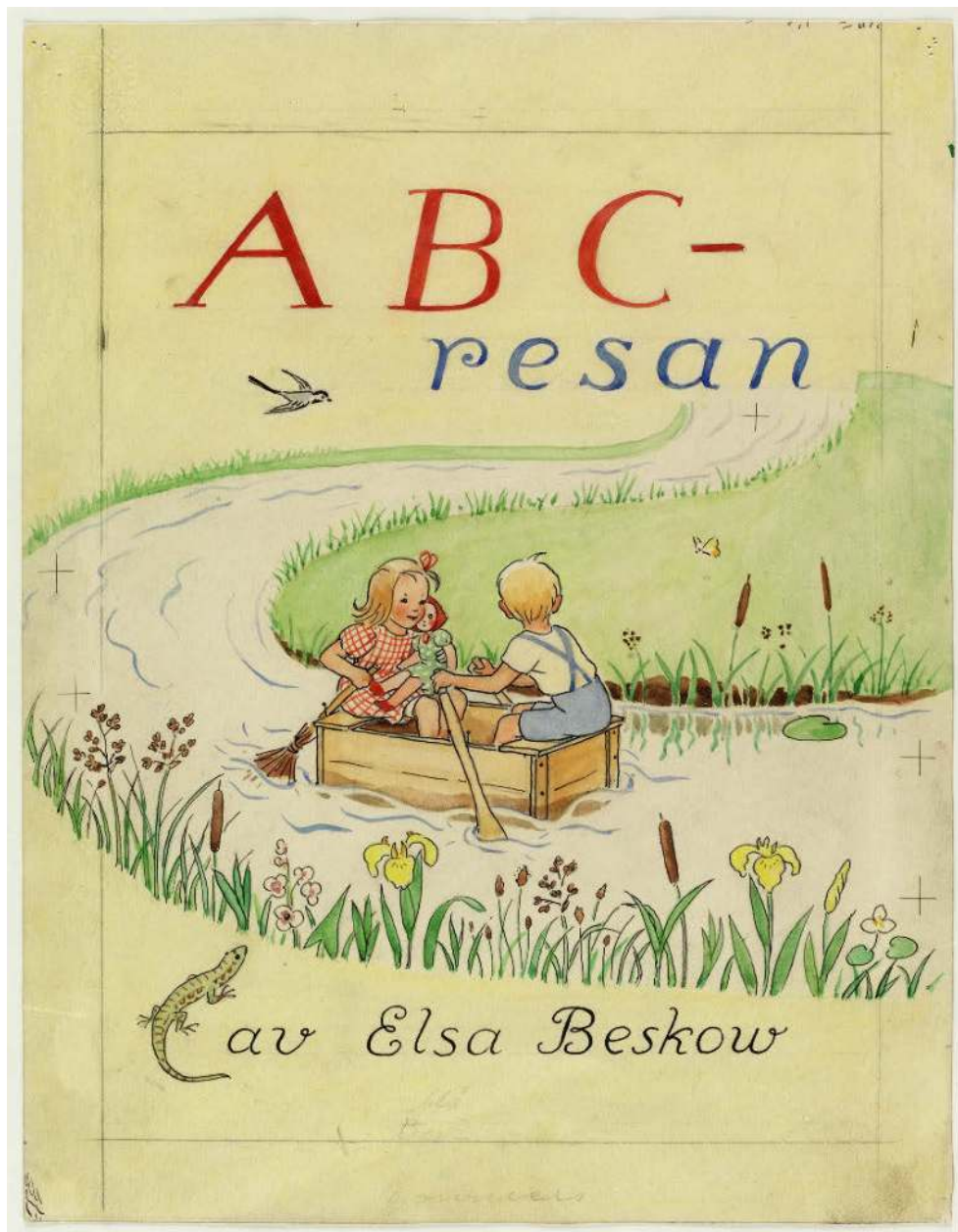


Abb. 16a: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, welches für die Buchausgabe gewählt wurde. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

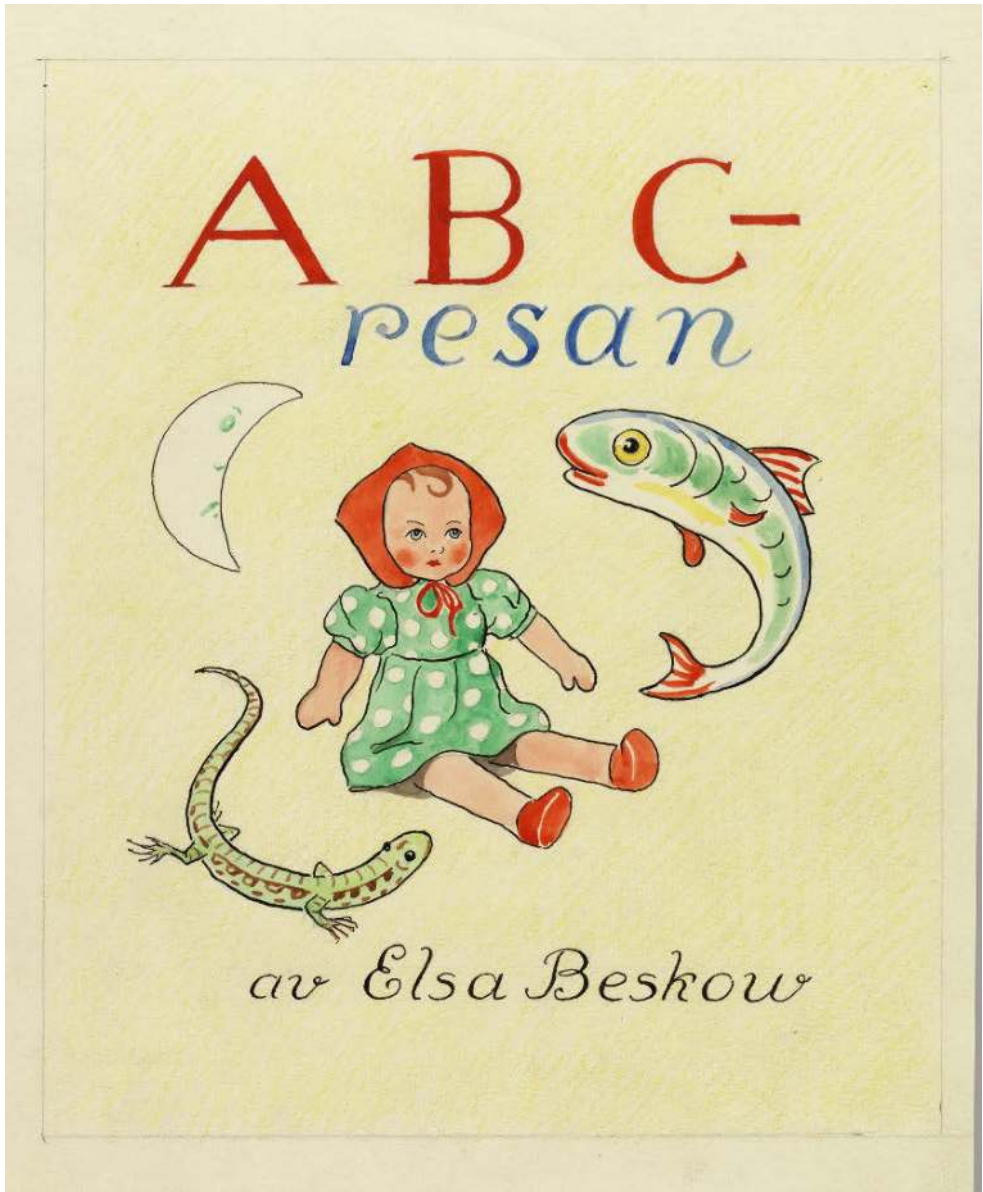


Abb. 16b: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, Variante. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

sich ein Kippmoment im wörtlichen Sinne,²⁷ weil der Leser nicht weiss, ob das Boot kippt oder die Reise weitergeht. So wie die Ornamente in den frühen Bilderbüchern Schwellen-

27 Aleida Assmann braucht den Terminus der Kippfigur, um beim Lesen ein Moment zu beschreiben, in dem der Leser während der Lektüre über die Wahrnehmung der Buchstaben in „rezeptive Imagination“ versetzt wird. In: Assmann, 2015. S. 215ff.

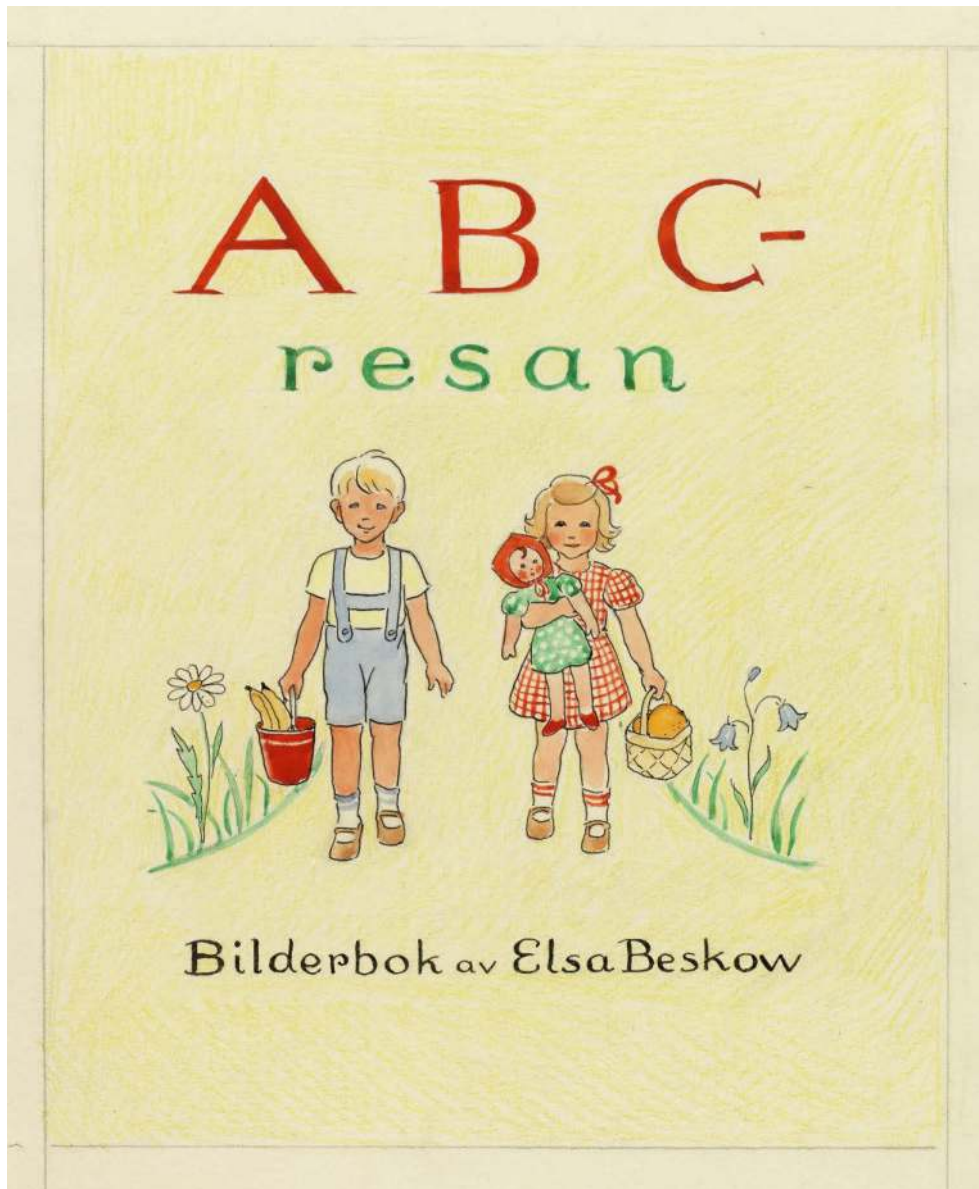


Abb. 16c: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, Variante. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

übertritte anzeigen, um den Betrachter in einem Zwischenland zu belassen,²⁸ so kann auch der Dialog des Mädchens mit dem Vogel über das Flussufer hinaus als Grenzübertritt oder

28 Siehe: Wirth, 2013. S. 46.



Abb. 17: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [15]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

laut Assmann als ein „Schwellensignal“ angesehen werden.²⁹ An diesem Punkt der Lese-
lern-Reise entscheidet sich, wie die Geschichte ihre Fortsetzung findet. Das Mädchen, von
Schiffbruchhängsten heimgesucht, überschreitet nun eine innerliche Grenze, indem sie sich

29 Assmann, 2015. S. 216.

mit einer hilfeschreitenden Frage an den Vogel wendet. Dadurch wird eine Verbindung zwischen Bild und Text hergestellt, wobei letzterer einen neuen Raum, ein Aussen darstellt. Im Überschreiten einer zwar imaginären Grenze im Bild (innere Beklemmung – Suche nach Hilfe bei höherer Macht), kann die Reise der Kinder schliesslich eine Fortsetzung finden. Denn die Antwort und damit das rettende Zeichen vom Erlvogel kommt prompt: „Cyklarna på strand finns kvar. Kliv ur låren med det samma, cykla sedan hem till mamma!“³⁰ In diesem Spiel mit den Dimensionen, bei dem von unten eine Katastrophe (Wasser) droht, von oben Hilfe (Vogel) naht und die Reise schliesslich vorangetrieben wird, zeigt sich der bewusste Umgang der Buchkünstlerin mit dem Einsatz der Möglichkeiten der Malerei. Mit der durch ein Detail leicht abgeänderten und bewusst eingesetzten Version eines Bildes in derselben Geschichte stellt die Buchkünstlerin nicht zur ihr Können zur Schau, sondern beweist vielmehr, dass sie über das Künstlerische hinaus versteht, die Bilder explizit als narrative Elemente zu nutzen, um – einmal mehr – das Lesenlernen als einen materiellen, körperlich erfahrbaren Prozess darzustellen.

Bilderrahmen

Wie bewusst Beskow mit dem Schwellenphänomen umgeht, bei dem sich für den Leser und Betrachter ein neuer Raum eröffnet, lässt sich auch anhand der Bilderrahmen innerhalb der Bilderbücher zeigen, welche in den Büchern unterschiedliche Funktionen einnehmen.

In *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* haben die Bilderrahmen die Funktion von Schwellen, welche von überlappenden Ornamenten in Form von Tieren, Pflanzen und Figuren übertreten werden und damit die Leserichtungen sowie das Lesetempo vorgeben. Sie fordern den Leser dazu auf, anhand von Rahmenbrüchen über die Struktur der Seiten des Buches und damit über die Materialität der Bilder sowie anderen Medien nachzudenken.³¹ Die Bilderrahmen in *Tomtebobarnen* hingegen nehmen eine etwas andere Funktion ein. Die Rahmen in Form von schwarzen, feinen Linien, welche jedes Aquarellbild auf der jeweils rechten Seite der Doppelseite umranden (Abb. 18), lassen die Bilder auf der weissen Buchseite wie ein Gemälde aussehen, was sie in realiter auch sind.³² Die undurchdringlichen Bilderrahmen schliessen zudem die von der Wirklichkeit abgeschiedene oder parallel existierende Welt der Wichtelkinder komplett ein. Es gibt zwischen der Buchseite und dem Bildinhalt keine Korrespondenz, wie etwa bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Es ist, als würde die rechte Bildseite viel eher von der linken Buchseite, welche sich durch Text und schwarz-weiße Tuschzeichnungen oder Scherenschnitte auszeichnet und nur selten schwarz umrandet ist (Abb. 19), beschrieben. Denn der Text links wirkt wie eine Erläuterung

30 [Die Räder stehen noch am Strand. Klettert rasch aus der Kiste und fährt nach Hause zu der Mutter.] In: Beskow, 1945. [15].

31 In *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* widerspiegeln die Rahmen beispielsweise auch die Zweiweltenstruktur, in der sich die Geschichte abspielt, und stellen damit dem Betrachter die Frage, welche Bildanteile zur Phantasie und welche zur Wirklichkeit gehören.

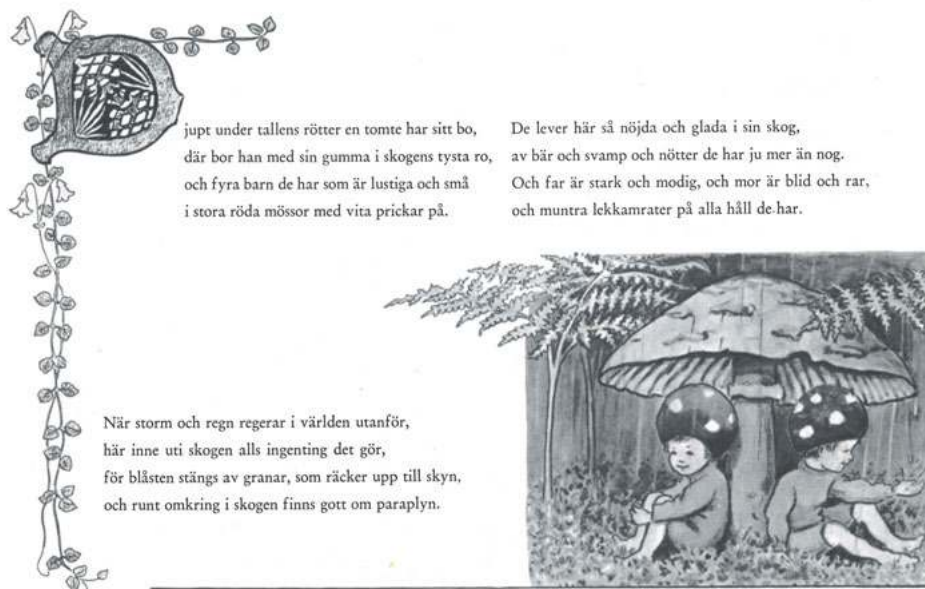
32 Die Aquarelle befinden sich im Magazin des Nationalmuseums in Stockholm, wo sie bei expliziten Ausstellungen gezeigt werden.

zum Bild, ähnlich der Beschriftung eines Gemäldes im Museum.³³ Diese Anordnung von Text und Bild verweist auf die Leserichtung von links nach rechts, und damit einmal mehr auf die Thematik des Lesens.³⁴ In dieser bewussten Gestaltung des Buches zeigt sich, wie sich Beskow über materielle Aspekte schon an die kleinsten Kinder richtet und ihnen in rudimentären Ansätzen, sei es auch nur im Wechsel der Blickrichtung von links nach rechts, ein Ahnung von Lesen vermittelt. Zudem impliziert sie mit der Anordnung des Bildes und mit dessen Rahmung den Aspekt eines Gemäldes, das ausgestellt wird, wodurch das Buch an sich zu einem Ort der Ausstellung wird, oder zu einer mobilen Kunstgalerie, wie Pia Huss vorschlägt.³⁵



Abb. 18: Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Erste Doppelseite, Bild rechts. [1].

-
- 33 Diese Geschichte würde auch funktionieren, wenn man den Text oder das Bild separat lesen/betrachten würde. Dennoch ist der Verlauf besser zu verstehen, wenn man den Text als ein auf das Bild verweisendes Medium auffasst.
- 34 Die Leserichtung vom Text zum Bild dürfte in diesem Bilderbuch für die Kleinsten explizit auf eine Vorlesepraxis angelegt sein, bei dem das Kind die Geschichte hört und simultan das Bild betrachten kann.
- 35 Huss, 2005. S. 16–25.



Utkom första gången 1919 • © Bonnier Carlsen Bokförlag • Printed in Belgium by Proost, 2009 • ISBN: 978-91-638-3257-4

Abb. 19: Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Erste Doppelseite, Bild und Text links.

Noch einmal anders funktionieren die Rahmen in den Tanten-Büchern. In den drei ersten Büchern *Tant Grön*, *Tant Brun* und *Tant Gredelin* (1918), *Tant Bruns Födelsedag* (1925) [Tante Brauns Geburtstag] und *Petter och Lotta på äventyr* (1927) [Petter und Lottas Abenteuer] folgte Beskow demselben Prinzip, indem sie sowohl die Texte auf der linken (Abb. 20) als auch die Bilder auf der rechten Buchseite (Abb. 21) mit einem schwarzen Rand versieht, und somit das Bild- und Textfeld jeweils umschließt. Dadurch erscheinen sowohl der Text als auch das Bild als Gemälde in der Buchseite, oder als austauschbare Tafeln. Während beispielsweise *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* ohne Text funktionieren würde – weil die Bilder und die Ornamente die Leserichtung angeben –, würden die Tanten-Bücher umgekehrt ohne Bilder funktionieren, wenn man die Tafel einfach entfernen würde. Die Bilderrahmen funktionieren demnach als Abgrenzung zur gegenüberliegenden Seite. Diese wird dann aufgehoben, wenn zum Text noch schwarze Tuschezeichnungen hinzukommen, die Beskow manchmal der linken Buchseite einfügt und welche die Bilder auf der rechten Seite teilweise narrativ unterlaufen. Bei Band vier und fünf der Serie wurden die Bilderrahmen auf der linken Buchseite gänzlich weggelassen, was nicht zum narrativen Konzept gehörte, sondern vielmehr den Umständen zum Opfer fiel. So mussten bei *Farbror Blås nya båt* (1942) [Onkel Blas neues Boot] vom Verlag Veränderungen vorgenommen werden, damit der Buchpreis im Jahr 1942 billiger wurde, wobei die Rahmen um die Texte wie auch die Tuschezeichnungen völlig verschwanden. *Petter och Lottas jul* (1947) [Peter und Lottas Weih-

nachten] weist zwar wieder Tuschzeichnungen auf, doch die Rahmen bleiben verschwunden, als wäre ein Verweis auf die Gemälde nicht mehr nötig. Dieses Rahmenkonzept verweist auf ein Lesen, das den Blick jeweils auf einer Seite festhält, wie es eher für Bücher ohne Bilder der Fall ist und auf ältere Rezipienten abzielt, was sich auch in der Textmenge widerspiegelt.³⁶

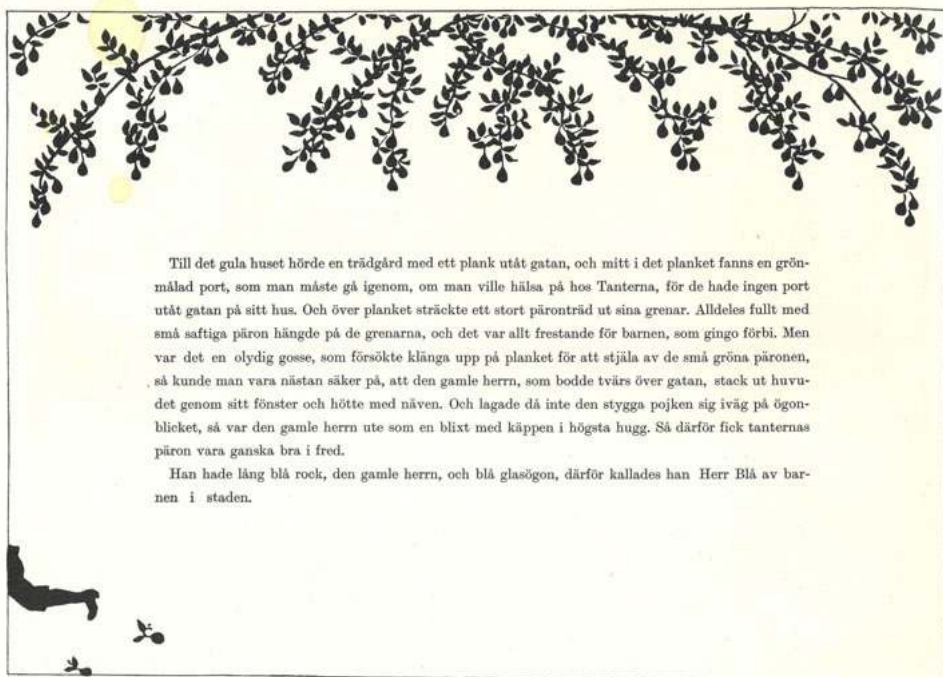


Abb. 20: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Erste Doppelseite, Text und Tusche links.

Während der Paratext der Bilderrahmen bei Beskows Bilder und Texten zum Teil die Funktion einer Schwelle zwischen zwei Welten einnimmt oder auf weitere Medien verweist, so fungieren die Titelseiten in den Bilderbüchern als Schwellen zur Geschichte und damit zum Lesen selbst, wie im Folgenden gezeigt wird.

Titelseiten

Wirft man einen Blick auf die Innenseite des Buchdeckels, zeigen sich bei den Bilderbüchern unterschiedliche Titelblätter, die alle als Schwelle zur eigentlichen Geschichte funk-

36 Diese Bilderbücher weisen innerhalb von Beskows Werk am meisten Text auf.



Abb. 21: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. [9].

nieren. Während das Titelblatt in *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* dasselbe Bild wie auf dem Einband zeigt, weisen die übrigen Bilderbücher Titelblätter mit anderen Bildern auf.

Die Titelseiten nehmen dabei verschiedene Funktionen ein. Zum einen dienen sie dazu, die Protagonisten näher vorzustellen und damit dem Leser mehr Informationen zukommen zu lassen, wie etwa bei den Tanten-Büchern. Beskow nutzt bei allen fünf Büchern den Platz einer zusätzlichen Seite vor eigentlichem Beginn der Geschichte, um ein Detail oder eine Randfigur in den Bildfokus und somit ins Bewusstsein des Lesers zu rücken. So wird beispielsweise der Hund Prick, der bei allen fünf Geschichten dabei ist, im ersten Band ins Zentrum des Titelbildes gestellt (Abb. 22). Der Hund, der alleine im oberen Drittel der schwarz-weißen Bildseite steht, trägt je eine Haarmasche in den Farben der Tanten an Ohren und Schwanz und blickt den Leser direkt an, als wäre er sich seiner Hauptrolle im Bild bewusst. Die auf Haarmaschen und Farben reduzierten und fragmentierten Tanten erscheinen erneut in der schnörkeligen Titelschrift, welche den Hund in einer Pyramidenform umgibt. Der Hund fungiert, ähnlich den Schnecken bei Putte, wie eine lebendige Leseanweisung für das Kind und führt dieses durch das ganze Buch hindurch.

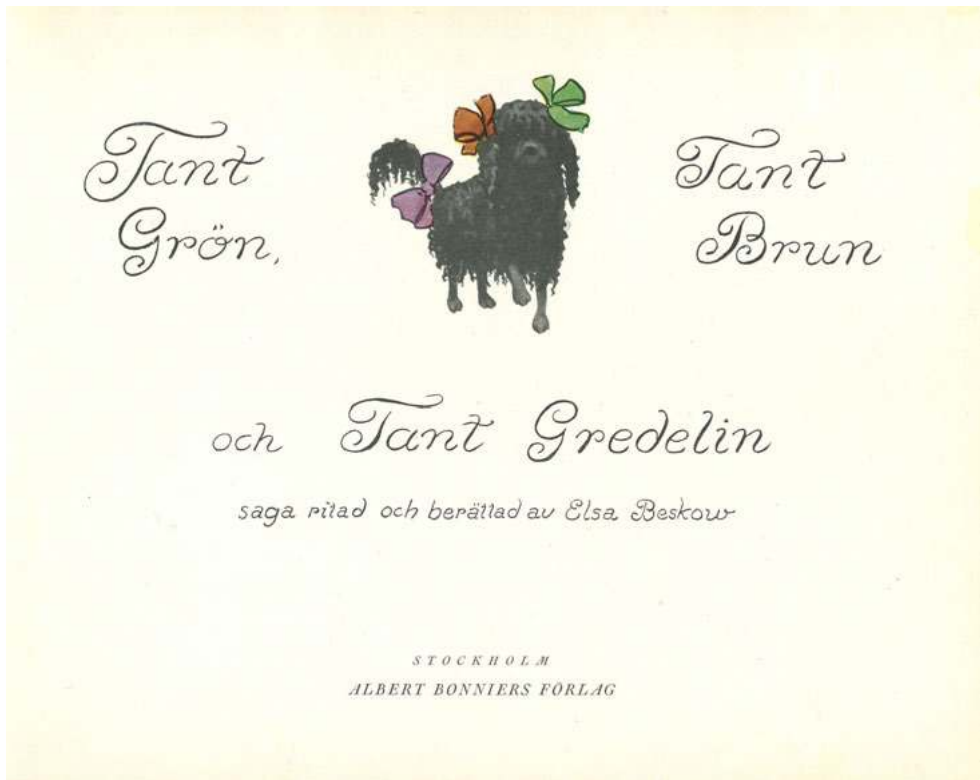


Abb. 22: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918. Titelseite.

Zum anderen nutzt Beskow die Titelseite auch als Raum der Selbstinszenierung, was sich beispielsweise an der Gestaltung der Überschrift der Titelseite sehen lässt. Im Gegensatz zur Coverseite setzt sie ihren eigenen Namen direkt unter den Titel des Buches und nicht an den unteren Bildrand und verleiht so ihrem Namen mehr Prominenz und Beachtung, indem sie den Leser insbesondere auf die Verfasserin und Gestalterin des Buches aufmerksam macht.

Schliesslich verwendet Beskow die Titelseite in *ABC-resan* explizit dazu, den Leser auf das Thema Lesen aufmerksam zu machen. So ziert die Blattmitte eine in Leserichtung über ein Grasstückchen von links nach rechts ziehende Weinbergschnecke (Abb. 23), die sehr an die Schnecken in *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* erinnert. Wie schon vierundvierzig Jahre früher beim Bestseller nimmt auch auf dieser Titelseite die Schnecke die Aufgabe ein, die Blickrichtung des Lesers an den nächsten Seitenrand zu lenken und ihn zum Weiterblättern aufzufordern oder gar sie selbst im Buch zu suchen. Der Leser findet das Tier schliesslich gegen Ende des Buches und des Alphabets über dem grünen Buchstaben S(nigel) turnen (Abb. 24), wo sie wiederum mit „tu tut“ signalisiert, dass sie weitermuss. Das Bild auf dem Titelblatt hat demnach die Funktion, den Leser dazu aufzufordern, auf das Buch einzugehen,

mit ihm zu interagieren, auf die nächste Seite weiterzublättern und die Details auf dem Titelblatt im Buch und in der Geschichte zu suchen. Die Schnecke, welche dem lesenlernenden Kind mit Bedächtigkeit zeigt, welche Zeit das Lernen des Alphabets in Anspruch nimmt, dürfte in *ABC-resan* gleichsam als Kontrapunkt gegen das rasante Tempo fungieren, welches in dem ABC-Abenteuer steckt.

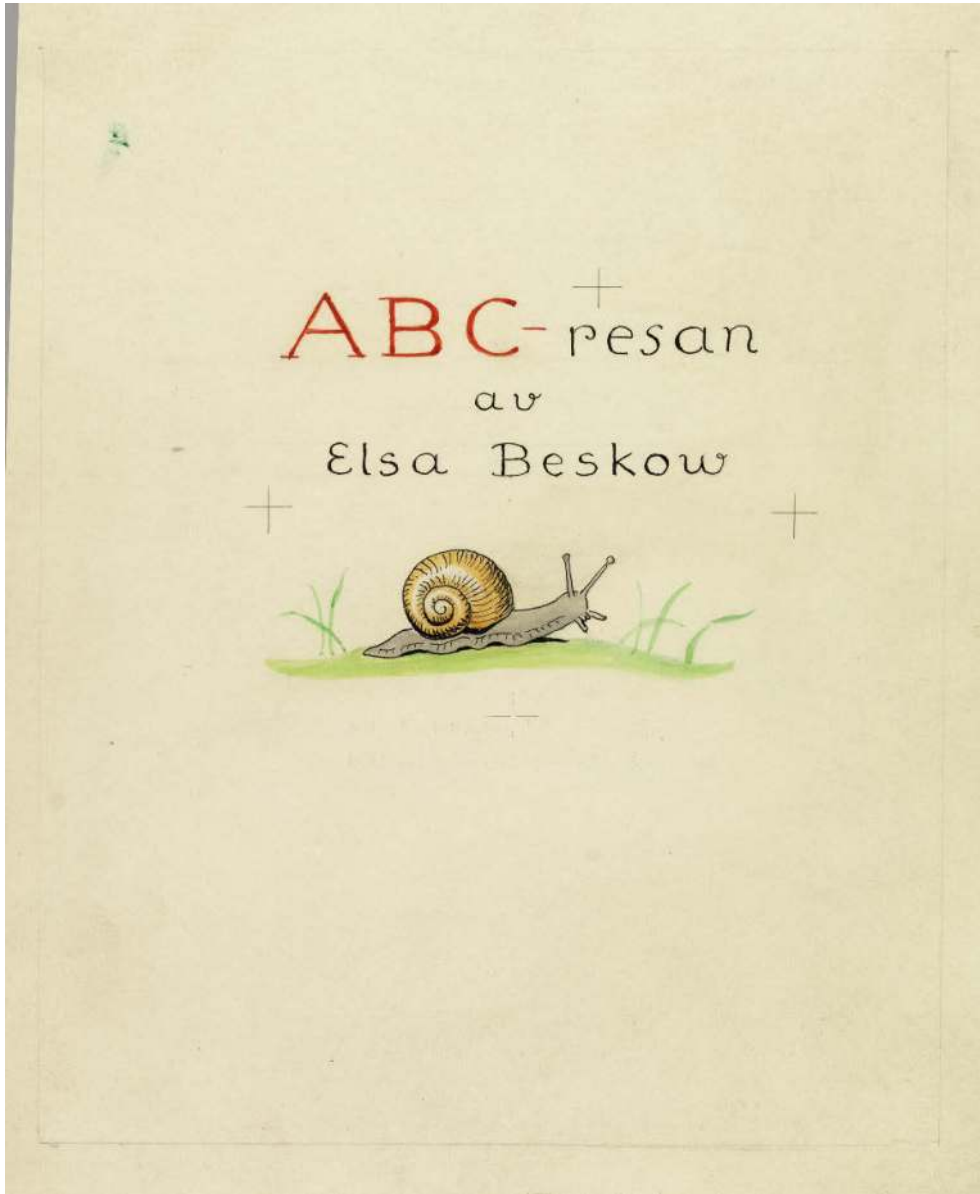


Abb. 23: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

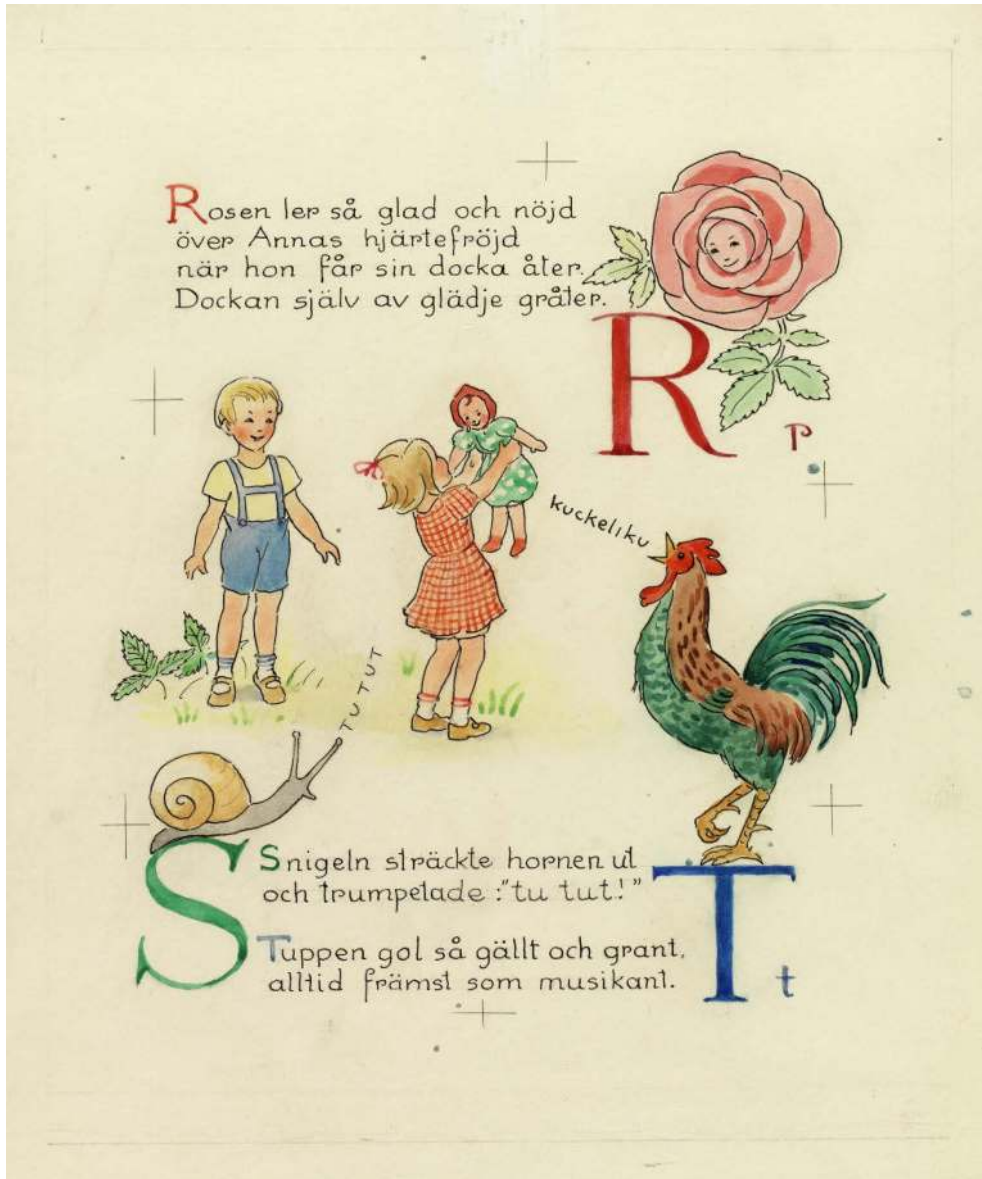


Abb. 24: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [11]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Die Titelbilder haben in den verschiedenen Bilderbüchern unterschiedliche Aufgaben. Zum einen geben sie eine Vorschau auf die Geschichte und rücken ein Detail oder einen Nebendarsteller der Geschichte ins Zentrum, zum anderen bilden die extra eingeschobenen Seiten vor Beginn der Geschichte eine Schwelle, welche die Spannung erhöhen. Materiell gesehen bedeutet eine Titelseite nicht zuletzt eine Aufwertung des Buches selbst, da Druck und

Papier kostbare Materialien sind, während eine zweite Nennung der Buchkünstlerin im Titel eine weitere Plattform zur Selbstinszenierung bietet.

Fazit

In den bisher besprochenen Paratexten der Bilderbücher thematisiert Beskow anhand von Einbänden, Bilderrahmen und Titelseiten in erster Linie das Lesen und Lernen und präsentiert zudem ihre Kunst über einen bewussten Umgang mit dem Thema in der Buchgestaltung und Malerei. Während die frühen Bilderbücher von künstlerischer Selbstdarstellung der Buchkünstlerin betreffend Ornamentik, Rahmungen und Einsatz verschiedener Techniken wie Aquarell, Tusche und Scherenschnitt strotzen, bilden die Paratexte auch immer Schwellen zu anderen Welten und dienen einem Spiel zwischen Realität und Phantasie oder als Eintritt in die Geschichten, woran sich wiederum eine Reflexion über das Lesen selbst zeigt.

Diese Reflexionen lassen sich bei Beskows Büchern auch an weiteren Aspekten der Materialität, insbesondere an Format, Farbe und Papier ablesen.

Formate

Beim Durchsehen des Werks Beskows fallen insbesondere drei verschiedene Formate auf: Erstens das Querformat in Form einer Bühne, in der fast alle frühen Bilderbücher wie *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, *Tomtebobarnen* oder die Tanten-Bücher gestaltet sind [32x24 cm]. Zweitens das grosse Hochformat wie bei *Herr Peter*³⁷ [25x31cm] (Abb. 25), *Årets saga* [26x32cm] (Abb. 26) und *Vad ska vi göra?* [23x29 cm] (Abb. 27) und drittens das hohe, jedoch etwas kleinere Format wie bei *ABC-resan* [23x26 cm] und *Röda bussen, gröna bilen* [21x26 cm] (Abb. 28).

Angesichts der unterschiedlichen Grössen der Bücher stellt sich die Frage nach dem Warum. Beskow verwendet die Bilderbücher teilweise, um ihr malerisches/künstlerisches Können darzustellen. Dies gelingt, wenn eine grössere Fläche zur Verfügung steht, auf der die Bilder als Gemälde dargestellt werden können. Die Bilder in *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* beispielsweise kommen gerade dadurch zur Geltung, dass jeweils die linke Buchseite in Weiss gehalten ist und den Leser dazu anhält, das Lese- und Betrachter-Tempo zu drosseln. Die weissen linksseitigen Blätter erlauben zudem eine Assoziation an die weissen Wände eines Museums. So werden die Bilder im Buch zu einer Ausstellung arrangiert, wie in einer Galerie. Müller schreibt über den Weissraum: „Die Weissraumbewirtschaftung der Neuen Typographie ist eine Nachbarin der weissen Galeriewände, der Helligkeitsemphase und der Transparenzideale der Architekten, der sozialutopischen Mythologie von Licht und Luft.“³⁸ Die Nähe, welche Elsa Beskows Werk zu benachbarten Künsten wie der Architektur birgt, wird im Kapitel zur Typografie noch erläutert. Mit den neuen Formen der Bauhausideale vertraut, die einen bewussten Einsatz der Schrift und der Anordnung der Elemente in der Seite erfordern, ist auch die Wahl nach einem bestimmten Format logisch. Aber auch

37 Beskow, Elsa: *Herr Peter*. Stockholm: Bonnier 1949.

38 Müller, 2012. S. 322.



Abb. 25: Beskow, Elsa: *Herr Peter*. 1949. Cover. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

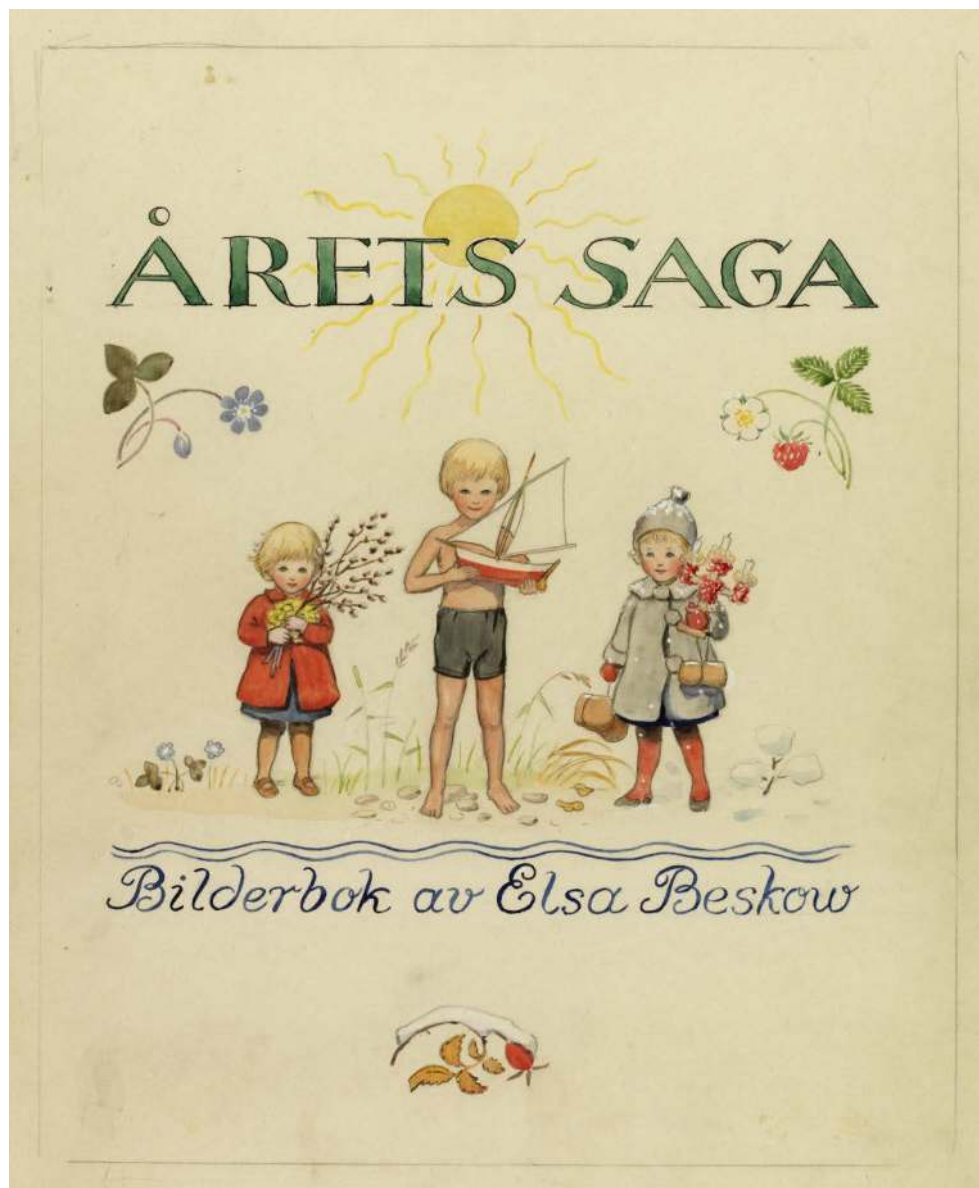


Abb. 26: Beskow, Elsa: *Årets saga*. 1927. Cover. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

die Nähe zum Theater, wie die Analyse von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* gezeigt hat. Das grosse Querformat erlaubt ein Lesen, das dem Betrachten eines Theaterstückes oder eines Films gleicht.

Das grosse Querformat hat einen weiteren, sehr praktischen und praktikablen Grund: Bedenkt man, dass gerade die Bilderbücher ein Publikum ansprechen, das noch kaum in



Abb. 27: Warburg, Anna; Beskow, Elsa: *Vad ska vi göra?* Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1917. Cover.

der Lage ist, selbst zu lesen, so hat das Format den Vorteil, dass es sowohl von einem auf dem Schoss sitzenden Kind als auch vom Vorlesenden gehalten und betrachtet werden kann. Dem Format sind also eine unterschiedliche Handhabung und ein unterschiedlicher körperlicher Umgang des Lesers mit dem Medium implizit. Es findet sich ansatzweise auch bei



Abb. 28: Beskow, Elsa: *Röda bussen och gröna bilen: Bilderbok till Johan från farmor*. Stockholm: Bonnier 1952. Cover.

anderen Autoren wie Ernst Kreidolf, dessen Bühnenformat seiner *Blumenmärchen* (1898)³⁹ etwas kleiner ist, oder bei Mili Weber⁴⁰. Die Übergrosse bleibt jedoch eine Eigenheit Elsa Beskows, für die keine anderweitigen Referenzen gefunden wurden.⁴¹ Es kann gesagt werden, dass Beskows Bücher für die Zeit „grosse“ Bücher sind. Doch die Grösse, welche sowohl einen performativen als auch einen selbstreferentiellen Charakter hat, wird gegen Ende von Beskows Karriere für den Verlag aus ökonomischen Gründen zu einem Problem. Anfangs 1950er Jahre fallen die Buchpreise ständig und der Verlag sieht sich gezwungen, Massnahmen direkt an den Büchern von Beskow zu ergreifen, und will diese verkleinern. Gerhard Bonnier schreibt am 10. April 1952 an Beskow: „För närvarande är det nämligen så att alla framställnings-kostnader, både beträffande material och löner, har ökat kolossalt. [...] Vad som däremot knappast har stigit i lika hög grad är publikens vilja att betala dyra pengar ens för bra barnböcker.“⁴² Die Buchkünstlerin gibt sich diesmal geschlagen und antwortet: „Jag känner mig inte längre orolig för den framställningen av bilderboken, utan hoppas att den skall bli bra.“⁴³ Bei den Hochformaten wie *Årets saga* [26x32 cm] oder *Herr Peter* [25x31cm] dürften noch weitere Aspekte hinter der Formatwahl stehen. Das Jahreszeitenbuch *Årets saga* ist wie ein Kalender zusammengestellt und impliziert mit seinem Format dessen Aufhängung an einer Wand. Zudem erlaubt dieses Format dem betrachtenden Kind, wie an einem Plakat oder an einer Schiefertafel hochzuschauen, wie es der Junge in Abb. 29 tut. Das Hochformat evoziert die stehende Körperhaltung, während das liegende Format oder das Kleinformat eher für den Gebrauch auf einer Unterlage, also im Sitzen, Knien oder gar auf dem Bauch liegend geeignet sind.

In der Geschichte von *Herr Peter* entspricht das Format sowohl dem Charakter des Hauses, das neu in Stand gesetzt wird, als auch den Tätigkeiten Renovieren, Bauen, Malen und Zimmern, welche eine aufrechte Körperhaltung erfordern. Dies kommt im Hochformat des Buches besser zum Ausdruck, als es in einem liegenden Format der Fall wäre.

Beskow wählt die Formate für ihre Bücher bewusst, so dass diese eine Lesegewohnheit und -praxis erleichtern als auch den Inhalt widerspiegeln. Das Format ermöglicht und vereinfacht es dem Leser und Betrachter, sich direkt in das Geschehen und damit ins Buch und in die Geschichte hineinzugeben. Nicht zuletzt zeigt sich durch das jeweils gewählte Format auch eine Eigenheit der Buchkünstlerin selbst, ihr künstlerisches Schaffen so optimal als möglich darzustellen. Durch das Format setzt sie sich selbst in Szene und nicht zuletzt werden die Bücher im Laden als ihre erkannt.

39 Kreidolf, Ernst: *Blumenmärchen*. Zürich: Rotapfelverlag 1978 [1898].

40 Siehe beispielsweise: Weber, Mili: *Frohe Märlein*. Disentis: COSA-Verlag. [Verlagsjahr unbestimmt].

41 Grosse Bilderbücher finden sich auch bei Lothar Meggendorfer, einem Vorläufer der heutigen Pop-Up Kinderbuchkünstler. Seine Bilderbücher (um 1870) entstanden jedoch als Bogen und Blätter für verschiedene Zeitschriften und weisen daher das grosse hohe Format auf. Selbst erwähnt Beskow die grossformatigen BABAR-Bücher in einem Schreiben an den Verlag (siehe am Ende dieses Kapitels). Als Gegenmodell könnten die kleinformatigen Bilderbücher wie *The Tale of Peter Rabbit*, 1902 (10x14cm) von Beatrix Potter genannt werden.

42 [Im Moment ist es so, dass die Herstellungskosten, sowohl für das Material als auch für die Löhne kolossal gestiegen sind. [...] Was nicht gleichermaßen gestiegen ist, ist der Wille des Publikums, teures Geld für gute Kinderbücher zu bezahlen.]

43 [Ich beunruhige mich nicht mehr wegen der Herausgabe des Bilderbuches, sondern hoffe nur noch, dass es gut wird.]



Abb. 29: Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 6.

Farben

In den Biografien⁴⁴ steht ausführlich geschrieben, wie Beskow eigentlich Malerin werden wollte. Obwohl sie über das Können verfügte, um sich als bildende Künstlerin an der Akademie ausbilden zu lassen, fehlten der Familie die Mittel, so dass sie stattdessen Zeichenlehrerin wurde. Dennoch behielt Beskow stets ein starkes Gefühl für die Farben. Sie wusste genau, wie diese sowohl im Bild als später auch im Druckprozess bei der Herausgabe eines Buches ausfallen sollten. Als Buchkünstlerin setzte sich Beskow zeit ihres Lebens, doch insbesondere am Ende ihrer Karriere, beim Verlag dafür ein, dass ihre Bücher in einer hohen Qualität ausgeführt wurden, wozu sie insbesondere die Farbgebung zählte. Wegen steigender Produktionskosten während des Zweiten Weltkriegs, die zu einer grundsätzlichen Verschlechterung der Drucksituation der Bücher führte, entsprachen die Resultate bei weitem nicht immer den Vorstellungen der Buchkünstlerin. In der Korrespondenz mit dem Verlag ist nachzulesen, dass Beskow manches Mal vom Druckergebnis enttäuscht war, v. a. wenn die Farben in den Büchern aufgrund technischer Umstände nicht nach ihren Ideen ausfielen.

Auszüge aus Briefen an den Verlag, sowie Vergleiche verschiedener Buchausgaben bilden die Basis für dieses Kapitel, welches zum Ziel hat, die Bedeutung der Farbe als Material in Beskows Buchkunst zu beleuchten.

Farben sehen

Der Kunsthistoriker Martin Olin schreibt im Ausstellungskatalog zur Beskow-Ausstellung im Nationalmuseum Stockholm (2002) über die Künstlerin:

Om prins Eugens monumentala panoramamålningar av svenska landskap i skymningsljus befinner sig i ena ändan av en tänkt skala över sekelskiftets naturinspirerade konst, hamnar Elsa Beskow i den andra. Hennes skog är studerad på mikronivå, men det är den som Bruno Liljefors skildrar.⁴⁵

[Wenn die Landschaftsbilder mit einer schwedischen Landschaft im Dämmerlicht von Prinz Eugen auf der einen Seite einer gedachten Skala zur naturinspirierten Kunst um die Jahrhundertwende stehen, dann landet Elsa Beskow auf der anderen Seite. Ihr Wald ist auf Mikroniveau durchdacht, aber es ist derselbe, den Bruno Liljefors darstellt.]

Der Vergleich von Beskow mit dem Naturmaler Bruno Liljefors hat nicht nur mit der Präzision zu tun, welche Beskow bei ihrer Detailtreue zur Natur aufweist, sondern auch mit der Farbwahl. Beispielsweise sind in *Tomtebobarnen* die Farben durchs Buch hinweg in weichem moosigem Grau und erdigen Brauntönen gehalten, welche einerseits die Stimmung im Wald gekonnt wiedergeben und andererseits auf den Diskurs zu einem spezifisch kindlichen Sehen verweisen. In den Diskussionen um das Sehen, welche in Skandinavien

44 Siehe insbesondere Hammar, 1958/2002.

45 Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002. S. 132.

um 1900 sowohl Literaten als Maler beschäftigte⁴⁶ und welche durch die medizinischen und technischen Erfindungen in Folge der Industrialisierung einen Höhepunkt erfuhren, stellte sich in der Kunst die Frage, wie Kinder Bilder auffassen und welche Bilder als kindgerecht angesehen werden können. So lässt sich beispielsweise in der Art, wie Beskow malte, die Theorie von Konrad Lange (1855–1921) ablesen. Der deutsche Kunsthistoriker und Mitbegründer der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg ging nämlich davon aus, dass runde Formen und graue bis warme Farbtöne zum physiologischen Vermögen des kindlichen Sehens bis zum siebten Lebensjahr passen und dass die Wahl von natürlichen Farben und Formen insbesondere in Bilderbüchern von grosser Bedeutung für das Kind sei,⁴⁷ was sich gut an *Tomtebobarnen* nachvollziehen lässt. Stellt man dem Bilderbuch *Puttes ävfentyr i blåbärsskogen* entgegen, in welchem vermehrt hellere Farben verwendet wurden, so würde dieses laut Lange eher den Sehsinn von älteren Kindern ansprechen.⁴⁸

Diese Beispiele verdeutlichen wie die Buchkünstlerin die Farben für ihre Bilder bewusst wählt, um ein spezifisches Publikum anzusprechen. Dies zeigt sich auch an der Wahl ihrer Maltechnik, die in *Tomtebobarnen* eine spezielle ist. Olin schreibt dazu: „Skogens stoffer – den fuktiga mossan, tallens glatta bark, svamparnas slemmighet – fångas skickligt.“⁴⁹ Bei diesem Bilderbuch zeichnet Beskow die Bilder mit weichem Bleistift vor und übermalt sie mit Aquarellfarben, so dass die Konturen der Gegenstände zum Teil verwischen. Dadurch erscheint der Waldboden trocken oder moosbewachsen und die Landschaft hügelig und die Körper der Wichtelkinder wirken rund und weich. Auch in Beskows Maltechnik widerspiegelt sich Langes Theorie, die ausserdem besagt, dass Kinder bis zu sieben Jahren keine gute Tiefensicht hätten und somit besser grosse Flächen voneinander unterscheiden könnten.⁵⁰

Die bewusste Wahl der Farben und Maltechnik entsprechend dem Alter der Rezipienten zeigt, dass Beskow ein grosses Wissen sowohl über die künstlerischen Produktionsmittel als auch über gängige Diskurse über Entwicklungspsychologie und Pädagogik besass, welche sie in ihrer Bildproduktion gekonnt einsetzte. Daher scheint der folgende Eintrag zu Beskows Umgang mit Farbe im schwedischen Künstlerlexikon von 1952 etwas pauschal gehalten: „Med sin naturlighet och idylliska solskensstämning talar B:s bilderboksakva-

46 Siehe: Fechner-Smarsly: „Der Künstler als Medium. Zu August Strindbergs Auseinandersetzung mit Malerei, Fotografie und Naturwissenschaft“. In: Ders. (Hg.), 1998. S. 259–297.

47 Lange, Konrad: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*. Darmstadt: Verlag von Arnold Bergsträsser 1893. S. 36–52.

48 Diese altersspezifische Adressierung lässt sich auch am Alter der dargestellten Kinder (Putte und Wichtelkinder) nachvollziehen. Nikolajeva/Scott schreiben dazu: „Picturebooks are traditionally regarded as reading matter for small children; it is also assumed that child readers prefer stories about characters of their own age or slightly older.“ Siehe: Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 132.

49 Ausstellungskatalog, Stockholm: Nationalmuseum 2002. S. 126. [Das Material des Waldes – das feuchte Moos, die glatte Rinde der Kiefern, die Schleimigkeit der Pilze – werden geschickt wiedergegeben.]

50 Lange, 1893. S. 36–52. Zur Bildwahrnehmung von Kindern, siehe auch: Ries, 1982. S. 296.

reller i blonda, glada färger direkt till barnens hjärtan och skapar i deras sinnen ljusa intryck och minnen av barndomens blommor, djur och människor.⁵¹

Die präzise Farb- und Technikwahl kann zwar an ihren Originalen nachvollzogen werden, sie zeigt sich jedoch insbesondere im Herstellungsprozess der Bücher selbst. Beskow wollte, dass die Abdrucke der Bilder so originalgetreu als möglich erscheinen.⁵² So schreibt sie beispielsweise am 23. Februar 1942 in einem Brief an den Verlag, der eine Neuauflage von *Tomtebobarnen* herausgeben will, dass die Farbqualität so hoch als möglich sein soll. Dazu bietet sie dem Verlag an, die Originalbilder zur Verfügung zu stellen. Sie schreibt:

Snälla Herr Bonnier, hjälp mig [?] att boken blir så bra tryckt som det är möjligt. Det är så ledsamt att se den gradvisa frikänningen av trycket i den [?] upplagorna av mina böcker. Jag får från alla håll beklagander över att de sista upplagorna ej är så fina tryckta. Jag skulle vara så tacksam om Ni ville hjälpa mig [?] på detta!

[Lieber Herr Bonnier, helfen Sie mir, dass das Buch so gut als möglich gedruckt wird. Es tut mir so leid zu sehen, wie der Druck der Auflagen meiner Bücher gradweise abnimmt. Ich erhalte von allen Seiten Klagen, dass die letzten Auflagen nicht schön gedruckt seien. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie mir in dieser Sache helfen könnten.]

Die Buchkünstlerin scheint offenbar Qualen zu leiden, wenn die Bücher farblich im Druck nicht nach den Originalen geraten, was auch auf die Umstände der Zeit zurückzuführen ist, was im Folgenden an der Antwort des Verlegers zu entnehmen ist.

Materialdefizit

Beskows Beobachtung zur nachlassenden Farbqualität in den Büchern Anfang der 1940er Jahre, lässt sich in der Korrespondenz zwischen der Buchkünstlerin und dem Verlag weiterverfolgen. So teilt ihr der Verlag am 4. August 1942 mit, dass der Preis für die Herstellung des neusten Tanten-Buches *Farbror Blås nya båt* viel höher ausfallen würde als angedacht, da die Herstellungskosten so enorm gestiegen seien. Der Verleger Kaj Bonnier stellt Überlegungen an, wie er den Preis senken könnte, und schlägt vor, das Format zu verkleinern (was bedeutet, dass das Bühnenformat sehr teuer in der Herstellung ist), den kartonierten Einband durch eine Heftung und schliesslich die farbigen Bilder zum Teil durch schwarz-weiße Fotoreproduktionen zu ersetzen. Er schreibt:

Jag vet inte riktigt, vad vi ha att göra för att komma ned i pris. Dels kan man naturligtvis tänka sig att minska formatet, det gör en del även om man inte kommer så långt på den vägen, dels kann

51 *Svensk konstnärslexikon*. Första Bandet. Malmö: Allhems Förlag 1952. S. 172. [Mit ihrer Natürlichkeit und ihrer idyllischen Sonnenschein-Stimmung sprechen Beskows Bilderbuch-Aquarelle in blonden und glücklichen Farben direkt zu den Kinderherzen und schaffen in deren Sinnen einen hellen Eindruck und Erinnerungen an die Blumen, Tiere und die Menschen aus der Kindheit.]

52 Für den Druckprozess im Verlag wurden von den originalen Bildern Schablonen, sogenannte Klischeeabdrücke, hergestellt, welche ein mehrmaliges Drucken der Bilder ermöglichten. Doch auch diese mussten in den vielen Jahren, in denen Beskows Bilderbücher neu aufgelegt wurden, immer wieder ersetzt werden, was sowohl zeit- als auch kostenaufwändig war, weshalb das Resultat bei der Buchkünstlerin nicht immer Gefallen fand. Zu den unterschiedlichen Techniken in der Bilderbuchherstellung in der Geschichte, siehe auch: Ries, 1982. S. 298–303.

man också tänka sig att man inte håller den bara kartonerad utan även häftad så att man även på det viset kunde få ned priset det mesta skulle man kunna göra en del av bilderna endast i svart. Fru Beskow skulle inte alls behöva ha något extra arberite härmed. Vi skulle göra en mellanfotografiering och reproducera denna direkt i svart. För att i emellertid få ned priset väsentligt den vägen, så fick man lov att tänka sig åtminstone halva antal kanske flera i svart och resten i färg.

[Ich weiss nicht richtig, was wir machen müssen, um den Preis zu senken. Teilweise könnten wir uns natürlich denken, das Format zu verkleinern, das macht schon etwas aus, aber so weit kommt man damit auch nicht, oder man könnte sich auch vorstellen die Bücher statt zu kartonieren, zu heften, um auch auf diese Weise den Preis zu senken und schliesslich könnte man sich denken, einen Teil der Bilder ausschliesslich in Schwarz zu machen. Frau Beskow hätte damit überhaupt keine extra Arbeit. Wir könnten in einem Zwischenschritt die Bilder fotografieren und diese direkt in Schwarz reproduzieren. Um inzwischen den Preis senken zu können, so könnte man sich auch denken, wenigstens einige oder sogar den grösseren Teil der Bilder in Schwarz und die restlichen farbig zu drucken.]

Am 7. August 1942 antwortet Beskow diplomatisch: „Det viktigaste för mig i den saken är att boken blir bra framställd.“⁵³ Aber zu den Vorschlägen von Herrn Bonnier lautet ihre Antwort: „Nein!“

Det kan jag omöjligt gå in på! Om jag vetat på förhand att Ni inte kunde trycka på färg på alla bildsidorna, då skulle jag ha utfört en del endast i svart, men då i ett helt annat manér [...]. Jag vet hur jämriga och tråkiga sådana reproduktioner bli. Allt charm försvinner, mina akvareller fotografaras på detta sätt endast i svart. Det kan jag således inte alls vara med om.

[Auf diese Vorschläge kann ich unmöglich eingehen! Wenn ich zum Vornherein gewusst hätte, dass Sie nicht farbig drucken können, hätte ich die Bilder schwarz gemalt, aber in einem anderen Stil. Ich weiss wie jämmerlich und langweilig solche Reproduktionen werden. Aller Charme verschwindet, meine Aquarelle werden nur schwarz fotografiert. Auf so etwas kann ich nicht eingehen.]

Was die Farbe betrifft, lässt sich die Buchkünstlerin nicht auf die Vorschläge des Verlages ein, was zeigt, dass sie die farbigen Bilder für das Buch in einer speziellen Weise geplant und gestaltet hat und diese nicht durch billigere Schwarz-Weiss-Reproduktionen mittels Fotografien ersetzen will. Die Farbe ist für sie ein bewusst eingesetztes Gestaltungsmittel, dessen sie sich als Künstlerin bedient und für die entsprechende Umsetzung im Druck beim Verlag auch einsetzt.

Bezüglich der weiteren Sparmassnahmen am Bilderbuch *Farbror Blås nya båt* musste Beskow jedoch materielle Kompromisse eingehen. Der Grafikerin Katarina Sjökvist fiel bei einer Untersuchung der Bilder schon 1977 auf, dass dieses Bilderbuch im Gegensatz zu den ersten drei reich ausgeschmückten Tanten-Büchern, die mehr als dreizehn Jahre zuvor erschienen sind, etwas mager daherkommt. Sie schreibt: „I *Farbror Blås nya båt* är dessutom

53 [Das wichtigste ist für mich, dass das Buch gut hergestellt wird].

bildytan nedtagen och marginalerna större på färgplanschererna.“⁵⁴ Zur verkleinerten Bildfläche und den vergrößerten Bildrändern kommt hinzu, dass die Rahmen um den Text als auch die Tuschzeichnungen auf der linken Buchseite gänzlich weggelassen wurden. Sjökvist: „Textsidorna har helt förlorat såväl silhuettbilder som inramning. Och färgbilderna på högersidan har, som tidigare sagts, minskats ned. Är det kanske beroende på kristidens brist på material, tryckfärg o.s.v.? Det var ju krig i världen 1942.“⁵⁵ Aus Sjökvists Beobachtungen geht hervor, dass Beskow sich den Wünschen des Verlags beugen musste und dass die Sparmassnahmen am Buch auf den Krieg zurückzuführen sind. Auch an einigen Ausgaben von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* ist zu sehen, dass beim Verlag in den 1940er Jahren ein Einbruch in der Entwicklung des Drucks geschehen sein muss. Diese Unterschiede werden im Kapitel zur Transmission deutlich gemacht.

Die farbigen Tanten

Die fünfteilige Tanten-Serie zeichnet sich durch die Namen der Tanten „Grün“, „Braun“ und „Lila“ aus, welche in Wirklichkeit wohl anders hiessen, aber alle Kinder in der Stadt nannten sie so, wie es auf der ersten Textseite von *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918) steht: „I verkligheten hette de nog något annat, men alla barnen i staden kallade dem så.“⁵⁶

Während Sjökvist und Pär Bergman, der die Tanten-Bücher in *Studier kring Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1971)⁵⁷ unter gesellschaftskritischen Vorzeichen literaturwissenschaftlich analysiert hat, in den Büchern von Beginn weg ein Experimentierfeld für die neuen Reproduktionsmöglichkeiten ansahen, die seit Anfang 1900 existierten, dürfte Beskow die Namen der Tanten auch als narrative Elemente in den Geschichten verwendet haben. Sjökvist schreibt:

Den nya reproduktionstekniken utnyttjade hon [Elsa Beskow]. I boken *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* har hon själv sagt, att hon arbetade med färgexperiment. Hon var trött på att bildböckerna skulle bara göras i blått och rött, och ville försöka med färgblandningar, som nu var möjliga, t.ex. brunt, grönt och gredelint.⁵⁸

[Sie [Elsa Beskow] nutzte die neue Produktionstechnik aus. Zum Buch *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* hat sie selbst gesagt, dass sie mit einem Farbexperiment arbeite. Sie wäre die herkömmlichen Farben Blau und Rot so überdrüssig. Sie wolle es nun mit den Farbmischungen, die nun möglich seien z. B. Braun, Grün und Lila, versuchen.]

54 Sjökvist, Katarina: *Elsa Beskow och bilderboken*. Fackuppsats. Stockholm: Grafiska Institutet 1977. S. 25. [In *Farbror Blås nya båt* wurde die Bildfläche verkleinert und die Ränder sind bei den Farbbildern grösser.] Sjökvist hat als erste schwedische Forscherin das Werk Beskows auf materielle Aspekte, insbesondere auf Farbunterschiede, untersucht. Sie bleibt jedoch bei einer beschreibenden Darstellung der Unterschiede.

55 [Die Textseiten haben ja gänzlich sowohl die Silhouetten-Bilder als auch die Rahmung verloren. Und die Farbbilder auf der rechten Seite wurden, wie schon früher erwähnt, verkleinert. Ist dies vielleicht auf den Mangel von Material, Druckfarbe usw. aufgrund der Krisenzeit zurückzuführen? Es herrschte ja um 1942 Krieg in der Welt.]

56 Beskow, 1918. Die Seiten des Bilderbuches sind nicht paginiert. Hier [1].

57 Bergman, 1971.

58 Sjökvist, 1977. S. 30.

Auch Bergman schreibt: „Vi vet, att Elsa Beskow i hög grad betraktat den första boken om tanterna som ett färgexperiment och det är väl troligt, att personbenämningarna då för konstnären Elsa Beskow infann sig spontant, men självfallet kan även sagonamn av typ „Snövit“ och smeknamn av typ „Rosengull“ ha påverkat henne som författare.“⁵⁹ Bergman interpretiert das erste Tanten-Buch, welches formal als Märchen aufgezo-gen ist und mit „Det var en gång“⁶⁰ beginnt, auch hinsichtlich der Namensgebung als Märchen. Aus einer materialitätsästhetischen Perspektive dürfte Beskow mit den Tanten als personifizierte Farben aber vielmehr beabsichtigt haben, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten sich durch die neuen Reproduktionsmöglichkeiten, namentlich durch den Offset-Druck, der das Mischen von Farben erlaubte, für die Buchgestaltung und somit für die eigene Kunst eröffneten.⁶¹

Auch für die Tanten-Serie als Ganzes hat sich die Drucksituation im Verlag verschlechtert. Der Brief vom 19. April 1949 zeugt von Beskows Unzufriedenheit mit den Farbergebnissen der Drucke der Neuauflagen von *Petter och Lotta på äventyr* und *Farbror Blås nya båt*. Sie schreibt:

Bästa disponent Brolin

Den sista upplagan av *Petter och Lotta på äventyr* gjorde mig mycket ledsen, ty den är ej alls så bra tryckt och så klar i färgen som den föregående upplagan av denna bok. Varför ska det behöva försämrats? Det är den där gråa skimmer, som ligger över det hela och gör alla färger blekare. Allting blir gråaktigt. Varken dem norska eller de danska upplagorna har denna gråton över sig utan är klara och friska i färger. [...]

Den sista upplagan av *Farbror Blås nya båt* gjorde mig också förtvivlad, men den boken har redan från början haft dåliga reproduktioner, vilket ej den här haft. Jag vet att det är några svarigheter i Eder [?] därför tycker jag är det så tråkigt att komma igen och igen med mina klagemål. Men vad ska jag göra? Kan jag hjälpa till med något sätt genom att komma och se [?], innan böckerna går i tryck, och genom att sända originalen till Er nån gång en ny upplaga ska tryckas? Jag gör gärna vad jag kan för att nå ett bättre resultat.

[Bester Herr Direktor Brolin

Die letzte Auflage von *Petter och Lotta på äventyr* hat mich wirklich traurig gemacht, denn sie ist wirklich nicht gut gedruckt und nicht so klar in den Farben wie die letzte Auflage dieses Buches. Weshalb muss es schlechter werden? Es ist dieser graue Schimmer, der über allem liegt und alle Farben bleicher erscheinen lässt. Alles wird so grau. Weder die norwegischen noch die dänischen Auflagen haben diesen Grauton an sich, sondern sind in den Farben klar und frisch.

[...]

Die letzte Auflage von *Farbror Blås nya båt* machte mich auch verzweifelt, aber dieses Buch hatte von Beginn weg schlechte Reproduktionen, welche dieses hier nicht hatte. Ich weiss, da gibt es einige Schwierigkeiten in Ihrem [im Original unleserlich], daher finde ich es bedauerenswert, dass

59 Bergman, 1971. S. 69. [Wir wissen, dass Elsa Beskow das erste Tanten-Buch als Farbexperiment ansah und es ist wahrscheinlich, dass die Namensbezeichnung [der Tanten] Elsa Beskow spontan in den Sinn kam, aber auch Märchennamen wie „Schneewittchen“ und Kosenamen in der Art von „Rosenrot“ könnten die Autorin inspiriert haben.]

60 [Es war einmal]

61 Ab 1900 sind Farbdrucke in Offsetdruck möglich.

ich immer und immer wieder mit meinen Klagen komme. Aber was soll ich tun? Kann ich irgendwie behilflich sein, indem ich komme und [im Original unleserlich] sehe, bevor die Bücher gedruckt werden, und indem ich Ihnen die Originale schicke, wenn eine neue Auflage gedruckt werden soll? Ich mache gerne, was ich kann, um ein besseres Resultat zu erzielen.]

Elsa Beskow bietet dem Verlag ihre Hilfe in Form von Beratung oder Begutachtung der Bilder vor dem Druck an, um ein besseres Resultat, also eine bessere Buchqualität zu erreichen. Diese Debatten führt Beskow bis zum Ende ihrer Karriere. Auf die grossen Unterschiede im Druck zwischen den 1920er Jahren und 1949 weist auch Katarina Sjökvist hin, wenn sie schreibt: „En jämförelse mellan en utgåva av *Lasse liten i trädgården* från 1920-talet och en tryckt 1949 visar också att den senare är betydligt blekare i färgen. Även fast de gjorts efter samma original.“⁶² An diesen Beispielen zeigt sich zweierlei betreffend Beskows Umgang mit Farbe; zum einen verändert sie die Narration zugunsten von Farben (Namen der Tanten), zum anderen verändern sich die Geschichten durch die Jahre hindurch aufgrund der veränderten Farben im Herstellungsprozess. Was durch die Buchkünstlerin vordergründig bewusst gestaltet wurde, erfährt mit den Jahren eine eigene Dynamik, beeinflusst durch Druckerei, Verlag, Personaländerung und nicht zuletzt durch die sozial-historischen Umstände.

Papier

Wie schon mehrfach in der Korrespondenz zwischen Beskow und dem Verlag gelesen werden konnte, ist der Buchkünstlerin auch die Wahl des Papiers ein grosses Anliegen. Das Papier der Tanten-Bücher beispielsweise ist glatt und fein und widerspiegelt die zarten Farben der Tanten-Kleider. Das Papier von *Herr Peter* (1949) hingegen ist dick und fest und verweist mit seinem kartonartigen Charakter auf den Inhalt.⁶³ Im Zentrum der Geschichte stehen die Farbe und das Malen, was sich in Papier und Farben des Buches widerspiegelt. Da der Protagonist Rulle sowohl die Funktion eines Malers einnimmt, der die Fassaden von Herrn Peter malt, als auch zum Schluss des Buches sich als Erzähler und Maler des Buches herausstellt, weisen die Buchseiten einen festen Malgrund auf und verweisen so auf die Hauswand. Des Weiteren dürfte ein praktischer Grund für die Wahl von festem Papier darin liegen, dass Papier mit einer gewissen Dicke während des Drucks mehr Farbe aufziehen kann, was diese satter und leuchtender erscheinen lässt. Nicht zuletzt bildet, laut Lothar Müller, das Büttenpapier im Zeitalter des massenhaft produzierten, billigen Papiers eine Insel der Erinnerung an die Zeit, als das Papier noch knapp und relativ teuer war und an

62 Sjökvist, 1977. S. 31. [Ein Vergleich zwischen einer Ausgabe von *Lasse liten i trädgården* von 1920 und einem Druck von 1949 zeigt auch, dass die Letztere in den Farben deutlich bleicher ist. Auch wenn sie nach demselben Original gemacht wurden.]

63 In dieser Hinsicht entsprach der Verlag Beskows Wunsch, für dieses Bilderbuch ein gutes Papier zu wählen. Sie schreibt am 3. Februar 1949: „Eftersom boken [*Herr Peter*] endast innehåller 12 färgbilder [...], så bör den ej bli alltför dyr att framställa, även om Ni kostar på ett riktigt gott papper.“ [Weil das Buch nur 12 Farbbilder [...] enthält, sollte es nicht allzu teuer in der Herstellung werden, auch wenn Sie ein richtig gutes Papier verwenden].

das Handwerk der Buchkunst gemahnte.⁶⁴ Diese retrospektive Haltung, welche sich bei Elsa Beskow, sei es beispielweise in der Darstellung der Frauen beim Vorlesen oder in der Wahl einer bestimmten Schrift, immer wieder findet, kommt schliesslich auch bei der Anwendung einer bestimmten Papiersorte zum Ausdruck. Indem sie gerade für *Herr Peter* ein dickes Papier wählt, lehnt sie sich nicht zuletzt an die Ideen der Vertreter der „fine printing“-Bewegung, wie William Morris, „der die Arbeit durch die Rückführung aufs Handwerk befreien wollte“⁶⁵, an und erweckt damit beim Leser den Eindruck, ein handgemachtes Buch in den Händen zu halten.

In dieser Hinsicht scheint sich in ihrem Werk ein Kreis zu schliessen. *Herr Peter* erscheint achtundvierzig Jahre nach dem Durchbruchswerk *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, doch zielen die Werte der Buchkünstlerin noch immer in die gleiche Richtung. Sie gestaltet das Buch zu einem Medium, das sowohl Inhalte transportiert und das Kind zum Lesen animiert als auch gleichzeitig mit seiner Materialität auf die Umstände der Herstellung aufmerksam macht. So lange Beskow also konnte, bestimmte sie auch die Wahl des Papiers selbst.⁶⁶ So zeichnen sich insbesondere ihre Erstausgaben durch ein écrufarbenes Papier aus, das als weisses Papier bezeichnet wurde und mit dem sie sowohl ästhetische als auch bestimmte Lesefunktionen erzielte. Lothar Müller dazu: „Wenn man früher lobend von „weissem Papier“ sprach, so meinte man den leicht écrufarbenen Ton, den das ungebleichte Papier vom Leinen und der Schafwolle erhielt, welche die eigentlichen Ausgangsstoffe alles alten Papiers waren.“⁶⁷ Während Müller die Vorzüge des ungebleichten Papiers gegenüber dem gebleichten weissen vorstellt, das weniger dauerhaft ist und auch in seiner ästhetischen Erscheinung Einbusse erleidet, erläutern Willberg und Forssman weiter, dass Papier mit matter Oberfläche und aus ganz leicht gebrochenem Weiss am lesefreundlichsten sei. „Die Verwendung von Papieren mit deutlicher Elfenbein-Tönung oder leicht gelblicher Färbung ist keine Entscheidung in Sachen Lesbarkeit, sondern eine ästhetische Frage.“⁶⁸ Beachtet man, dass Beskow zeitlebens ihre Bilder als Gemälde und die Bücher als Hand-Werke verstanden haben wollte, dürfte auch die ästhetische Komponente, die sie dem Papier beimass, verständlich werden.

Während die Papierwahl auch einen grossen Einfluss auf die Wirkung der Schrift hat, wie Willberg und Forssmann zeigen,⁶⁹ geht es Elsa Beskow bezüglich der Papierwahl für ihre Bücher interessanterweise immer um ihre Bilder, was sich in der Korrespondenz mit dem Verlag nachlesen lässt. Es scheint, als würde ihr das Papier für die Schrift, also den Text ihrer Bücher kein Problem bereiten, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Während beispielsweise das Papier von *ABC-resan* (1945) rau und grob ist und sich dadurch bestens eignet, um die explizit klar gewählten und satt aufgetragenen Farben wiederzugeben, zeigt sich im Bastelbuch *Vad ska vi göra* (1917)⁷⁰ ein anderes Papierkonzept. In

64 Müller, 2012. S. 317.

65 Müller, 2012. S. 318.

66 Während den Kriegsjahren hatte Beskow nicht immer die Wahl, die Papiersorten selbst zu bestimmen.

67 Müller, 2012. S. 323.

68 Willberg/Forssman, 1999. S. 32.

69 Willberg/Forssman, 1999. S. 39–40.

70 Warburg, Anna; Beskow, Elsa: *Vad ska vi göra?* Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1917. [Was sollen wir machen?]

diesem Buch, in dem das Papier eine zentrale Rolle einnimmt und sowohl inhaltlich als auch ästhetisch thematisiert wird, besteht der Buchdeckel aus einem blauen leichten Karton, als ob dieser den Inhalt schützen müsste, während die Buchseiten selbst ein ganz seidiges, feines und glattes Papier aufweisen, das an Bastelbogenpapier erinnert. Dabei versinnbildlicht das Papier den Inhalt des Buches, denn in *Vad ska vi göra?* geht es um das erlebende Tun, um „enkla, lustiga sysselsättningar, som farmödrar och mormödrar tiderna genom roat barnbarnen med“⁷¹ Dieses Buch, welches Beskow zusammen mit der Fröbel-Kindergärtnerin Anna Warburg konzipiert und geschrieben hat, gibt Kindern zum einen Ideen, was sie mit Papier alles basteln können. Beispielsweise wird im Kapitel „Vad man kan göra av bara papper och snören utan verktyg“⁷² gezeigt, wie eine Puppe samt Kleidern aus Papier entsteht und welches Papier sich dafür eignet. „Ett mjukt papper blir mönster till klädning“ oder „Kläderna kunna även göras utmärkt av crepppapper.“⁷³ Das Buch vermittelt sowohl einen Überblick über verschiedene Papiersorten und Bearbeitungsformen als auch dazu, wie diese verarbeitet werden können, wie in den Kapiteln „Vikning av papper“, „papper och sax“, „en hel by av papper“, „julgranssaker“ und „dockrum“⁷⁴ zu lesen ist. Die „Objekte“, welche durch die Anleitungen im Buch entstehen, erinnern an die japanische Papierfaltkunst, das Origami. Solche Papierarbeiten wiederum finden Ausdruck in neueren Künstlerbüchern, wie Scott schreibt:

The genre of picturebooks and artists' and altered books share many more design techniques when it comes to arranging, folding and cutting pages. [...] Tunnels, fans, shadow boxes, windows, doors, and drawers are other forms to use, besides an assortment of Shepard's Purse and related folds, some of which may be drawn from the origami tradition, and which might be opened like a map, or form a pocket holding inserts.⁷⁵

Zum anderen wird das Kind im handlichen und handwerklichen Umgang mit dem Papier auf das Lesen vorbereitet, indem es mit dem Hauptbestandteil „Papier“ von Büchern umgeht, blättert und, nicht zuletzt, indem es beim Basteln neue Inhalte, im weitesten Sinne Geschichten generiert. Weshalb dieses feine, anregende Buch nur bis 1943 herausgegeben wird und dann aus dem Buchsortiment verschwindet, ist aus Sicht der Bedeutung des Bastelns mit Papier für die Lesevermittlung nicht nachvollziehbar. Festzuhalten bleibt, dass das Papier sowohl eine ästhetische Komponente für das Buch als solches bildet als auch dem Kind im Umgang damit zu einem ästhetischen, haptischen und visuellen Erlebnis verhilft.

71 Warburg/Beskow, 1917. Einleitung. [einfache und lustige Beschäftigungen, mit welchen Grossmütter ihre Grosskinder durch die Zeiten hindurch beruhigt haben].

72 Warburg/Beskow, 1917. S. 5. [Was man lediglich aus Papier, Schnur und ohne Werkzeug machen kann.]

73 [Ein weiches Papier eignet sich als Muster für ein Kleid] oder [Die Kleider können auch ausgezeichnet mit Krepppapier gemacht werden.]

74 [Papierfalten], [Papier und Schere], [ein ganzes Dorf aus Papier], [Weihnachtsschmuck aus Papier], [Puppenhaus].

75 Scott, 2014. S. 42.

Die späten Bilderbücher

In den vielen Jahren, in denen Beskow Bilderbücher produzierte, veränderten sich nicht nur das materielle Design, sondern auch die Inhalte, welche sich zunehmend in einer städtischen Umgebung abzuspielen begannen. Beskow reagierte auf diese Veränderungen und adaptierte die Gestaltung der Bücher bewusst an die neuen Gegebenheiten. Dies lässt sich insbesondere in der Anwendung der Farben in den späten Bilderbüchern nachvollziehen.

Während Beskow in ihren frühen Bilderbüchern v. a. mit Mischfarben experimentiert, fällt die Wahl in den späteren Büchern wieder auf kräftigere Farbtöne, es herrschen die reinen Farben Rot, Gelb und Blau vor. Die Bücher gleichen eher einer Retrospektive der Druckmöglichkeiten vor dem Vielfarbendruck. Dieser Umstand ist nicht zwangsläufig den schlechter gewordenen Druckbedingungen zuzuschreiben, wie sie etwa Sjökvist beurteilt,⁷⁶ vielmehr sind die letzten Bücher, *ABC-resan* (1945), *Herr Peter* (1949) und *Röda bussen och gröna bilen* (1952) bewusst in ihrer Farbigkeit gestaltet. Insbesondere in *Herr Peter* und *Röda bussen och gröna bilen* wird Farbe von der Titelseite weg zum Hauptthema der Geschichte gemacht.

Die Titelseite von *Herr Peter* zeigt einen kleinen Jungen mit einem Malerkessel, der den Leser durch die Geschichte führt. Diese handelt von Herrn Peter, einem vielgereisten Mann, der in den Augen der Kinder des Dorfes alles kann: Er erzählt Geschichten von seinen Reisen, er kann verschiedene Instrumente spielen und mit den Vögeln sprechen, er kann den Kindern Boote schnitzen und er kann sogar kranke Menschen im Dorf verarzten und deren kaputte Gegenstände in Stand setzen. Alle Bewohner des Dorfes haben Herrn Peter gern, nur denkt niemand daran, ihn auch für seine Arbeiten zu bezahlen. Als die Polizei eines Tages vor der Tür steht und droht, das Haus von Herrn Peter, das in einem sehr schäbigen Zustand ist, abzureissen, werden die Kinder des Dorfes aktiv: „Men snickarns kvicka Kalle och murarns runda Knut och smedens Lars och handelsmannens Pelle de tänkte: Har Herr Peter oss alltid hjälpt förut så måste han en gång få hjälp iställe. Och åkarns båda flickor de togo i sitt lag och målarmästerns Rulle – för Rulle det var jag.“⁷⁷ Wird auf den ersten sechs Farbtafeln, die immer auf der rechten Buchseite angebracht sind und in die auch der handgeschriebene Text eingelassen ist, gezeigt, was Herr Peter alles kann, so kehren sich in der Mitte des Buches die Rollen um und die Kinder werden zu den kleinen Könnern. Unter Anweisung von Herrn Peter zwar, kommen sie mit allen Materialien an, um Herrn Peters Haus zu renovieren. Die Kinder arbeiten, setzen neue Fenster ein, legen

76 „Elsa Beskow tycks ha fogat sig i den förgrovnig av färgerna som ständigt av ekonomiska själ måste ske vid framställningen av böckerna. De böcker hon gjorde efter arbetet med småskolans läsebok *Vill du läsa?* på 1930-talet visar en större förenkling av färg och form. Hon försöker tillmötesgå tekniken och tidens smak.“ [Elsa Beskow scheint sich der Vergrößerungen der Farben, die aus ökonomischen Gründen bei der Herstellung ihrer Bücher ständig schlechter wurden, ergeben zu haben. Diese Bücher, welche sie nach der Arbeit mit dem Lesebuch für Anfänger *Vill du läsa?* in den 1930er Jahren gestaltet hat, weisen eine Vereinfachung der Farben und der Form auf. Sie versucht der Technik und dem Geschmack der Zeit entgegenzukommen.] In: Sjökvist, 1977. S. 31.

77 [Aber der gescheite Kalle vom Zimmermann und der runde Knut vom Maurer und Lars vom Schmid und Pelle vom Kaufmann dachten: Nun hat Herr Peter uns immer geholfen, da müssen wir diesmal ihm helfen. Und sie nahmen auch die beiden Mädchen vom Fuhrmann in das Team und auch Rulle, den Jungen vom Malermeister, denn Rulle bin ich.]

neue Ziegel aufs Dach, malen die Wände und die Fassaden und zum Schluss gibt das neue Haus Anlass für ein Fest, zu dem das ganze Dorf auffährt und feiert.

Die Geschichte endet damit, dass der Polizeimeister verwundert auf dem Platz auftaucht und Herrn Peter nichts anhaben kann, während dieser wieder mit den Jungen Boote schnitzt. Dann macht die Geschichte einen Sprung: Der Junge mit dem Malerkessel ist einem Mann mit Farbkessel gewichen, welcher sich direkt an den Leser richtet und sagt: „Och Peters gamla stuga, den står allt kära du, fast Peter själv har gått till sina fäder. Den lyser som en fyrbåk, och är så grann ännu i färg som trotsat himlens alla väder. Ty riktigt äkta färger kan ej av tidens nås, och själv så har jag blandat den färgen, det förstås, sa Rulle.“⁷⁸ Die Geschichte von Herrn Peter ist eine Reflexion über das Geschichtenerzählen, die Farbe und das Malen. Also eine Geschichte, die von Literatur und Kunst handelt. Es ist das zweitletzte Buch, das Elsa Beskow herstellt, und es scheint, also wolle sie noch einmal mit ihrem Können auftrumpfen. Das Buch ist eines der wenig Bekannten ihres Werkes. Laut Stina Hammar schreibt Beskow darin über ihren Mann Natanael, alias den Prediger Petrus, also Herrn Peter. Während Hammars biografische Deutung durchaus nachvollziehbar ist,⁷⁹ könnte sie aus materieller Sicht erweitert werden. Wo Hammar die echten Farben, die Rulle als erwachsener Mann in seinem Schlusswort erwähnt, als intertextuellen Hinweis auf Viktor Rydbergs „Kantate“ interpretiert, denke ich vielmehr, dass Beskow auf die wirkliche Farbe, die sie selbst angewendet hat, hinweist. Rulle ist Elsa Beskow, die die Farben selbst gemischt hat, welche auch mit der Zeit nicht vergehen, wenn sie echt sind, und welche einer Geschichte einen neuen Anstrich geben können.

Denn ist nicht der kleine Malerjunge derjenige, welcher in der Mitte des Buches die Rollen umkehrt? Während auf den ersten sechs Seiten, der Hälfte des Buches, von Herrn Peters Taten berichtet wird, taucht Rulle auf Seite Sieben mit dem Farbkessel auf. Dank ihm kann die Geschichte eine Fortsetzung unter neuen Vorzeichen finden und erhält einen neuen Anstrich, wie das Haus von Herrn Peter. Dieses wird von den Kindern innen und aussen gestrichen, so dass die Farben auch für den Betrachter leuchten. Nicht nur die Wände werden bestrichen, sondern auch das Papier. Im Gegensatz zu den Tanten-Büchern arbeitet Beskow in diesem Buch mit satt aufgetragenen Farben, so dass diese dank einer festen Papierwahl fast fassbar werden und einen haptischen Eindruck hinterlassen, wie es im letzten Teilkapitel beschrieben wurde. In Person von Rulle und den Kindern zeigt Beskow dem Leser, wie die Wände gemalt werden, aber auch, wie sie selbst in diesem Buch arbeitet: Das Bauen des Hauses oder das Erstellen eines Buches ist Handwerk und Handarbeit, wie es die Handwerkerkinder verkörpern. Monika Wagner schreibt in *Das Material der Kunst; eine andere Geschichte der Moderne* (2001), dass die Malerei in der Hierarchie der Künste immer auf der niedrigsten Stufe betrachtet wurde, da sie noch sehr nahe dem Handwerk war. „Die Vertilgung des Materials (Schiller) ist seit der Renaissance verquickt mit der „intellektuellen Aufladung der Hand“ und der Aufwertung künstlerischer Tätigkeit von handwerklicher zu

78 [Und Peters altes Haus, steht noch immer, lieber [Leser], aber Peter selbst ist zu seinen Vätern zurückgekehrt. Es [Haus] leuchtet wie ein Leuchtturm, ist noch immer so prächtig in der Farbe, die allem Himmelswetter getrotzt hat. Denn echter Farbe kann die Zeit nichts anhaben und selbst habe ich die Farbe gemischt, das versteht sich von selbst, sagte Rulle.]

79 Hammar, 2002. S. 60ff.

geistiger Arbeit.⁸⁰ Nachdem seit der nachmittelalterlichen Kunst die Auffassung gegolten hatte, dass das Medium Farbe als solches gar nicht sichtbar, sondern zur Idee des Künstlers würde und mit der Farbe lediglich Gegenstände oder Licht in Erscheinung treten, nicht jedoch das Malmaterial (die Pigmente, Leim, Erde etc.) selbst, ging es den Künstlern ab dem 19. Jahrhundert darum, die Materialität und die Herkunft der Farbe, sowie die Arbeit des Künstlers auf der Leinwand sichtbar zu machen.⁸¹

Nicht nur in der Geschichte wird der Herstellungsprozess eines Werks zum Thema gemacht, auch beim Verlag setzt sich Beskow sehr dafür ein, dass dieses Buch „gut“ gemacht wird.

Am 3. Februar 1949 schreibt sie an den Verlag:

Härmed den nya [*Herr Peter*] bilderboken. Nu hoppas jag att Ni ger den riktigt gott utförande, lika gott som det i *ABC-resan*. Jag vill hälst ha den utförd i detta reproduktionssätt, som nog passar denna bok bäst. Jag har tänkt mig att bilderna ska gå långt ut i randen på sidorna, ungefär som på „BABAR“. I alla händelser mycket lite marginal, så att boken ej blir för stor. [...] Eftersom boken endast innehåller 12 färgbilder mot 16 i *Peters och Lottas Jul* och *ABC-boken*, så bör den ej bli alltför dyr att framställa, även om Ni kostar på ett riktigt gott papper. Jag blev så ledsen i julas, för jag fick se det mycket dåliga utsmycket av *Farbror blås nya båt*, *Blommornas bok* (se de suddiga mörkgråa bilder av [...] en ren skandal) och *Tant Grön*, *Tant Brun* och *Tant Gredelin*. Jag skäms så när sådant släpps ut i bokhandeln.

[Hier das neue Bilderbuch. Ich hoffe, dass Sie es richtig gut herausgeben, genauso gut wie *ABC-resan*. Ich will es am liebsten in der Reproduktionsweise so ausgeführt haben, wie es sich am besten für das Buch geziemt. Ich habe gedacht, dass die Bilder weit nach aussen an den Rand gezogen werden, ungefähr so wie in „BABAR“. Bei allen Handlungen soll nur ein kleiner Rand vorhanden sein, damit das Buch nicht zu gross wird. [...]. Da das Buch nur 12 Farbbilder, entgegen den 16 bei *Peters och Lottas Jul* und dem *ABC-boken* aufweist, sollte es nicht allzu teuer in der Herstellung ausfallen, auch wenn Sie ein richtig gutes Papier verwenden. Ich wurde so traurig an Weihnachten, als ich die schlechte Ausschmückung von *Farbror blås nya båt*, *Blommornas bok* (diese verwaschenen, grauen Bilder zu sehen [...] ein reiner Skandal) und *Tant Grön*, *Tant Brun* och *Tant Gredelin* sah. Ich schäme mich ja, dass so etwas überhaupt in den Buchhandel kommt.]

Nachdem die Kinder in der Geschichte das Haus fertig gemalt haben, stellen sie ein Schild mit dem Hinweis: „Nymålat!“⁸² an den Gartenzaun, womit sie sowohl die Dorfbevölkerung als auch den Leser und Betrachter auf die Malerei verweisen – zum einen am Haus und zum anderen im Buch – und so die Hauptthematik des Buches, die Farbe, grad doppelt vor Augen führen.

Das Farbenmischen, das Rulle anspricht, hat aber nicht nur eine künstlerisch bildende Funktion, um das Haus zu erstellen. Wie schon angetönt, nimmt die Farbe in diesem Bilderbuch eine narrative Funktion ein, die auf der letzten Seite deutlich werden lässt, dass die Geschichte, welche sich in einer früheren/unbestimmten Zeit abspielt (retrospektiver Blick), eben eine Geschichte ist. Auch wenn das Haus noch steht und Herr Peter gestorben

80 Wagner, 2001. S. 21.

81 Wagner, 2001. S. 21ff.

82 [Frisch gestrichen!]

ist, so leben die Erinnerungen als prächtige, farbige Leuchttürme, die einst mit echter Farbe angemalt wurden, weiter. Mag Beskow mit diesem Buch vielleicht auf ihr Leben zurückblicken, so ist es dennoch ihr Werk, sind es ihre Bilder, die dank echter materieller Farbe noch Bestand haben und auch uns Lesern und Betrachtern noch nach beinahe 70 Jahren ermöglichen ihre Geschichten zu lesen und v. a. zu betrachten. In dem Sinne dürften, will man das Buch biografisch deuten, sowohl Natanael als auch Elsa darin vereint sein: der eine als Prediger über das Wort, die andere durch das Bild. *Herr Peter* vereint Literatur und Kunst in einem Artefakt, das sich bis heute in der Ausgestaltung von Farbe, Form und Fassung kaum verändert hat.

Wie in *Herr Peter*, wird auch in *Röda bussen och gröna bilen* die Farbe wie ein Protagonist thematisiert. Dieses letzte Buch der Buchkünstlerin ist gleichzeitig das erste und damit einzige in ihrem Werk, welches sich in einer Stadt abspielt. Das Buch stellt auf sechs Doppel- und einer Einzelseite sowie einer Titelseite in schwarz-weiß zwei Geschichten vor. Die eine handelt von einer Mutter, die mit ihren Kindern Bus fahren will. Während ihr der Buschauffeur alle Haltestellen aufzählt, stellt sich schliesslich heraus, dass sie zum Zirkus gehen können und gar nicht fahren müssen. Die zweite Geschichte erzählt sehr gesellschaftskritisch und metaphorisch von einem grünen Auto, welches so viel Benzin getrunken hat, dass ihm schwindlig wird und es schliesslich in einen Teich hineinfährt.

Sorgte die Farbgebung bei den gedruckten Bilderbüchern bei der Buchkünstlerin in den Nachkriegsjahren doch immer wieder für Unmut, so können die letzten beiden Bücher auch so gedeutet werden, dass Beskow den Lesern und Betrachtern in der Bildsprache aufzeigen wollte, wie zentral Farben für die Bildproduktion, also das Malen und die Kunst, sind.

Fazit

In diesem Kapitel wurden die Bilderbücher Beskows auf konkrete materielle Aspekte wie Paratexte als Rahmenphänomene, Formate, Farben und Papier analysiert. Die Untersuchung hat gezeigt, wie sehr Beskow nach Möglichkeit in die Prozesse der Herstellung ihrer Bücher mitinvolviert sein wollte und es auch war. In der Zusammenarbeit mit dem Bonniers Verlag konnte sie zwar ihre Wünsche bezüglich der Farb- und Papierwahl nicht immer durchsetzen, auch weil ihre Bücher den Schwankungen des Buchmarkts, insbesondere einer Baisse und einem Materialmanko an Papier und Farbe nach dem zweiten Weltkrieg, unterworfen waren. Dennoch hat sie sich, laut der Korrespondenz, zeitlebens wo immer möglich für eine gute Buchqualität eingesetzt. Diese war für sie insbesondere von den richtigen Farben wie auch von einer guten Papierqualität abhängig. Die materiellen Komponenten ihrer Bilderbücher spielen vor allen Dingen dahingehend eine wichtige Rolle, weil die Bücher darauf angelegt sind, das Kleinkind ans Lesen heranzuführen. Dabei setzt Beskow Rahmen, Formate, Farben und Papier entsprechend ein, damit das Kind eine sinnliche Erfahrung mit dem Medium Buch machen kann, die vom Sehen, übers Tasten und Blättern, bis hin zum Riechen reicht und dadurch Erinnerungen auslösen oder der Phantasie Platz machen kann. Damit kann auch gesagt werden, dass die Wahrnehmung ganz im Zentrum von Beskows „Lesepädagogik“ steht, bedingt durch die Materialität des Buches. Die besondere Gestaltungsweise der Bücher mit ausgesuchten Materialien geschieht fast ausschliesslich im Hinblick darauf, das Kind sinnlich/mit allen Sinnen an das Lesen heranzuführen.

Welche Konzeptionen die Buchkünstlerin dazu verfolgte wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

Lesekonzeptionen

So wie sich das Lesethema durch den Kinderbuchklassiker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* hindurchzieht, findet man das Lesen und Lesenlernen in vielen von Elsa Beskows Büchern. In Lese- und Schreibszenen¹ werden Kinder beim Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Zeichnen und Basteln gezeigt, aber auch wie sie mit Büchern umgehen und wer sie dabei begleitet. Insbesondere am Lesebuch *Vill du läsa?* I, das in diesem Kapitel im Zentrum steht, können für die Buchkünstlerin zentrale Aspekte bezüglich des Lesenlernens abgelesen werden.

Dies zeigt sich etwa in der „Leseszene“ „Lisa Lär Läsa“² (Abb. 30) auf der vierten Doppelseite des Lesebuches. Das Bild zeigt eine herbstliche Landschaft mit einem typisch schwedischen roten Holzhaus, im Vordergrund ein alter Mann und ein kleines Mädchen mit rotem Mantel und Mütze, welche mit den Farben des Hauses und der Bäume korrespondieren. Beide Figuren sind über Worte gebeugt, die in Grossbuchstaben in den Sand geschrieben sind. Die Worte, welche auf die Buchstaben „I“ und „L“ der linken Buchseite Bezug nehmen, werden im Text unterhalb des Bildes wieder aufgenommen und mit den bisher schon gelernten Buchstaben zu neuen Worten kombiniert. Der Text, laut welchem es sich bei der männlichen Figur um den Grossvater handelt, der Lisa auffordert, die Worte im Sand zu lesen³, steht in engem Verhältnis zum Bild. Denn die Worte im Text entsprechen denen im Bild, welche Lisa und somit auch das Lesen lernende Kind laut vorlesen sollen, wenn der Grossvater sie auffordert, diese zu wiederholen.⁴

Die Leseszene zeigt, dass Elsa Beskow eine neue Leselehrmethode anwendet, bei der sich die Mündlichkeit, also das Lautvorlesen, mit der Materialität des Sandes verbindet.⁵ Während Kinder früher nur Silben und Buchstaben nachsprechen mussten, orientiert sich ihre

-
- 1 „Wie das Schreiben wird somit auch das Lesen durch eine Spannung zwischen Sprache, Instrumentalität und Körperpraktiken bestimmt. Lese-Szenen im engeren Sinne thematisieren diese Spannungen und konfrontieren den Leser somit mit den Grenzen seiner eigenen Lesepraxis.“ Siehe: Müller-Wille, Klaus: *Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik*. Paderborn: Wilhelm Fink 2017. S. 41ff. Siehe auch Rüdiger, Campe: „Die „Schreibszenen“ kann einen Vorgang bezeichnen, in dem Körper sprachlich signiert werden oder Gerätschaften am Sinn, zu dem sie sich instrumental verhalten, mitwirken – es geht dann um die Arbeit der Zivilisation oder den Effekt der Techniken“. In: Zanetti, Suhrkamp 2012. S. 270.
 - 2 „Lisa Lär Läsa“ [Lisa lernt lesen] In: Beskow/Siegvald: *Vill du läsa?* I. 1935. S. 9.
 - 3 „Farfar lär Lisa läsa“ [Grossvater lehrt Lisa lesen], „Läs, lilla Lisa“ [Lese, kleine Lisa]. In: Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 9.
 - 4 Der Aufforderung folgend sagt Lisa: „Is, sil, mil, ris“. [Eis, Sieb, Meile, Reis/Reisig]. In: Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 9.
 - 5 Auch die italienische Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952), zu der es eine fast unüberschaubare Anzahl an Sekundärliteratur gibt, wendet Sand als eines von vielen unterschiedlichen Materialien fürs Schreibenlernen an. Zur Pädagogik von Montessori siehe aktuell: Redecker, Anke; Ladenthin, Volker: *Reformpädagogik weitergedacht*. Würzburg: Ergon Verlag 2016. Zu den pädagogischen Lernmaterialien siehe: Montessori, Maria: *Complete illustrated and annotated Catalogue of the Montessori Didactic Material*. London: Philip & Tacey. [Erscheinungsdatum nicht ermittelbar]. S. 12ff.



Abb. 30: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* 1935. S. 9. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Methode am Nachsprechen und Wiedererkennen von ganzen Worten, die laut gelesen werden. Dabei bindet sie das Lesen an einen nationalen Kontext (wie der Bildhintergrund zeigt), womit sie die Muttersprache fürs Lernen ins Zentrum stellt. Zudem zeigt sich an der Szene zum einen, dass das Kind im Bild für das Lesen lernende Kind zur Identifikationsfigur wird, während die männliche Figur die Rolle eines Lehrers einnimmt, zum anderen, dass die Buchkünstlerin der Natur und der Körperlichkeit beim Lesenlernen eine wichtige Rolle beimisst, was sich an der Lesehaltung der draussen stehenden Figuren ablesen lässt.

Dies ist nur eines von vielen Beispielen, welche Beskows Auffassung zur Bedeutung des Lesenlernens verdeutlichen. Befragt man ihr Werk nach einer „Materialität des Lesens“, zeigt sich rasch, dass die gängigen Lesetheorien, bei denen der Text als Medium im Mittel-

punkt steht und das Lesen sich am Geschriebenen orientiert, zu kurz greifen.⁶ Denn wie Jerome McGann zu Beginn der 1990er Jahre postulierte, dass der Text nicht als einziger Aspekt im Akt des Lesens betrachtet werden kann, sondern auch die spezifischen materiellen Bedingungen der Entstehung mitbeachtet werden müssen,⁷ so kommt bei Beskow in allen Büchern noch eine enge Bild-Textrelation dazu, welche eine andere Lesetechnik voraussetzt.⁸

Untersucht man die vielen Lese- und Schreibszenen in den Bilder-, Märchen-, und Lesebüchern, fällt auf, dass Lesen und Schreiben oft in Verbindung mit anderen Tätigkeiten wie Sammeln, Basteln, Modellieren und Zeichnen dargestellt werden.⁹ Das Lesen und Lesenlernen knüpft sich bei Beskow an Handlungen des Alltags und den Aufenthalt in der Natur, wie in *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* und „Lisa lär läsa“ gezeigt wurde. Auch im Bilderbuch *Tomtebobarnen* (1910) stellt die Natur und die Aktivität des Sammelns und damit wiederum im lateinischen Sinne des Lesens ein zentrales Thema dar. Indem die Buchkünstlerin die kleinen Wichtelkinder den Eltern helfen lässt, für den Winter Pilze und Beeren zu sammeln, Reisig zu stapeln und Wolle zu verarbeiten, verknüpft sich das Sammeln (Lesen) mit einer körperlichen Arbeit in der Natur, das als ein für Beskow typisches Lesekonzept verstanden werden kann. Assmann schreibt über die körperliche Anstrengung beim Lesen wie folgt:

Wie mühsam der Vorgang des Buchstabierens sein kann, wurde mir in diesem Augenblick [im Beobachten eines Lesen lernenden Mädchens] noch einmal bewusst. Das Zusammensuchen und Aneinanderfügen der sperrigen Buchstaben war eine fast schmerzhaft körperliche Anstrengung, auf die das Mädchen mit Irritation, Erschöpfung und Widerwillen reagierte.¹⁰

Bei Beskow muss der Beginn der Alphabetisierung nicht zwingend in Widerwillen enden. Doch erfordert das Lesenlernen auch nach ihrer Auffassung einen körperlichen Einsatz, wie die oben genannten Beispiele verdeutlichen.

Während im Lesebuch *Vill du läsa?* I auch Bastelanweisungen als Grundlagen für das Lesenlernen stehen, wie sie sonst traditionell in den schwedischen Weihnachtszeitungen *Jultomten*, *Tummeliten*, *Julklassen* oder *Snöflingan* zu finden waren,¹¹ findet sich im Märchenbuch *Sagobok* (1915)¹² eine Geschichte, bei welcher das Lesen mit dem künstlerischen

6 Siehe etwa: Stephan Kammer und Roger Lüdeke, die schreiben: „Im historisch-konkret oder strukturell-implizit phänomenologisch konzipierten Prozess des Lesens realisiert der Rezipient über selektive und kombinatorische „Appellstrukturen“ des Textes und konkretisiert diesen dadurch als strukturell mehr oder weniger geschlossene Sinneinheit.“ In: Kammer/Lüdeke, 2005. S. 13. // Siehe auch: Iser, 1984 [1976].

7 McGann, 1991. S. 5.

8 Zum Lesen von Bild und Text als zwei unterschiedlichen Medien gibt es genügend Forschungsliteratur, die diese Phänomene untersucht haben. Siehe z. B. Nikolajeva/Scott, 2006 [2001].

9 Weitere Tätigkeiten, die oft im Zusammenhang mit Lesen vorkommen sind Nähen, Backen, Kochen, oder Singen. In Elsa Beskows Werk finden sich viele Bücher, die in Zusammenarbeit mit der Musikerin Alice Tégner entstanden sind, so z. B. *Ska vi sjunga* (1943). Über das Thema „Sprache und Singen“ und der Einfluss dessen auf das Lese- und Schreibvermögen liesse sich jedoch eine eigene Arbeit schreiben.

10 Assmann, 2015. S. 213.

11 Berg/Teleman 2013. S. 27–48. // Siehe auch: Hammar, 2002. S. 335ff.

12 Beskow, Elsa: *Sagobok*. Stockholm: Hasselgren 1915.

Prozess des Modellierens von Ton einhergeht.¹³ Sowohl das Sammeln, Basteln als auch Modellieren können bei Elsa Beskow als Konzepte des Lesens aufgefasst werden, in deren Zentrum oft die Figur der Mutter oder einer weiteren (erwachsenen oder lesekundigen) Person steht.

Im ersten Teil dieses Kapitels werden – anhand der Untersuchung prägnanter Lese- und Schreibszenen sowie von Leseranweisungen in *Vill du läsa?* I–III und in frühen Bilderbüchern¹⁴ – folgenden Fragen nachgegangen: Was heisst es zu lesen und das Lesen zu erlernen? Was geht bei diesem Lernprozess vor sich und wer ist dabei involviert? Wie wirken sich die Bücher schliesslich auf den Leser aus? In den folgenden Teilkapiteln wird auf explizite Lesekonzeptionen eingegangen. Aus den Erkenntnissen sollen Antworten zur Frage resultieren, ob an Elsa Beskows Werk ein eigener, für sie typischer Beitrag zum Lesediskurs um 1900 ausgemacht werden kann.

Vill du läsa? I–III

Die dreiteilige Buchserie mit dem Titel *Vill du läsa?* I–III¹⁵ entstand in den Jahren 1935/36 in enger Zusammenarbeit zwischen dem Pädagogen und Psychologen Herman Siegvald und der Buchkünstlerin Elsa Beskow. Während der Lunder Professor hauptsächlich den pädagogischen Input gegeben und einen Teil der Texte geschrieben hat, stammen die Bilder und der Grossteil der Texte von Beskow. Alle drei Bücher wurden als Erstlesebuch für das erste und zweite Schuljahr der schwedischen Volksschule produziert, welche die Bücher bis in die 1970er Jahre im Unterricht verwendete.¹⁶ Das dritte Buch ist explizit als Lesebuch für die Lektüre zuhause konzipiert, wobei es zu allen drei Büchern jeweils noch Arbeitshefte gibt.¹⁷ *Vill du läsa?* I–III gehört zu den „Neuen Lesebüchern“, die einen Kontrast zum *Läsebok för Folksskolan* (1886) bildeten, das gerade um 1900 Gegenstand einer hitzigen Lesebuchdebatte wurde, wie sie im Kapitel „Ellen Key und das Lesen“ dargestellt wurde. Bo Ollén schreibt zu den „Neuen Lesebüchern“:

„Nya Läseboken“, som de här böckerna kom att kallas är ett äkta barn av sin tid. En tid som räknade „hem“, „hembygd“ och „fosterland“ till sina honnörsord, som förkunnade evangeliet om „skönhet åt alla“ „barnets århundrade“ och som hade en aldeles ogrumlad tilltro till mänsklighetens framåtskridande. Över *Sörgårdens* värld faller som vi vet aldrig någon skugga. I *Nils Holgersson, Svenskarna och deras hövdingar* och *Från pol till pol* saknas väl inte mörka stråk. Men som helhet ger

13 „Herr Klumpedump från Klumpedonien“ [1915]. Hier in: Beskow, Elsa: *Elsa Beskows Sagor. Ett urval*. Stockholm: Bonnier Carlsen 1987 [1967], S. 208–222.

14 Untersucht werden Szenen aus: *Tomtebobarnen* (1910), *Tant Bruns Födelsedag* (1925) sowie *Årets Saga* (1927).

15 Beskow/Siegvald, I–III. 1935/36. [Willst Du lesen?]

16 Erstlesebücher von anderen AutorInnen und IllustratorInnen, die zeitgleich existierten, finden sich im Archiv der Kinder- und Jugendzeichnung der pädagogischen Hochschule Zürich.

17 Siegvald, H; Thulin, A.; Beskow, E.: *Se och läs! Läsövningar till : Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedts Svenska Bokforlaget 1949.

Nya läseboken bilden av ett Sverige, och en värld ända bort till Sven Hedins „vandrande sjö“ Lop-nor, där alla människor lever eller kommer att leva i välstånd och harmoni.¹⁸

[Das „Neue Lesebuch“, wie diese Bücher genannt wurden, sind echte Kinder ihrer Zeit. Eine Zeit, welche „Heim“, „Handwerk“ und „Vaterland“ zu seinen Ehrenworten rechnete, welche das Evangelium von der „Schönheit für alle“ und das „Jahrhundert des Kindes“ verkündete und welche einen unverdorbenen Fortschrittsglauben hegte. Über die Welt von *Sörgården* fällt nie ein Schatten. In *Nils Holgersson, Svenskarna och deras hövdingar* und in *Från pol till pol* fehlt es wohl nicht an dunklen Zügen. Aber in der Gesamtheit gibt das Neue Lesebuch das Bild von einem Schweden und einer Welt, die bis Sven Hedins „wandernden See“ Lop-nor reicht, wo alle Menschen in Wohlstand und Harmonie leben oder leben werden.]

Die „Neuen Lesebücher“, zu denen Ollén insbesondere Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson* (1906/07), Werner von Heidenstams *Svenskarna och deras hövdingar, berättelser för unga och gamla* (1908/10) und Anna Maria Roos' Schulbuch *Sörgården* (von 1912–1946) zählt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich eigens an die Phantasie des Kindes richten.¹⁹ In *Sörgården* wurde die Leselehre erneuert sowie Inhalt und Bilder für ein breiteres Volk angepasst.²⁰

Auch Elsa Beskows Lesebuch, das erstaunlicherweise von der Forschung so wenig beachtet wurde, steht ganz im Zeichen des Geistes des neuen Jahrhunderts, dem „Jahrhundert des Kindes“, welches von Ellen Key ausgerufen wurde und das Kind, das Heim, das Handwerk und das Vaterland ins Zentrum stellt. Doch scheint Beskow über diese Anforderungen hinauszureichen, indem sie die neue Leselehre anhand einer phantasievollen Lektüre mit einer Buchästhetik kombiniert, die sich direkt an der Materialität der Bücher festmachen lässt. Beispielsweise ruft die Ästhetik der Collage, in der sich das Lesebuch präsentiert, im Kind, an welches sich schon der reformpädagogisch anmutende Titel *Vill du läsa?* explizit richtet, Eigenschaften hervor, die es zum Lesenlernen veranlassen.²¹ Der Titel appelliert an die Interessen und die Selbstmotivation, ein pädagogisches Konzept, das davon ausgeht, dass Lernen – entgegen früheren autoritären Unterrichtsmethoden – nicht nur blosses Methode ist, sondern auch Möglichkeiten bietet, Wünsche in den Unterricht einzubringen. Schon Rousseau schrieb in *Emile oder über die Erziehung*:

Man macht viel Wesen davon, die besten Methoden, lesen zu lernen, herauszufinden. Man erfindet Lesekästen, Karten [...]. Ein viel sichereres Mittel, das woran niemand denkt, ist der Wunsch, lesen zu lernen! Erweckt diesen Wunsch im Kinde und dann weg mit den Lesekästen und Würfeln, und jede Methode wird ihm recht sein. – Das gegenwärtige Interesse ist die grosse bewegende Kraft, die einzige, die mit Gewissheit zu etwas führt.²²

18 Ollén, Bo: *Från Sörgården till Lop-Nor. Klassiska läsböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlsson 1996. S. 7.

19 Siehe: Nix, 2002. S. 149–211.

20 Roos, Anna Maria: *Sörgården, I Önnemo, Önnemofolk*. Stockholm ab 1912. Zu den Lesebüchern siehe auch: Furuland, Lars; Ørving, Mary. 1990. S. 395–396. Explizit zu Anna Maria Roos' Lesebücher, siehe: Löfgren, Margareta: „Historien om Sörgården“. In: Ollén, 1996. S. 188–240.

21 Weitere Titel mit dieser Frageform finden sich bei Beskow zum Malen und Basteln: *Vill du måla? (1898–1934)* und *Vad ska vi göra? (1917)*.

22 Rousseau, Jean-Jaques: *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam 2012 [1963]. S. 259.

Was Rousseau postulierte, war die Überzeugung, dass das Kind nicht viele Medien zum Lesenlernen benötigt, es jedoch durch gewisse Materialien zum Lesenlernen motiviert werden kann.

In den folgenden Teilkapiteln wird anhand des Lesebuches gezeigt, welche Teile des Buches das Kind zum Lesen animieren und welche Rolle dabei die Mutter, andere Kinder und die Lehrerin einnehmen. Letztere erhält einen neuen Status, wenn sie Wünsche weckt, wie Heinrich Bosse schreibt:

Indem der Lehrer Wünsche erweckt, um Wünsche zu erfüllen, tritt er ein kulturell hochgeschätztes Amt an. Man hat lange Zeit der Reformpädagogik, zumal dem Philanthropinismus, nur das eine Ziel glauben wollen, den Nutzen; ebenso wichtig ist auch das andere Ziel, nämlich das Vergnügen.²³

Auf das Vergnügen, das Beskows Lesebuch allein durch seine materielle und ästhetische Gegebenheit bereitet, wird speziell im zweiten Teilkapitel eingegangen.

Der Buchbeginn, ein AHA-Erlebnis

In jeder Schriftkultur kommt das Lesenlernen einer Initiation gleich, einem ritualisierten Übergang vom Zustand der Unselbstständigkeit und der beschränkten Verständigung zur Fähigkeit, mit Hilfe der Bücher am kollektiven Gedächtnis teilzuhaben und sich mit der kulturellen Tradition vertraut zu machen, die sich mit jedem Leseakt weiter erschliesst.²⁴

Alberto Manguel

Elsa Beskows Lesebuch ist, wie aus dem vorgehenden Kapitel hervorgeht, anders. Weniges erinnert an herkömmliche ABC-Bücher²⁵ oder Erstlesebücher²⁶, wie sie noch kurz vor ihrer Zeit produziert wurden. Bei einer ersten Durchsicht ist kaum eine schlüssige Einheit erkennbar, auch eine logische Reihenfolge fehlt auf den ersten Blick. Kinder, die mit den Büchern der Buchkünstlerin vertraut sind, können allenfalls gewisse Bilder oder Texte wiedererkennen, Orientierung findet der Leser in einem Inhaltsverzeichnis, das sich am Schluss – statt zu Beginn – des Buches befindet.

Die Besonderheiten von *Vill du läsa?* I-III werden schon zu Beginn des Buches demonstriert. Das Lesebuch beginnt nicht etwa mit den herkömmlichen Anfangsbuchstaben des Alphabets A-B-C sondern mit dem Wort „MOR“ [Mutter], welches das Mädchen auf der Titelseite (Abb. 31) mit ihren Buchstabenkärtchen aneinanderreicht. Die Handlung des

23 Bosse, Heinrich: „Die Kinder müssen selbst schreiben lernen, oder Die Einrichtung der Schiefertafel“. In: Zanetti, 2012. S. 85.

24 Manguel, Alberto: *Eine Geschichte des Lesens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag 2000 [1996].

25 Zum Beispiel: Adelborg, Otilia: *Prinsarnas Blomsteralphabet*. Stockholm: Bonnier 1892.

26 Etwa: *Läsebok för folkskolan*. Stockholm: Norstedt 1868.

Buchstabenlegens wirkt, als würde dem Mädchen das Wort „MOR“ in dem Moment bewusst, als es dieses liest. Das Verstehen des Sinns, das AHA-Erlebnis, offenbart sich auch dem Leser, wenn dieser die Titelseite umblättert: Die vorliegende Doppelseite ist voll von „Mutter“. Während auf der linken Seite das Wort „MOR“ als Akrostichon²⁷, sowohl in Gross- als auch Kleinbuchstaben aufgeführt und mit entsprechenden Bildern versehen ist, erscheint auf der rechten Bildseite ähnlich einer Vision (des kartenlegenden Mädchens) das Bild einer Frauenfigur. Das Papier, die Buchseite, markiert eine Schwelle, ähnlich einem Vorhang, der zwischen dem Wort, welches das Mädchen legt, und dem Bild, das auf der nächsten Seite erscheint, beim Blättern hochgezogen wird. Dieser fast theatralische Beginn versinnbildlicht den Eintritt in das Lesebuch und damit ins Leseparadies. Denn der erste Blick des Lesers richtet sich auf ein Bild mit einer Frau in einem langen blauen Kleid, welche im Garten Rosen schneidet und die Assoziation an eine Marienfigur wachruft. Dieser kurze erste Eindruck einer Bibelszene wird jedoch durch das profane Attribut eines Korbs mit Mohrrüben am Arm der Frau gebrochen. In ihrer alltäglichen Geste eines Blicks Richtung Boden offenbart sich auch dem Betrachter des Bildes, was die Frau bewegt: Am unteren Bildrand sitzt ein kleiner Junge, die Augen vor Schreck geweitet und das Bein seiner Mutter umklammernd, weil sich am Boden eine kleine Schlange windet. Diese wiederum gibt Anlass für den Ausruf, der unterhalb des Bildes in Grossbuchstaben zu lesen ist und wie im Beispiel von Lisa und ihrem Grossvater hauptsächlich zu verstehen ist, wenn er laut gelesen wird: „MOR. Mor! Mor! O, mor! Orm!“ [Mutter. Mutter! Mutter! O, Mutter! Schlange!].²⁸ Mit diesem fulminanten Buchbeginn (Abb. 32a/b) setzt sich die Buchkünstlerin deutlich von den bisherigen Lesebüchern ab. Zum einen verleiht sie dem Buch einen wichtigen Status, indem sie mit der paradiesischen Anfangsszene an das Buch der Bücher, die Bibel, und damit an den Anfang der (lesenden) Menschheit überhaupt gemahnt. Zum anderen zeigt sie auf, dass für sie das Lesenlernen eng an die Figur der Mutter geknüpft und mit der Lehrmethode „Talet-främst“²⁹ verbunden ist, welche sie im Nachwort „Till lärarinnan“³⁰ formuliert. Diese setzt bei der frühkindlichen Sprache an und erklärt, weshalb das Lesebuch mit dem Wort „MOR“ (oft als eines der ersten Worte in der kindlichen Sprachentwicklung) und nicht mit A-B-C, beginnt. Nicht zuletzt wird das Buch als farbiger Lustgarten des Lesens für das Kind inszeniert, zu welchem es über das Zauberwort „Mutter“ – ähnlich einem Initiationsritus, wie Alberto Manguel im Eingangszitat beschreibt – Zugang erlangt.³¹

Präsente Mutter

Wie schon gezeigt wurde, nimmt die Mutter in der Geschichte der Alphabetisierung des Kindes eine zentrale Rolle ein. Auch in Beskows Konzept vom Lesenlernen steht die Mutter

27 „Akrostichon“ (altgr.): Versform, bei der die Buchstaben-, Wortanfänge einen Sinn ergeben (dt. Leistenvers).

28 Das Wortspiel lässt sich kaum übersetzen.

29 [Sprache zuerst].

30 Auf den Text „Till lärarinnan!“ [An die Lehrerin] wird im Kapitel „Die Lehrerin“ eingegangen. Siehe: Beskow/Siegvald, 1935. S. 159–160.

31 Auch im Bilderbuch für Kleinkinder *Tomtebobarnen* (1910) findet man auf der ersten Doppelseite die Mutter als zentrale Gestalt in einer Höhle sitzend wieder (s. Abb. 18).



Abb. 31: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* 1935. Titelseite, Vorarbeit. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.



Abb. 32a: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1944 [1935]. S. 2-3.

im Zentrum, was sich insbesondere an Szenen im ersten Lesebucheil *Vill du läsa?* I zeigt. Dieses dürfte sich jedoch von den Alphabetisierungskonzepten aus dem 18. und 19. Jahrhundert unterscheiden. Während Beskow die Mutter im Lesebuch als Hauptfigur sowohl in der Anfangs-, wie auch in der Schlussgeschichte („Vem håller mest av mor?“)³² auftreten lässt, spricht sie dieser für das Buch eine Art Rahmenfunktion zu. Innerhalb des Buches fungiert sie als Begleiterin des Lesen lernenden Kindes. Dies zeigt sich beispielsweise auf der Textebene, wenn Lisa sie bittet, ihr bei den Aufgaben zuzuhören. „Snälla mor, för-hör min läxa!“³³ In der Antwort der Mutter wird erkenntlich, dass diese sowohl für ihre Tochter präsent ist als auch gleichzeitig selbst etwas zu tun hat: „Ja Lisa, men hämta först min sax, för Hans byxor är sönder.“³⁴ Neu bei Beskows Lesekonzept ist, dass die Alphabetisierung an eine handwerkliche Tätigkeit gekoppelt ist. „Får jag läsa nu, mor? Jag har X i läxa.“³⁵ Die

32 Beskow/Siegvold, 1935. S. 155. [Wer hat die Mutter am liebsten?] Der Text schildert, wie der kleinste Junge der Familie einen Brief für die Mutter zum Postzug bringt, während die grösseren Kinder sich vor der Aufgabe drücken. Wie zu Beginn des Buches steht die Mutter mit einem kleinen Kind im Fokus, welches das Lesen noch erlernen wird.

33 [Liebe Mutter, bitte höre meine Aufgaben ab.]

34 [Ja, Lisa, aber hole zuerst die Schere, denn Hans' Hosen sind kaputt.]

35 Beskow/Siegvold, I. 1935. S. 25. [Darf ich jetzt lesen, Mutter? Ich habe X als Aufgabe.]



Abb. 32b: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* 1935. S. 3. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Mutter hört zu, wie Lisa x-Wörter übt, während sie selbst mit der „Sax“, die „Byxor“³⁶ flickt. Das Buchstaben Lernen ist sowohl an eine Tätigkeit als auch ganz konkret an die Materie des Stoffes gebunden, der von der Mutter bearbeitet wird, wodurch die Materialität des Lesens deutlich zum Ausdruck kommt.

An der Figur der Mutter wird Beskows Konzept deutlich, das Lesen zusammen mit anderen kreativen Tätigkeiten zu vermitteln. Ihre physische Präsenz materialisiert sich dabei auf der emotionalen Ebene des Kindes in Form von Vertrauen und Sicherheit, welche fürs Lernen zentral sind. Dadurch nimmt sie auch auf das spätere autonome Lesen Einfluss, wie auch bei Rüdiger Steinlein gelesen werden kann, wenn er schreibt, dass das Kind bei der Lektüre einem mütterlichen Raum innewohne – auch wenn die Mutter nicht mehr anwesend ist.³⁷

Kleine Lehrer

Nimmt im Lesebuch I die Mutter noch eine zentrale Stellung innerhalb der Texte und Bilder ein und verkörpert eine Lernbegleiterin des lesenlernenden Kindes, so zieht sie sich als solche in *Vill du läsa?* II und III allmählich zurück. Auch wenn das Kind immer selbständiger lesen kann, bedeutet dies nicht, dass keine Helfer mehr nötig sind. An die Stelle der Mutter treten vermehrt andere Personen, insbesondere andere Kinder, wie folgend an zwei Beispielen gezeigt wird.

Im ersten Beispiel wird im Anfangstext „Att läsa på egen hand“³⁸ von *Vill du läsa?* III eine Leseszene dargestellt, welche mit der Frage an den Leser beginnt: „Tycker du inte, att det är roligt att kunna läsa alldeles på egen hand?“³⁹ Die Stimme, welche wie aus dem Off erklingt und die Frage stellt, fährt in auktorialem Erzählton fort: „Lisa lärde sig det så fort, mycket fortare än Hans. Nu läser Lisa för Toto var kväll ur sin läse-bok.“⁴⁰ Genau diese Vorleseszene kann der Leser in der zugehörigen Schwarz-Weiss-Zeichnung erkennen (Abb. 33). Diese zeigt ein auf einem Schemel sitzendes lesendes Mädchen, welches den Blick in ein geöffnetes, dicht beschriebenes Buch auf dem Schoss gerichtet hält und dem kleineren Jungen neben ihr vorliest. Entgegen der Vorleseszene aus *Årets saga* (Abb. 2a), sitzt das kleine Kind nicht auf dem Schoss, sondern steht neben der Schwester und hört mit „öppen mun“ und „ögonen runda“⁴¹ zu. In dieser Vorleseszene rückt die grosse Schwester an die Stelle der Mutter, wobei gleich beide Kinder am Gegenstand des Buches lernen. Während das Mädchen in ihrem Lesebuch, das dem vorliegenden *Vill du läsa?* entspricht, im Lautlesen ihre Lesefähigkeiten, sowie Tempo, Lesefluss und Verständnis einübt, verwendet der Kleine

36 [Schere] und [Hosen].

37 Steinlein, 1987. S. 25ff.

38 Beskow/Siegvald, III. 1936. S. 3. [Selbst lesen/selbständig lesen].

39 [Findest du es nicht lustig, selbst lesen zu können?]

40 [Lisa lernte es [das Lesen] so schnell, viel schneller als Hans. Nun liest sie für Toto jeden Abend aus ihrem Lese-Buch vor.] Mit den Informationen, welche der Leser durch die Lektüre der ersten beiden Bände hindurch erhält, kann er die Szene verorten. Für die Leser dieser Arbeit soll erwähnt werden, dass es in dieser Szene um die drei Kinder, Lisa, Hans und Toto geht. In Band eins besagt der Text „I Skolan“ [in der Schule], dass Lisa und Hans zusammen die Schule beginnen, weil sie gleich alt sind. Toto der Kleine ist laut Text auf S. 15 in Band I drei Jahre alt.

41 [offenem Mund] und [runden Augen]

die Laute der Schwester, um sich die Sprache durch Wiederholung anzueignen. Denn immer wieder muss ihm die Schwester das Gleiche („samma sak om och om“) vorlesen und die gleichen Bilder zeigen, bis er in seiner eigenen Sprache die Schwester nachahmt, als würde er lesen. „Sedan tittar han på bilderna och rabblar konstiga ord i ett språk, som bara han förstår. Då låtsar han, att han läser.“⁴²



Abb. 33: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1950 [1936]. S. 3.

Die Vorleseszene verdeutlicht zum einen, dass das Mädchens für die Alphabetisierung an die Stelle der Mütter rückt, womit sie einem reformpädagogischen Ideal entspricht, bei dem Kinder andere Kinder lehren.⁴³ Zum anderen stellt Beskow das Lautlesen als eine für sie wichtige Methode dar, indem sie diese auf einer Metaebene ins Buch setzt und damit wiederum auf das Lesebuch verweist. Wie wichtig das Lesebuch für das Lesenlernen ist, wird

42 [Dann schaut er sich die Bilder an und brabbelt in einer komischen Sprache, die nur er versteht. Da klingt er, als würde er lesen.]

43 Siehe: Müller-Wille, Klaus: *Schrift, Schreiben und Wissen. Zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist*. Tübingen: Francke Verlag 2005. S. 153ff. Müller-Wille zeigt an pädagogischen Texten von C.J.L. Almqvists Texten auf, dass in Schweden für eine „effizientere Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts“ die britische „Lancastermethode“ in Anspruch genommen wurde. Unter Einbezug der Schüler in den Unterricht konnte die Lehrperson von ihrer Lehrtätigkeit entbunden werden, weil die Schüler einander unterrichteten. Damit steigerte sich sowohl die Effizienz der Lernenden als auch die Observanz der Lehrperson. S. 154.

schliesslich aus Lisas Ermahnung des kleinen Bruders deutlich, wenn sie sagt: „Akta boken väl!“ und „Toto fär inte riva sönder min fina bok!“⁴⁴ Nicht zuletzt verbirgt sich in der Szene auch ein Hinweis auf die Bedeutung des Spielzimmers als Ort und Raum für das Lesenlernen: Die Spielsachen, welche sich in der Szene befinden – Teddybär und Holzlokomotive – verweisen auf den engen Konnex zwischen Spielen und Lernen, der Beskows Lernkonzeption stark prägt, worauf später noch eingegangen wird.

Eine weitere Leseszene findet sich in *Årets saga* (1927). Die früher schon erwähnte Schwarz-Weiss-Zeichnung (Abb. 29), welche drei Kinder der Grösse nach aufgereiht vor einer grossen Schultafel in Rückenansicht zeigt⁴⁵, verdeutlicht das Prinzip, bei dem Kinder einander lesen lehren. Dafür bedient sich die Buchkünstlerin eines „Vorbilds“, das in Form einer beschriebenen Tafel wie ein Bild im Bild an einem Nagel (auf der weissen Seite des Buches) aufgehängt ist. Das grösste aussen rechtsstehende Kind steht dabei wie ein Lehrer mit einem Stock in der linken Hand und zeigt auf das a von „övriga“, dem zweitletzten Wort auf der Tafel, eine Geste, die vermuten lässt, dass die Kinder gemeinsam den folgenden Text laut lesen:

Trettio dagar har November
 April Juni och September
 Tjugoåtta en allen
 Alla de övriga trettioen.⁴⁶

[Dreissig Tage haben November
 April Juni und September,
 Achtundzwanzig einer allein,
 Alle übrigen einunddreissig.]

Durch das gemeinsame laute Lesen der Anzahl Tage der Monate, welche auf der rechten Buchseite in einem farbigen Bild thematisiert werden, werden alle Kinder vom ältesten bis zum jüngsten in den Lernprozess involviert und lernen am selben Gegenstand. Dieses rhythmische Lautlesen kann als Erweiterung der Lesepraxis des sogenannten „individuellen Lautlesens“ angesehen werden, das in den Talmudschulen der Juden üblich war und auch in vielen Kantonen der Schweiz am Ende des 18. Jahrhundert praktiziert wurde.⁴⁷ Beskow lehnt sich somit an eine schon bekannte Lesepraxis an und erweitert diese im Sinne ihrer Lesepädagogik. Dabei dienen die Identifikationsfiguren im Buch dem Lesen lernenden Kind als Gleichgesinnte und regen es auf eine wenig autoritäre Weise an mitzumachen und laut mitzulesen.

44 [Achte gut auf das Buch] und [Toto darf mein schönes Buch nicht kaputt reissen!]

45 Die Wahl der Rückenansicht ist ein Kunstgriff, die dem Betrachter eine Identifikation mit den Figuren erlaubt.

46 Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier 1927. S. 6.

47 Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben von 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung von Literalität in der Schweiz*. Tübingen: Niemeyer 2002. S. 263.

Die Lehrerin

In Beskows Lesebuch kommt den Faktoren wie Haptik des Buches, Buchbeginn, Rolle der Mutter und jene von anderen Kindern eine wichtige Bedeutung zu. Es sind Faktoren, die wenig an die Schule erinnern. Betrachtet man die Bilder und Texte von *Vill du läsa*, scheinen sich die Lehrmethoden auf den ersten Blick kaum von den Leselernmethoden in der Schweiz im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert zu unterscheiden. So wurde, folgt man Alfred Messerlis Ausführungen, in vielen Kantonen der schulische Unterricht mit dem häuslichen ergänzt. Kinder lernten das ABC und erstes Lesen mit Hilfe der Schwester, der Grossmutter oder der Mutter, damit dem Lehrer das Lehren leichter falle. Messerli schreibt: „Die Bildungschancen der Kinder hingen von einem erfolgreichen Erwerb der Lesefähigkeit entscheidend ab. Der Schulmeister wiederum erwartete, dass man ihm diese Last abnahm oder erleichterte.“⁴⁸ Dabei fiel die Methodenwahl oft auf das umständliche Syllabieren. Messerli beschreibt dies wie folgt:

Lesenlernen in den Grundschulen [...] begann damit, dass den Schülern die „Namen“ der Buchstaben, nicht aber der Lautwert, beigebracht wurde, indem der Lehrer den Buchstaben zeigte und ihn benannte. [...] Eine Schwierigkeit für die Kinder bei der seit dem Mittelalter bekannten Buchstabiermethode lag darin, aus den *benannten* und nicht *belauteten* Buchstaben Wörter zu synthetisieren; aus den Lautteilen el, e, ha er, e und er sollten die Kinder das Wort Lehrer zusammenschlagen.⁴⁹

Auf den zweiten Blick lässt sich jedoch feststellen, dass die Buchkünstlerin eine ganz bestimmte Vorstellung sowohl von der Rolle der Lehrperson als auch von der Art und Weise wie diese den Kindern das Lesen und Schreiben beibringen sollte, hatte; und diese Idee unterscheidet sich sehr wohl von den oben beschriebenen Methoden.

Im Text „Till lärarinnan!“⁵⁰, einer zweiseitigen Anweisung, die sich direkt und explizit an die Lehrerin richtet und fast einem Lehrmanifest gleichkommt, stellt Beskow ihre eigene pädagogische Methode vor, welche deutlich macht, dass die Buchkünstlerin mit ihren Vorstellungen nicht im 19. Jahrhundert verhaften bleibt, sondern insbesondere das Lesen- und Schreibenlernen weiterentwickelt und modernisiert.

Das Moderne besteht zum einen darin, dass Beskow der Lehrperson, explizit einer Frau, vordergründig zwar freie Hand lässt und ihr somit eine grosse Verantwortung zuspricht⁵¹, aber in Wirklichkeit genau darauf besteht, wie diese im Unterricht vorzugehen habe, selbst ganz im Sinne einer Lehrerin. Zum anderen darin, dass ihre neue Leselehre zwar aus der mündlichen, der Laut- und Wortbildmethode besteht (welche miteinander kombiniert

48 Messerli, 2002. S. 243.

49 Messerli, 2002. S. 250.

50 Der Text „Till lärarinnan!“ [An die Lehrerin] befindet sich in der Ausgabe von *Vill du läsa* I auf den letzten Seiten des Lesebuches. S. 159–160. Bei dieser Zueignung ist nicht evident, ob Beskow auf einen tatsächlichen Umstand abzielte, dass die meisten Grundschulklassen von Lehrerinnen unterrichtet wurden. ‚Der Lehrer‘ wird hier jedenfalls gar nicht erwähnt.

51 „Härvid bör den enskilda lärarinna ha möjlighet att allt efter sin individualitet, utbildning och erfarenhet fritt utforma en personligt präglad undervisningsteknik.“ [Hiermit soll jede einzelne Lehrerin die Möglichkeit haben, nach ihrer Individualität, Ausbildung und Erfahrung den Unterricht frei und mit persönlichem Unterrichtsstil auszuformen.] Siehe: Beskow/Sieghvald, I. 1935. S. 159.

werden), wobei die mündliche Methode „talet främst“⁵² eine übergeordnete Rolle spielt, wie der folgende Text aufzeigt:

Lämpligt torde vara att först låta barnen gå på upptäckningsfärd å bokstavsbilderna och genom talövningar lära uttala ifrågavarande språkljud rent och tydligt. Därefter bör situationsbilden å uppslagets högre sida göras till föremål för talövningar såsom förberedelse till den egentliga läsningen. På så sätt torde undervisningen komma att tillgodose „talet främst“-metodens krav, att barnen tillägnat sig redan före skolåldern.⁵³

[Geeignet wäre es, die Kinder zuerst auf Entdeckungsfahrt durch die Buchstabenbilder zu schicken und sie durch Sprechübungen die entsprechenden Sprachlaute rein und deutlich aussprechen zu lassen. Danach sollte das Situationsbild auf der rechten Seite als Ziel für Sprechübungen sowie als Vorbereitung für das eigentliche Lesen vorgenommen werden. Auf diese Weise sollte der Unterricht die Anforderungen der „Aussprache zuerst“-Methode erfüllen, welche sich das Kind schon vor Schuleintritt angeeignet hat.]

Auch wenn sich Beskow im Text besonders dafür ausspricht, im Leseunterricht mit der „talet-främst“-Methode an der Sprache des Kindes anzusetzen, welche es sich schon vor Eintritt in die Schule angeeignet hat,⁵⁴ so setzt sie sich dennoch in ihrer Leselehre neu dafür ein, dass die Komponenten Laut, Schriftbild und Buchstabe nicht einzeln und hintereinander, sondern in Kombination erlernt werden.⁵⁵ Darin legt die Buchkünstlerin einen ebenso grossen Wert auf das Bild (Illustration und Schriftbild), wie auf die Schrift. Dies geht insbesondere aus ihrer Anweisung hervor, dass „ordbilderna“⁵⁶ durch Wiederholung im Lesetext und durch anschliessende Übungen eingepägt werden sollen.⁵⁷ Aus Beskows Worten, die von einer genauen Kenntnis der Zeichenlehre deuten, die sie auch für ihre eigene Leselehre nutzt, lässt sich daher deutlich ablesen, dass sich die Buchkünstlerin von der reinen Buchstabiermethode absetzt und diese mit Laut und Bild kombiniert, wodurch sie sich auch vom Aufschreibesystem um 1800 distanziert, wie es Kittler beschreibt. Denn was er dazu schreibt, trifft für Beskow schon nicht mehr zu.⁵⁸ Vielmehr zeigt sich an ihrer Methode ein Übergang zum Aufschreibesystem um 1900, in dem das Mündliche von der Schrift abgelöst wird, und Lesen nicht mehr als reines Wahrnehmen von Buchstaben verstanden wird, sondern als Lektüre, die auf der zufälligen Entnahme von ganzen Worten basiert. Man könnte Beskows Methode als eine Antwort auf Kittlers Aufschreibesystem sehen. In diese Theorie geht auch der Weiblichkeitsdiskurs ein, wie er ein Stückweit schon

52 [Aussprache zuerst]

53 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 159.

54 Womit sie zwar an den mündlichkeitszentrierten Buchstabier- und Syllabiermethoden aus dem 18. und 19. Jahrhundert anknüpft.

55 Lena Larsson untersucht die Leselehren von drei unterschiedlichen Lesebüchern von 1912–2003 und unterscheidet zwischen der „synthetischen“ und „analytischen“ Methode. Bei Elsa Beskow dürfte es sich um eine kombinierte Methode handeln. Siehe: Larsson, Lena: *Läsläror genom tiderna. En studie av tre läsläror från olika epoker*. Lund 2010 (unveröffentlicht).

56 [die Wortbilder]

57 „Härjämte böra ordbilderna ingående analyseras, varvid orden uppdelas i stavelser och ljud samt tecknen för dessa.“ [Hiermit sollen die Wortbilder eingehend analysiert werden, wobei die Worte in Silben und Laute samt deren Zeichen aufgeteilt werden.] Siehe: Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 159.

58 Siehe: Kittler 1995 [1985]. S. 11–214.

im ersten Kapitel diskutiert wurde. Während Kittler im Aufschreibesystem um 1800 die Verschriftlichung des Lautes als eine Verschiebung vom Weiblichen zum Männlichen, von der Leserin zum Schreibenden sieht,⁵⁹ bei dem an die Stelle des Muttermunds und der Dichtung der Autor und die Schrift treten, geschieht hingegen im Aufschreibesystem um 1900 durch die Einführung der Schreibmaschine wieder eine Rückverschiebung zum Weiblichen.

Auch wenn Beskows eigene Leselehre auf dem Hintergrund der neuen technischen Errungenschaften im 19. Jahrhundert gelesen werden könnte, ist es dennoch fraglich, ob die kombinierte Sprach-, Laut-, und Bildmethode direkt mit Kittlers Auffassung in Verbindung gebracht werden kann. Denn zum einen zeigt sich an Beskows Methode eine Gegenbewegung zu der reinen Syllabiermethode des Aufschreibesystems um 1800, womit sie sehr modern wirkt. Zum anderen ist gerade in ihren Bildern selten eine Ahnung von Industrialisierung zu sehen, wie sie Kittler mit der Mechanisierung für das Aufschreibesystem um 1900 beschreibt. Vielmehr strahlen ihre Bilder eine Rückwärtsgewandtheit aus, die noch nicht Kittlers Auffassung entspricht und wie es auch deutlich aus der Vorleseszene im ersten Kapitel hervorgeht. Vielmehr dürfte sowohl in ihrer Lehrmethode und deren Darstellung, welcher eine eigentümliche Verbindung von Alt und Neu charakteristisch ist und den Leser und Betrachter immer wieder in eine Spannung zu versetzen mag, gerade Beskows Eigenart liegen.

Ein Hauch vom Geschlechterdiskurs um 1900 ist jedoch dem Lesebuch *Vill du läsa?* dennoch inhärent, wenn man die explizite Ausrichtung des Buches auf eine Lehrerin „Till lärarinnan!“ betrachtet, oder schlicht, mit welchem Selbstverständnis Beskow ihre eigene Autorschaft lebt.

Fasst man kurz zusammen, trifft man bei Beskow einerseits auf ähnliche Lehr- und Lernmethodelemente wie noch in den Jahrhunderten davor, wovon auch ihre Bildsprache zeugt. Gleichzeitig ist ihrer Methode ein ganzer Diskurs über die Bedeutung von Zeichen und der Literatur und den technischen Medien inhärent, welche das Lesebuch *Vill du läsa?* in einem modernen Licht erscheinen lässt. Andererseits zeigt sich bei der Buchkünstlerin bezüglich dem Lesenlernen ein ganz neuer Aspekt: Wie Beskow das Lesen versteht, kann als Gegenbewegung zu einem technischen Lesen, wie es Kittler beschreibt, angesehen werden. Ihrem Konzept ist eine neuartige Methode (Laut, Wort und Bild) inhärent, welche sowohl Grossväter, Mütter und Kinder als auch Lehrerinnen in die Alphabetisierung miteinbezieht und v. a. einen starken Fokus auf weitere kreative Tätigkeiten und Arbeiten in der Natur legt. Das Lesen ist als ganzheitlicher Prozess zu verstehen, der in den Alltag um 1900 integriert wird und sich dennoch ganz stark an das Buch selbst knüpft. Dabei kommt dem Buch an sich, v. a. in seiner Haptik, eine wichtige Rolle zu, weil die Bücher, welche die Kinder im Lesebuch lesen, oft auf das Lesebuch selbst verweisen, wodurch Beskow sowohl ihre Autorschaft als auch ihr eigenes Buch legitimiert. Die modernen Züge von Beskows Buch zeigen sich nicht zuletzt auch in der Geschichte der Frau um 1900.

59 „Alphabetisiertes Lesen, das lieber weiterschreibt, statt Buchstaben wahrzunehmen, hat also das Korrelat auf der Produktionsseite: Die Funktion Autorschaft.“ Siehe: Kittler, 1995 [1985]. S. 217.

Spielend lesen lernen

Während am Lesebuch gezeigt wurde, welche Methoden Beskow anwendet, um das Kind zum Lesen zu bringen, und welche Personen in den Prozess des Lesenlernens involviert sind, wird anhand eines ausgewählten Märchens und eines expliziten Bilderbuches gezeigt, wie wichtig die Aspekte Freude und Spass beim Lesen und Lesenlernen sind und wie Beskow diese in ihre Lesepädagogik einflieht.

Im Märchen „Kungen som bytte bort minnet“ (1955)⁶⁰ wird das Thema von einem spielerischen Unterricht, der anstelle von stupidem Auswendiglernen das Selberdenken ins Zentrum stellt, im Namen einer neuen Pädagogik verhandelt. Die Tochter des Königs, welcher für sein brillantes Gedächtnis bekannt ist, wird vom Trollkönig zur Geisel genommen und darf nur ins Königreich zurückkehren, wenn ihr Vater ihm sein Gedächtnis als Pfand gibt. Dieser willigt in den Handel ein, was jedoch für beide Königreiche schlimme Folgen hat. Anstelle des strengen Unterrichts des Königs, der von Auswendiglernen geprägt war, werden die Kinder vom vergesslichen König verhöhnt, während die faulen Trollkinder vom endlich gescheiterten Trollkönig für ihre Dummheit geschlagen werden. Die Königstochter beschliesst, diesem elenden Umstand ein Ende zu setzen und macht sich auf den Weg in die Höhle des Trollkönigs, um ihrem Vater wieder zu seinem eigenen Gedächtnis zu verhelfen.

Die Schlüsselszene des Märchens, welche als kleine schwarz-weiße Anfangsvignette über dem Titel des Märchens steht (Abb. 34), zeigt schliesslich, wie sich die Prinzessin auf allen Vieren über das Zauberbuch⁶¹ beugt, das in der Höhle am Berg festgekettet ist – und in dem die ganze Zauberweisheit der Welt zu lesen ist [„I den stod världens trolldom att läsa“⁶²]. Darin findet sie den richtigen Zauberspruch und kann die Gedächtnisse der beiden Könige wieder umtauschen. Dank ihrer Lesefähigkeit erlöst die Prinzessin ihren Vater von der Amnesie und rettet gleichzeitig das Reich vor der Pein des stupiden Auswendiglernens. Die Verwandlung befreit den König von seinen alten Unterrichtsmustern und erlaubt ihm, neue moderne und spielerische Lernmethoden anzuwenden, wie zum Beispiel Rätsel zu lösen: „Men däremot ger han ofta förståndsfrågor till både stora och små, och därför har det blivit mycket modernt där i landet att gissa gåtor“.⁶³

Als Allegorie für das gute und schlechte Lernen kann das Märchen gleichzeitig als Metapher für Ellen Keys Vorstellung von der „Schule der Zukunft“ gelesen werden:

Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach Naturgesetzen unmöglich sein soll. Die Vernichtung eines einmal vorhandenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden [...]. Das ist das Resultat, wenn die Kinder [...] ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst

60 In: Beskow, 1987 [1967]. S. 64–79. [Der König, der sein Gedächtnis eintauschte].

61 Ausführlich mit dem Zauberbuch beschäftigt hat sich Lötscher, Christine in ihrer Dissertation: *Das Zauberbuch als Denkfigur. Lektüre, Medien und Wissen in zeitgenössischen Fantasy-Romanen für Jugendliche*. Zürich: Chronos Verlag 2014.

62 Beskow, 1987 [1967]. S. 66.

63 Beskow, 1987 [1967]. S. 78. [Hingegen gab er für Gross und Klein Denkaufgaben auf und deshalb wurde es im Land sehr modern, Rätsel zu lösen.]



Abb. 34: Beskow, Elsa: *Elsa Beskows Sagor. Ett urval*. Stockholm: Bonnier Carlsen 1987 [1967]. S. 64.

mit dem Teelöffel, dann in Dessertlöffel- und schliesslich in Esslöffelportionen einzunehmen [...].⁶⁴

Key bemängelt an diesem häppchenweisen Lernen, dem auch das Auswendiglernen angehört, dass die „geistige Esslust und Verdauungsfähigkeit bei einigen so zerstört worden [ist], dass ihnen für immer die Fähigkeit fehlt, wirkliche Nahrung aufzunehmen.“⁶⁵ An die Essensmetapher anknüpfend, empfiehlt Key, dass den Kindern in der Schule, „dem geistigen Speisehaus“, ein individueller Speiseplan mit den entsprechenden Ingredienzen (Fächern) zusammengestellt werden soll.⁶⁶

Im Märchen werden nicht nur Ansätze der neuen Pädagogik thematisiert, wie sie Ellen Key versteht, sondern auch eine Lesehaltung gezeigt, an der sich ein Wandel des kindlichen Lesens, der sich innerhalb von Skandinavien zwischen 1920 und 1930 vollzog, verdeutlicht. Die schwedische Literaturwissenschaftlerin Sonja Svensson schreibt, dass Neuerungen innerhalb der Pädagogik und der Psychologie die Sicht auf das Kind und somit die Anforderungen an eine kindgerechte Literatur beeinflussten: „I stället för tukt och fostran anbefalldes lek och utlevelse av den naturliga barnsligheten – en process som krävde lämpligt

64 Key, 1992 [1900]. S. 144.

65 Key, 1992 [1900]. S. 144.

66 Key, 1992 [1900]. S. 146.

material, inklusive frigörande litteratur⁶⁷ Der dänische Literaturwissenschaftler Torben Gregersen sieht diese neue Sicht aufs Kind auch in der Lesesituation ausgedrückt: Das „auf-dem-Schoss-sitzen-Buch“ wurde vom „auf-dem-Bauch-lesen-Buch“ abgelöst, welches ein Ausdruck für das aktive, selbständige Kind ist.⁶⁸ Elsa Beskows Prinzessin ist ein solches selbständiges, aktives Kind, wie ihr in der schwedischen Kinderliteratur mit Pippi Långstrump, Mumin und Co. noch viele folgten, und sie liest mit dem Zauberbuch ein Buch, das durchaus zur Kategorie der befreienden Literatur gezählt werden kann. An dieser Szene wird deutlich, wie Beskow die ihr wichtigen Ideen der neuen Pädagogik in ihrer Illustrationskunst verwebt und an welcher sich wiederum Konzepte des Lesens ablesen lassen.

Für das spielende, lustvolle Lernen gibt es in Beskows Werk noch weitere Beispiele. Eines davon ist die Lehrerfigur „Farbror Blå“⁶⁹ aus der Tantenserie mit Tante Grün, Tante Braun und Tante Lila. Im zweiten Buch der Serie, *Tant Bruns Födelsedag* (1925),⁷⁰ kommt besonders deutlich zum Ausdruck, welche ungewöhnlichen Lehrmethoden der Lehrer an den Tag legt. So zeigt die Titelseite im Buch wie die Kinder Petter und Lotta als Indianer verkleidet mit Stöcken auf den am Boden liegenden Lehrer eindreschen, während ein kleiner Hund auf ihn springt. Diese einführende Szene sieht weniger nach seriösem Unterricht als nach wildem Spiel und Spass aus. Während Beskow mit dieser Szene schon „Onkel Blaus“ eigentliche Lehrmethoden antizipiert, stellt sie ihn im kommenden Bild vollkommen gegenteilig dar (Abb. 35). Auf den ersten Blick deutet nichts auf die Verspieltheit hin, welche der Lehrer auf der Titelseite an den Tag legt. Vielmehr tritt der Lehrer in einer autoritären, etwas altbackenen Attitüde auf, die sich ganz im Raum, in dem der Unterricht abgehalten wird, widerspiegelt. Die Stube daheim bei Onkel Blau, so der Text, erinnert mit der Bibliothek und der Karte Skandinaviens im Hintergrund und dem Globus im Vordergrund an eine Schulstube einer früheren Generation. Der Lehrer selbst nimmt eine strenge Haltung ein, während er kontrolliert, wie Lotta, mit Hilfe des Fingers, aus ihrem Buch laut vorliest. Die Strenge zeigt sich auch darin, dass sich Blå sogar kleineren Strafen und körperlicher Züchtigung bedient, einer Methode, von der sich Beskow mit einem Augenzwinkern distanziert.

Du kommer kanske ihåg, att Petter och Lotta fick gå i skola hos Farbror Blå, som bodde tvärs över gatan? Farbror Blå var inte alls så sträng mot Petter och Lotta [...], men han var väldigt noga med att de skulle kunna sina läxor ordentligt och räkna tal rätt och skriva bokstäverna riktigt. Och slarvade de med de sakerna, så hände nog ibland, att de fick ett nyp i örat eller fick stå i skamvrån en stund.⁷¹

67 Svensson, Sonja: „Så skulle världen bli som ny“. In: Lönnroth, Lars; Delblanc, Sven; Göransson, Sverker (Hg.): *Den svenska litteraturen. Från modernism till massmedial marknad*. Stockholm: Bonnier 1999 S. 543. Siehe auch: Druker, 2008. S. 24. [Anstelle von Ertüchtigung und Erziehung wurden Spiel und das Ausleben der natürlichen Kindlichkeit empfohlen – ein Prozess, der entsprechendes Material fordert, inklusive befreiende Literatur.]

68 Gregersen, Torben: „Bilderbokens stämningar rör sig med tidens ideal“ *Dagens Nyheter*, 27.11.1954. Siehe auch: Christensen, Nina: *Den danske billedbog 1950–1999. Teori, analyse, historie*. Roskilde: Universitetsforlag 2003.

69 [Onkel Blau]

70 Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925.

71 Beskow, 1925. [1].

[Du kannst Dich vielleicht erinnern, dass Petter und Lotta zu Onkel Blau, der gegenüber an der Strasse wohnte, in die Schule gehen durften? Onkel Blau war gar nicht so streng zu Petter und Lotta [...], doch er nahm es sehr genau, dass sie ihre Hausaufgaben ordentlich machten, richtig rechneten und die Buchstaben richtig schrieben. Und wenn sie mit diesen Dingen schlampften, so konnte es durchaus passieren, dass sie einen Kniff ins Ohr erhielten oder eine Weile in die Scham-ecke stehen mussten.]



Abb. 35: Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925. [1].

Dieser erste Eindruck, den der Leser von Onkel Blau hier gewinnt, weckt nicht gerade Sympathien, scheinen doch die Unterrichtsmethoden dem heutigen Leser eher veraltet. Doch einmal mehr schafft Beskow im Bild eine Spannung zwischen Alt und Neu. Zwar greift sie im Bild auf eine ältere Zeit zurück, doch beispielsweise schon in der Schreibübung an der Tafel für den Buchstaben „T“ manifestieren sich Beskows neue Lehrmethoden. Im kurzen Satz „Tup-pen gal“⁷², wobei der Hahn ganz sinnbildlich für das ABC (Aufmerksamkeit und Wachsamkeit) steht,⁷³ zeigt sich in der typographisch markierten Silbentrennung des Wortes die Lautmethode, wie sie später auch im Lesebuch *Vill du läsa?* u. a. angewendet wird.

Auf den zweiten Blick löst sich der Eindruck von Strenge bei Blå jedoch rasch auf. Denn schon auf dem zweiten farbigen Bild (Abb. 36) zeigen sich wahrhaft moderne Züge in seinen Lehrmethoden: Er bringt den Kindern beispielsweise Geschichte und Geografie so bei, dass sie ganz in den Stoff eintauchen können. Selbst als Karl XII. mit gefaltetem Papierhut verkleidet, rennt er auf einem Stock durch das Zimmer, von den Kindern auf Schirm und Spazierstock in wildem Ritt verfolgt.

72 [der Hahn kräht]

73 Der Hahn dient als christliches Symbol für die scharfe Beobachtungsgabe und damit auch als Sinnbild für das ABC. Siehe auch: Edström, 1991. S. 16.

Men det som var nästan allra roligast var att ha geografi eller historia för Farbro Blå. För Farbror Blå hade en stor jordglob, som de brukade resa på med pekpinnen, och han berättade hur det såg ut överallt och så lätsades de, att de bodde i de där olika länderna och ibland var de indianer och ibland negrer eller något annat roligt.⁷⁴

[Aber fast am lustigsten war es, Geografie und Geschichte mit Onkel Blau zu haben. Denn Onkel Blau hatte einen grossen Globus, auf dem sie mit dem Zeigestock reisten, und er erzählte, wie es in all den Ländern aussah und dann taten sie, als ob sie dort wohnen würden und manchmal waren sie Indianer oder Neger⁷⁵ oder sonst etwas Lustiges.]

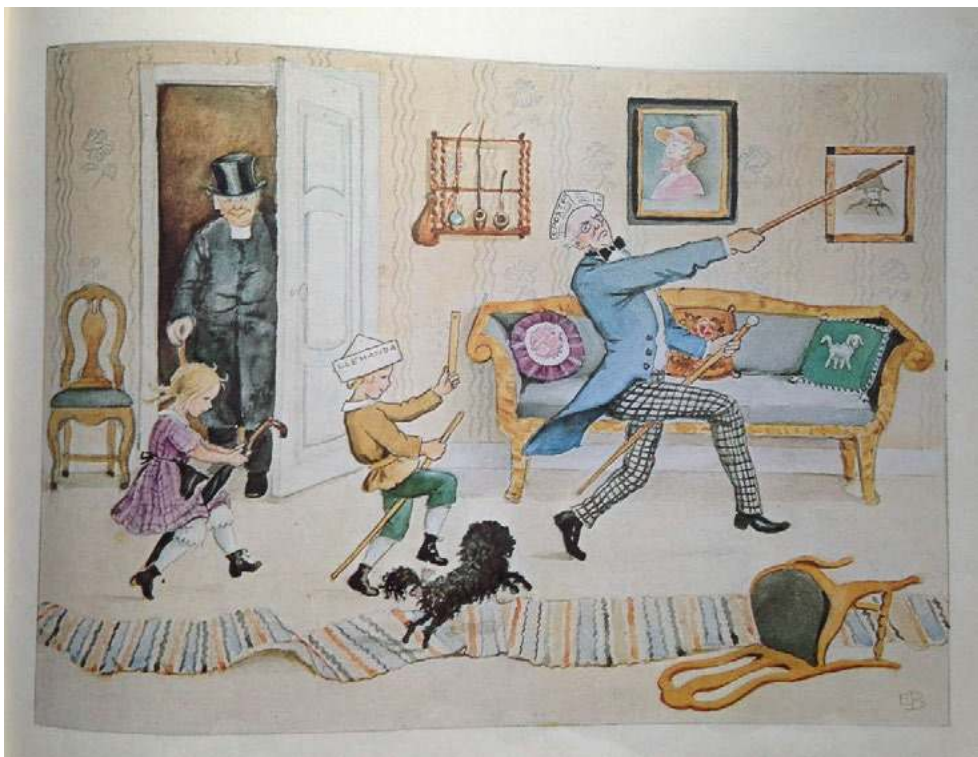


Abb. 36: Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925. [2].

Dieses Erlernen des Unterrichtsstoffs, welcher schliesslich in einem körperlichen Ausdruck wie dem Theaterspiel mündet, trägt sehr moderne Züge, die weit entfernt vom blossen Auswendiglernen liegen. Denn die Kinder tauchen beim Lernen ganz in das Geschehen ein, oder, um in Benjamins Worten zu sprechen: „Nicht die Dinge treten dem bildernden Kind

74 Beskow, 1925. [2].

75 Wortwörtliche Übersetzung des Originals.

aus den Seiten heraus – im Schauen dringt es selbst als Gewölk, das mit dem Farbenglanz der Bilderwelt sich sättigt, in sie ein.“⁷⁶

An der Szene zeigt sich, dass sowohl Petter und Lotta ganz am Stoff, den sie durchnehmen, beteiligt sind. Dadurch hat auch das Kind, welches das Bilderbuch betrachtet, teil an diesem wilden, lustigen Spiel. Wie Beskow den Lehrer darstellt, trägt Eigenschaften, wie sie selbst den Unterricht umgesetzt haben möchte.

An der Darstellung Farbror Blås scheinen sich die wissenschaftlichen Geister jedoch zu scheiden. Während Bergman schreibt, dass der Lehrer einer bürgerlichen, individualistischen Auffassung gleichkomme, die den Eindruck von Autoritätsglauben in Kombination mit Heldenstärke verbreite,⁷⁷ sieht Hammar in Farbror Blå einen zeitweise verantwortungslosen Pädagogen, der in gewissen Situationen selbst zum Kind wird, z. B. wenn er mit den Kindern Eskimo (Inuit, Yupik) spielt und Anschauungsunterricht im Freien betreibt, ein weiteres Beispiel für seinen Unterricht. „Det är en uttrycksfull bild av lärarens fullkomliga brist på överblick över situationen og ögonkontakt med eleverna“⁷⁸

Es mag stimmen, dass Blå zeitweise den Überblick über die Situation verliert, aber gerade in diesen Situationen zeigen sich die „eigentlichen“ Lehrmethoden des schrulligen Lehrers. Der Unterricht wird nicht alleine in der Schulstube gegeben. Vielmehr geschieht dieser im Akt des Spiels. So wird in dieser Szene nicht primär Theater gespielt, sondern Geografie und Geschichte unterrichtet.

Während in der ambivalenten Darstellung Blås die sich widerstreitenden Lehrmethoden der Zeit zum Ausdruck kommen, welche zwischen autoritärem Handeln und reformpädagogischen Einflüssen ansetzen, nutzt Beskow das Buch *Tant Bruns Födelsedag* dazu, ihre Auffassung von Lernen kundzutun und zu zeigen, wie wichtig dabei die Parameter Spiel, Freude und Motivation sind. In der Figur von Onkel Blau sind Qualitäten der „neuen Pädagogik“ angelegt, wie sie zehn Jahre später in *Vill du läsa?* noch deutlicher zum Ausdruck kommen, wie das nächste Beispiel zeigt.

Wird im Märchen und im oben diskutierten Bilderbuch das Konzept des Spiels und der Phantasie sowohl in Bild und Text thematisiert, so findet dieser „neue“ Aspekt des Lesenlernens im Lesebuch einen etwas anderen Ausdruck: er wird direkt benannt. Die Verfasser, deren Rhetorik stark an jene Ellen Keys erinnert⁷⁹, nennen in ihrer Anweisung an die Lehrerin Selbsttätigkeit und Lesefreude als erhoffte Ziele für die Lesenlernenden: „Det är vår livliga förhoppning, att „Vill du läsa?“ skall befinnas ägnad att stimulera barnen till självverksamhet och skänka dem läsglädje“⁸⁰, womit das Buch selbst zu einem Medium dieses Konzepts gemacht wird. Im Lesebuch werden die Aspekte der Freude, des Spiels und der Selbsttätigkeit auf unterschiedliche Weise wirksam gemacht. Zum einen richtet sich das Buch durch die heimat- und naturnahe ausgestalteten Texte und Bilder direkt an die Er-

76 Benjamin. GS IV, Bd. 2. S. 609.

77 Bergman, 1971. S. 23.

78 Hammar, 2002. S. 105. [Das ist ein ausdrucksvolles Bild von einem Lehrer mit vollkommenem Manko an Überblick über die Situation und die Kinder].

79 Vgl. Nix, 2002. S. 101. Ellen Key nennt die Selbsttätigkeit und Freude als wichtige Elemente in ihrer Vision von einer „Schule der Zukunft“. Siehe: Key, 1992 [1900]. S. 163–200.

80 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 160. [Dies ist unsere lebendige Hoffnung, dass sich „Vill du läsa?“, eignen wird, die Kinder zu Selbstwirksamkeit zu stimulieren und ihnen Lesefreude zu schenken.]

lebnisswelt des Kindes und schafft somit eine Nähe zur Vorstellungswelt der Kinder, ein Charakteristikum, das den Lesebüchern der Zeit gemein war.⁸¹ Die Idee bestand darin, dass Nähe und Bekanntes Freude wecken und damit das Lernen fördern können: „Textinhället är hämtat från barnets egen eller sagans värld och ansluter sig i huvudsak till undervisningsplanens kurs för första skolåret i hembygdsundervisning.“⁸² Zum andern birgt das Buch durch sein breites Sammelsurium an Textgattungen⁸³ spezielle Qualitäten, welche das Kind in seiner Selbsttätigkeit zu fördern vermögen. Denn gerade durch die „Unordnung“ und „Unstruktur“ im Buch wird das Kind zum Gebrauch der Phantasie und Intuition geradezu aufgefordert, das Buch auf eine „andere“ Weise handzuhaben, als es bei den konventionellen ABC-Büchern möglich ist: Die Texte können durcheinander gelesen werden, und es werden andere Tätigkeiten angeregt, auf die noch eingegangen wird. In diesem bewusst nach den Kriterien der Selbstwirksamkeit und Freude gestalteten Lesebuch materialisiert sich die Methode des Ausprobierens und der Anwendung von Intuition beim Lernen, wie es in der Geschichte vom Jungen, der ohne Buch mit Hilfe von Strassenschildern lesen lernte, verdeutlicht wird,⁸⁴ und worin sich Beskow einer Methode des Lesenlernens aus dem 18. Jahrhundert bedient, wie sie anhand von Stephanis und Pestalozzis Fibeln dargestellt wurde.

Beskows Lehrmethoden sowohl in ihrem Lesebuch wie auch in den Märchen und Bilderbüchern waren ihrer Zeit weit voraus, wenn man den Kinderpsychologen Bruno Bettelheim (1903-1990) herbeizieht, der die Lesebuchlandschaft in Amerika, Österreich, England und der Schweiz untersucht hat. Denn dieser plädiert, fast hundert Jahre nach Beskow, in seinem Buch *Kinder brauchen Bücher*⁸⁵ für den Einsatz von sinnvollen Fibeln: „Aber um den Schulanfängern dieses Erlebnis [Lesen als sinnvolle Erfahrung] zu ermöglichen, müssen die Texte, aus denen das Kind lesen lernt, anregend, lohnend und vor allem sinnvoll sein.“⁸⁶ In seinen Augen soll das Lesen einen Anreiz haben, der dem Entziffern einer Geheimsprache gleichkommt und dem noch die Magie innewohnt, wie bei religiösen Texten oder Visionen.⁸⁷ Auch er sieht wenig Sinn in Wortwiederholübungen, die in keinem sinnvollen Zusammenhang stehen. Lesen soll etwas Erfreuliches und Interessantes sein. Nicht zuletzt besteht seiner wie auch Keys und Beskows Anspruch darin, dass Bücher ästhetisch und literarisch sind und dem Kind Freude vermitteln, ein Desiderat, das Bettelheim gerade in den USA beobachtet:

Wenn die Geschichte, die das Kind übend und wiederholend erliest, dumm, langweilig und für die Intelligenz des Kindes, sein Selbstgefühl und sein aufkeimendes Interesse am Lesen geradezu eine Beleidigung ist, dann ist die Fertigkeit, die es mit dem Lesen einer solchen Geschichte erwirbt,

81 Siehe: Ollén, 1996. S. 7ff.

82 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 160. [Der Textinhalt ist direkt aus der Welt der Kinder und Märchen geholt und richtet sich hauptsächlich an den Unterrichtsplan des ersten Schuljahres in Heimatkunde.]

83 Wie Rätsel, Reime, Gesänge, Lieder, Zeichenanweisungen, Dialoge oder kleine Theaterstücke.

84 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 40.

85 Bettelheim, Bruno; Zelan, Karen: *Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt 1982 [1981].

86 Bettelheim/Zelan, 1982 [1981]. S. 251.

87 Bettelheim/Zelan, 1982. S. 53ff.

sinnlos. [...] Wird jedoch die neu erworbene Fähigkeit unmittelbar auf einen Inhalt angewendet, der so gut ist, dass er das Lesen entschieden zu einem Erlebnis macht, das der Mühe wert ist, dann wird die ziemlich inhaltsleere Leistung „Jetzt kann ich Wörter entziffern“ zu dem höchst befriedigenden Gefühl: „Ich lese etwas, das etwas Neues in mein Leben bringt.“⁸⁸

Bettelheims Worten zufolge lernt das Kind, wenn man ihm das „richtige Medium“, also ein geeignetes Lesebuch, an die Hand gibt, aus Eigeninteresse und Selbstmotivation schliesslich „spielend“ lesen. Diesem Wunsch nach einem Lesebuch „dieser Art“ kam Beskow mit *Vill du läsa?* I–III schon vor fast 100 Jahren nach.

Welten modellieren

Im Märchen „Herr Klumpedump från Klumpedonien“ (1955)⁸⁹ präsentiert sich eine weitere Lesekonzeption Beskows, in der sich Spiel und Spass mit der künstlerischen Betätigung des Modellierens und dem Material des Tons verbinden.

Det var en eftermiddag i jullovet, en sån där trevlig vardageftermiddag, då man kan få göra vad man vill. Ännu var det några härliga dagar kvar, innan läxläsningen började. „Bäst att använda dem väl“, tänkte barnen, och det var därför ett ganska flitigt sällskap, som satt runt stora salsbordet och hade trevligt – eller kul, som det heter på skolspråk.⁹⁰

[Es war an einem Nachmittag während den Weihnachtsferien, einem solch netten Alltagsnachmittag, an dem man machen durfte was man wollte. Noch waren es einige herrliche Tage hin, bis das Hausaufgaben machen wieder begann. Am besten man wendet die Zeit sinnvoll an, dachten die Kinder, und daher war es eine ganz fleissige Gesellschaft, die am grossen Tisch im Saal sass und es nett hatte – oder spassig, wie es in der Schulsprache heisst.]

Im Zentrum des Märchens steht der Junge Tor, welcher aus Ton einen kleinen farbig gekleideten Mann knetet. Dieses Männchen beginnt, mitten in der Nacht auf ganz pinocchioeske Weise zu leben, weckt den Jungen und stellt sich ihm als Herr Klumpedump vor.⁹¹ Auf Tors Frage, wie er lebendig geworden sei, antwortet er: „På mycket enkelt sätt [...], när du knådade mig, knådade du in en bit av din egen själ, och du vet att så snart någonting har själ, så lever det.“⁹² In der Folge bereist Tor mit Herrn Klumpedump dessen Land, welches von einem anderen Kind modelliert worden ist, und erlebt mit ihm eine Reihe von Abenteuern.

Elsa Beskow nutzt das Märchen, um die Materialität und das Handwerk in den Mittelpunkt einer Geschichte zu stellen. Sie stellt das „Material“ – hier den biblischen Ton –, das,

88 Bettelheim/Zelan, 1982. S. 16–17.

89 Beskow, Elsa: „Herr Klumpedump från Klumpedonien“ In: Beskow, 1987 [1967]. S. 208–222.

90 Beskow, 1987 [1967]. S. 208.

91 „Nyss hade han fått färdig en lustig gubbe med gul hat, blå frack, gröna byxor och röd väst med gula knappar.“ [Neulich hat er ein lustiges Männchen, mit gelbem Hut, blauem Frack, grünen Hosen und einer roten Weste mit gelben Knöpfen gefertigt.]. Beskow, 1987 [1967]. S. 208.

92 Beskow, 1987 [1967]. S. 210. [Auf ganz einfache Weise, als du mich geformt hast, hast du ein Stück deiner Seele eingeknetet und wie du weisst, beginnt etwas zu leben, sobald es Seele hat.]

wie Monika Wagner schreibt, den Ausgangspunkt jeder künstlerischen Tätigkeit bezeichnet, in den Kontext eines künstlerischen Prozesses. Damit bezieht sie sich auf die Idee der „Materie“-Form-Dichotomie, dem Inbegriff der schöpferischen Gestaltung.⁹³ Stina Hammar sieht im Märchen ein schöpferisches Spiel des Kindes – „Sagan handlar om barns skapande lek“⁹⁴ – und liest die Geschichte vor dem Hintergrund des Arts and Crafts Movement, bei dem das Handwerk betont wird. Bezüglich einer materialästhetischen Lesart dürfte diese Sichtweise aber zu kurz greifen. Natürlich wird das Kind im Spiel zum schöpfenden Künstler, der durch seine Handarbeit dem Werk seinen Odem einhaucht, wie Gott Adam im Schöpfungsakt zu Leben erweckt.⁹⁵ Doch nicht das Handwerk an sich wird hier vorgeführt und in den Mittelpunkt gestellt, sondern vielmehr die Literatur, die durch das Handwerk entsteht. Denn erst durch die Bearbeitung des Tons, und damit der Geburt von Herrn Klumpedump, gewinnt das Märchen an Inhalt. Indem Beskow mit der Geschichte zeigt, wie sich ein kreativer Gedanke zu einer Figur formt, die zu Leben erwacht und in Aktion tritt, lässt sie den Leser ein Stück weit am eigenen künstlerischen Prozess teilhaben. Denn erst durch das Hervorbringen der Figur, kann im Folgenden die Geschichte ihren Lauf nehmen. Es ist, als zeige die Buchkünstlerin, wie der künstlerische Weg vom Moment der Inspiration bis zur Niederschrift der Geschichte verläuft, welche schliesslich von den kleinen Lesern gelesen wird.

Elsa Beskow führt dem Leser vor, wie Literatur produziert wird und wie das entsteht, was der Leser schliesslich als Geschichte lesen und betrachten kann. Indem sie dem Leser zeigt, wie eine Idee lebendig wird und sich daraus eine Geschichte entwickelt, kann das Märchen von Herr Klumpedump als Modell für das Schaffen von Literatur aufgefasst werden, sein Land „Klumpedonien“ schliesslich als neue Welt, welche die Kinder lesend erobern können.

In diesem Konzept vereint Beskow die bisher besprochenen Lesekonzeptionen von Lesen, Spiel und Selbsttätigkeit und führt sie dem Leser in Form einer materiellen Transformation vor. Gleichzeitig stellt sie das Lesen als Folge eines künstlerischen Akts an einem bestimmten Ausgangsmaterial in den Fokus, wodurch das Märchen zum Produkt wird, an dem die Produktionsphasen nachverfolgt werden können. Wurden bisher Konzepte betrachtet, welche das Kind im Lesen anregen, so wird im folgenden Teilkapitel auf das Zeichnen und Schreiben als Konzepte des Lesens genauer eingegangen.

93 Wagner, Monika: „Material“. In: *Ästhetische Grundbegriffe*. Bd. 3. Stuttgart und Weimar: Metzler 2010. S. 867.

94 Hammar, 2002. S. 351. [Das Märchen handelt vom schöpferischen Spiel des Kindes.]

95 In der Literatur gibt es viele Beispiele, die das Phänomen von der Erweckung des Kunstwerks zum Leben thematisieren: u. a. *Pinocchio* (Carlo Collodi), *Pygmalion* (Ovid), *The Picture of Dorian Gray* (Oscar Wilde).

Mit dem Stift in der Hand

Früher wurden Lesen und Schreiben separat ge-
lernt; es gab Menschen, die lesen konnten, und an-
dere, die (lesen und) schreiben konnten. Heute
lernt man lesen, indem man schreiben lernt, und
umgekehrt.⁹⁶

Die von Bosse formulierte gegenseitige Bedingtheit der Kulturtechniken Lesen und Schreiben im Lernprozess trifft auch auf die Art der Vermittlung in Beskows Lesebuch *Vill du läsa?* zu. Darin wird dem Kind sowohl das Lesen als auch das Schreiben beigebracht, wobei das Zeichnen einen bedeutenden Stellenwert im Prozess einnimmt.

Bei der Vermittlung wird im Buch schrittweise vorgegangen: Im anfänglichen Teil des Lesebuches I wird dem Kind zuerst das ganze Alphabet über die (im Kapitel „Die Lehrerin“ vorgestellten) drei Methoden gelehrt. Erst danach, konkret nach Seite 32, soll die Lehrerin mit dem Schreibunterricht beginnen. In der Anweisung „Till lärarinnan!“ begründet Beskow das Vorgehen wie folgt: „Emedan läsning och skrivning äro så olika i psykologisk avseende, bör jämlikt undervisningsplanens anvisningar den egentliga skrivundervisningen något uppskjutas (åtminstone till dess sid. 32 genomgått)⁹⁷. Aus psychologischen Gründen soll das Kind also zuerst das Alphabet kennen, bevor es auch zum Schreibstift greift.

Im Buch wird diese Grenze, an der das Kind vom Lesen zum Schreiben schreiten darf, visuell markiert. Während Beskow die ersten Bilder, welche den Lernprozess des Alphabets unterstützen, alle farbig gemalt hat, werden nach Seite zweiunddreissig erstmals schwarz-weiße Zeichnungen eingeführt. Dabei dürfte die Wahl des Bleistifts als Schreibmaterial für die schwarzen Konturen auf weissem Hintergrund nicht nur als eine Metapher für die Schrift und somit für das Schreiben gelten,⁹⁸ sondern genauso als eine für das Zeichnen. Der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp schreibt dazu:

Das Schreibenlernen gilt einer Technik, die für eine Vielzahl von Aufgaben Verwendung findet, genauso verhält es sich mit dem Zeichnen lernen. Gemeinsamkeit stiftet das Pädagogische über die materiellen Ähnlichkeiten. Die Probleme der Handhabung des Werkzeugs, der didaktischen Aufbereitung der Zeichen sind bis zu einem bestimmten Grad dieselben.⁹⁹

96 Bosse, 2012. S. 67. Zum Leseunterricht als Schreibunterricht siehe auch: Messerli, 2002. S. 251.

97 Beskow/Siegvald, I 1935. S. 160. [Da Lesen und Schreiben in psychologischer Hinsicht so verschieden sind, soll gemäss den Anweisungen des Unterrichtsplans mit dem Schreibunterricht etwas zugewartet werden (zumindest bis Seite 32 durchgenommen wurde).]

98 Zum Schreiben und dem Schreibmaterial gibt es die ausführliche Forschungsreihe „Genealogie des Schreibens“. Siehe beispielsweise die Artikel von: Müller-Wille, Klaus: „Blue Ink turning Black“. In: Giuriato Davide; Kammer, Stephan: *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld 2006. S. 79–105. Oder: Stingelin, Martin (Hg.): „Schreiben“. In: Ders.: „Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. München: Wilhelm Fink Verlag 2004. S. 7–21.

99 Kemp, Wolfgang: „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“ *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M.: Syndikat 1979. S. 130.

Beskow thematisiert das Zeichnen nicht nur über die eigenen Schwarz-Weiss-Zeichnungen, sondern sie führt das schreibenlernende Kind über den Zwischenschritt des Zeichnens ans Schreiben heran, was im Pädagogischen begründet liegen dürfte, wie es Kemp oben ausführt.

Beispielsweise schreibt sie im Lesebuch auf Seite 39: „För-sök att rita mor-mors katt.“¹⁰⁰ (Abb. 37). Der Appell an das lesenlernende Kind, die Katze der Grossmutter zu zeichnen, ist die erste Aufgabe unter etlichen, die man im Lesebuch *Vill du läsa?* I (nach dem Erlernen des Alphabets) antrifft. Sie erfordert, dass das Kind den Satz lesen, verstehen und schliesslich umsetzen kann. Die Illustration der Teilschritte, zeichnerisch zu einer „abstrakten“ Katze zu gelangen, hilft sowohl eine einfache Zeichnung anzufertigen, als auch den nächsten Satz zu verstehen respektive zu lesen: „So här ritar man en katt bak-ifrån“¹⁰¹ In dieser kurzen Aufgabenstellung kumulieren sich mehrere interessante Aspekte. Zum einen ermuntert Beskow das lesenlernende Kind mit dem Stift umzugehen, diesen anzuwenden und einfache Gegenstände zu zeichnen, um überhaupt in die Bewegung des Schreibens zu kommen. Auffallend ist jedoch, dass dabei nicht ganz deutlich wird, wo das Kind die Katze in Realität hinzeichnen soll. Sollen die Konturen, die vor dem lesenden Auge von einem Kreis über zwei Kreise schliesslich in Kreisen mit Ohren und Schwanz münden, im Buch nachgezeichnet werden? Oder soll über die Aufgabe nur nachgedacht und auf ein gesondertes Blatt Papier neben dem Buch gezeichnet werden? Weil im Buch realiter kein Platz zum Zeichnen vorhanden ist, scheint es, als wäre der Aufruf zum Zeichnen eher als Vorstellungshilfe zur Entzifferung des Textes gedacht. Oder gar, um über die Materialität des Buches selbst nachzudenken. In diesen indirekten Appellen der Buchkünstlerin an das Kind, sich interaktiv sowohl mit dem Buch als auch mit dem Material des Buches zu beschäftigen, liegen die Anfänge jener neuen Bilderbücher begründet, die heute auf dem Buchmarkt zu finden sind, v. a. solche welche, „offer opportunities for physical interaction of various kinds, involving touch, sound and smell“¹⁰² und damit eine enge Anlehnung an Künstlerbücher aufzeigen.¹⁰³ Zum anderen dürfte der Formensprache dieser abstrakten Zeichnungen auch ein Witz oder gar eine Parodie auf das steife Formenzeichnen implizit sein, an dem sich innerhalb der Kunsterziehungsbewegung seit 1901¹⁰⁴ die Geister der Zeichenlehrer schieden, zu denen nicht zuletzt auch Beskow selbst gehörte.¹⁰⁵ Die Zeichenspiele [Rit-lek] mit der Aufforderung, eine Fensterraute mit Gardine¹⁰⁶ (Abb. 38) oder einen „Glad-man“¹⁰⁷

100 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 39. [Versuche, Gross-mutters Katze zu zeichnen.]

101 [So zeichnet man eine Katze von hinten.]

102 Scott, 2014. S. 48.

103 Scott nennt beispielsweise: Shaun Tan's *The Lost Thing* (2004), David Wiesners *The Three Pigs* (2001) oder Emily Gravetts *Wolfes* (2005). Scott, 2014. S. 48.

104 Helene Skladny datiert den Anfang der innerhalb der Reformpädagogik wichtig gewordenen Kunsterziehungsbewegung mit der ersten Kunsterziehungstagung in Dresden von 1901. Siehe: Skladny, Helene. 2009. Mehr zur Bedeutung des Zeichenunterrichts innerhalb der Kunsterziehungsbewegung wie auch zur Stellung dessen innerhalb der Kunstgeschichte kann bei folgenden Autoren nachgelesen werden: Kemp, 1979. // Legler, 2011. // Oelkers, 2005. // Kiyonaga, 2008.

105 Siehe: Hammar, 2002. S. 307ff.

106 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 64.

107 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 143. [fröhlicher Mann]

(Abb. 39) zu zeichnen, können kaum eine todernste Absicht bekunden, sondern unterlaufen viel eher auf eine witzige Art den mathematisch-geometrischen Zeichenunterricht der Zeit.

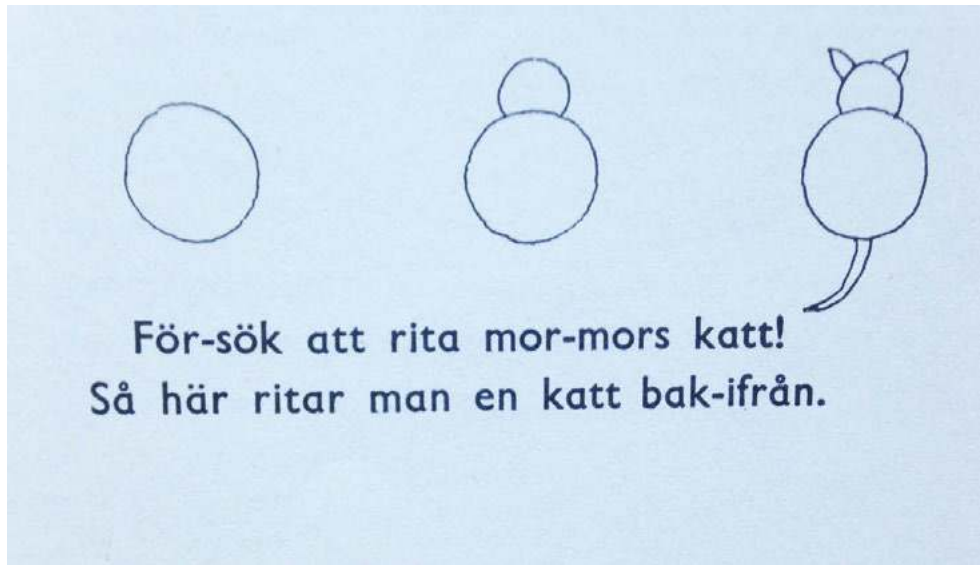


Abb. 37: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa? Första skolåret*. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 39.

An solchen Stellen lässt sich am Lesebuch erkennen, dass Beskow ganz konkret mit der Materialität von Stift und Papier, den Kernmaterialien zur Produktion eines Buches überhaupt, arbeitet und diese auch reflektiert, um sie für ihre Lese- als auch Schreibpädagogik zu nutzen. Denn die Zeichenspiele weisen über das Buch als materielles Objekt hinaus und regen das Kind an, selbst Stift und Papier zur Hand zu nehmen und tätig zu werden. Im Bleistift als Werkzeug für das Zeichnen, und damit für ein Handwerk, das der hohen Kunst (namentlich den Gemälden) in der Geschichte der Kunst vorausging, zeigt sich eine Metapher, die dem Schreiben entspricht. Denn will das lesende Kind den Zeichenweisungen im Buch folgen, muss es weitere Materialien, u. a. einen Stift, zur Hand nehmen, was schliesslich zur Kunst des Schreibens führt.

Das Kind wird durch das Buch angeleitet zu kreieren, dazu muss es aber die materiellen Schranken des Buches verlassen, um etwas „Neues“ zu schaffen. Das Buch wird zu einer Pforte für künstlerisches Tun. Doch die kindlichen „Kunstwerke“, die dabei entstehen, sind nicht mehr innerhalb des Buches aufzufinden, sondern werden zu eigenen „Dingen“ ausserhalb des Buches. Wiederum spielt Beskow mit den Grenzen von Innen und Aussen des Buchs, wie schon bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* gezeigt.

Es dürfte kein Zufall sein, dass diese Zeichenspiele nur im ersten Band der Lesebuchserie vorkommen, denn dort wird das Schreiben erlernt. Das Zeichnen, welches sowohl kultur-

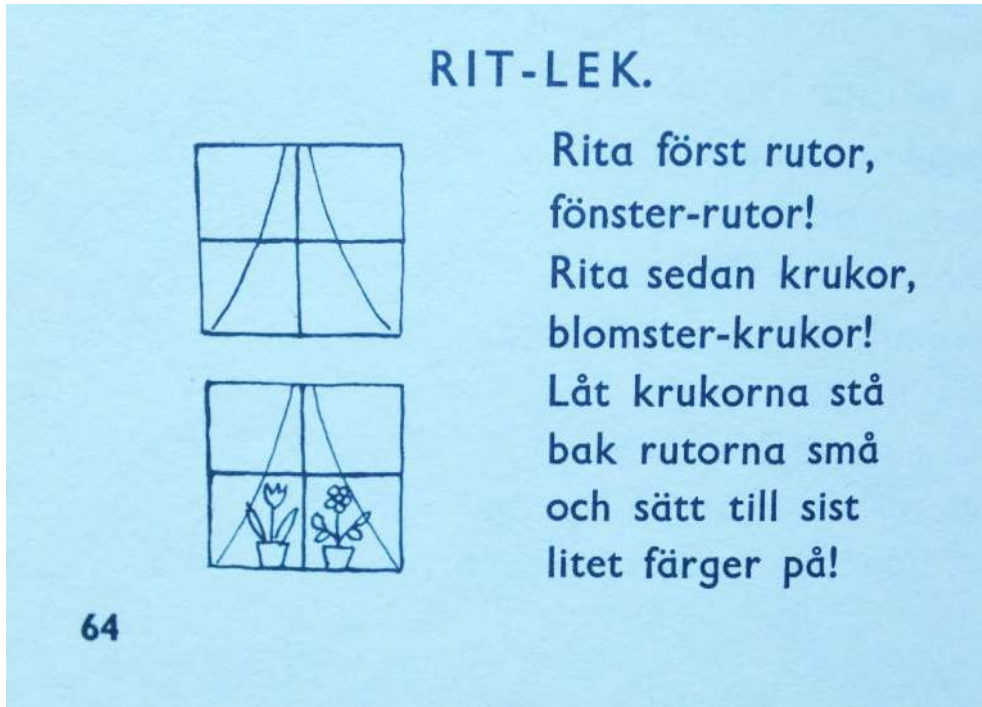


Abb. 38: Beskow, Elsa; Siegvald, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 64.

geschichtlich als auch entwicklungspsychologisch dem Schreiben vorausgeht,¹⁰⁸ ist bei Beskow als Teil des Schreib- und somit auch des Leseunterrichts zu verstehen.

Im letzten Teilkapitel wird noch die besondere Lesekonzeption der „Unordnung“ anhand des Alphabets eingehender beleuchtet.

Das durcheinandergeratene Alphabet

Das grösste literarische Werk ist eigentlich nichts
 anderes als ein Alphabet in Unordnung.

Jean Cocteau

Am 2. Mai 1944 beantwortet Beskow die Anfrage vom Bonniers Verlag, ob sie ein ABC-Buch verfassen würde, in einem Brief wie folgt:

¹⁰⁸ Siehe: Seitz, Marielle: *Vom Formenzeichnen zum Schreibenlernen*. München: Don Bosco 2006.

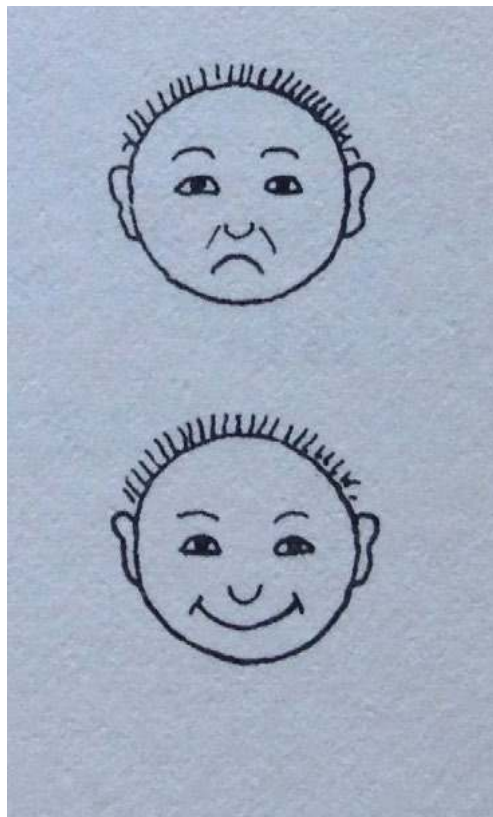


Abb. 39: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 143.

En ABC-Bok har jag tänkt på i flera år och har för länge sedan texten klar. Den skulle heta „ABC-resan“ och är en sammanhängande historia på [?] som handlar om två barn och deras äventyr. [...] Jag har tagit fram den då och då och arbetat på den och även gjort skissen till. [...]

[An ein ABC-Buch habe ich schon seit mehreren Jahren gedacht und den Text habe ich bereits. Es soll „ABC-resan“ [ABC-Reise] heissen und ist eine zusammenhängende Geschichte [...], welche von zwei Kindern und ihren Abenteuern handelt. [...]. Ich habe es ab und zu hervorgeholt und daran gearbeitet und sogar Skizzen dazu angefertigt. [...]]

Das Bilderbuch, welches Beskow schon lange vor Erscheinen geschrieben hat, erscheint schliesslich 1945, im Jahr, als Astrid Lindgren und Tove Jansson mit *Pippi Långstrump*¹⁰⁹ und *Småtrollen och den stora översvämningen*¹¹⁰ ihren künstlerischen Durchbruch erlangen und mit den starken, autarken Kinderbuchkindern einen Paradigmenwechsel innerhalb der

109 Lindgren, Astrid: *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1945.

110 Jansson, Tove: *Småtrollen och den stora översvämningen*. Helsingfors: Söderström 1945.

Kinderliteratur einläuten. Auch Beskows *ABC-resan* stellt eine Neuerung innerhalb des Genres der ABC-Bücher in Schweden dar.¹¹¹

War das ABC-Buch oder die Fibel lange Zeit nur in einem schulischen Zusammenhang von Interesse, begannen sich allmählich auch Künstler und Künstlerinnen mit den ästhetisch-sinnlich-spielerischen Aspekten der Fibel auseinanderzusetzen.¹¹² Vivi Edström untersucht in *Vår moderna bilderbok* (1991)¹¹³ das Alphabet als Gattung Bilderbuch, bei dem mehr die ästhetischen Qualitäten als die pädagogischen Absichten im Vordergrund stehen.¹¹⁴ Sie schreibt zu Beskows *ABC-resan*, dass dieses gerade durch die selbständig handelnden Protagonisten eine Neuerung darstelle: „Det är snarast på innehållssidan som *ABC-resan* förebådar den nya tiden. Den handlar om självständiga barn som tillägnar sig vetande på egen hand“¹¹⁵ Während diesen ästhetischen ABC-Bilderbüchern eine chronologische Abfolge des Alphabets sowie eine reiche ornamentale Ausschmückung der zu lernenden Buchstaben gemein ist, wird doch ersichtlich, dass Beskows Buch auch auf einer materiellen Ebene eine Neuerung für die Gattung ABC-Buch darstellt. Georges Didi-Huberman (1953–) schreibt in seinem Buch *Wenn die Bilder Position beziehen* (2011) über die ABC-Fibel:

Die Abc-Fibel ist eine ebenso paradoxe, wie kindliche oder „elementare„ Form der Literatur. Sie ist ein Buch zum Lesen-lernen [...]. Sie ist ein Werk, bei dem *Lesen* zunächst nicht als Wille zum Verstehen der Botschaft gedacht wird, sondern in seiner grundlegenden *Geste* des Erkennens der Buchstaben.¹¹⁶

Während der Philosoph und Kunsthistoriker im Lesenlernen eine Geste des Erkennens der Buchstaben sieht, könnte man entgegenstellen, dass für Beskow Lesenlernen ein Reisen und eine körperliche Erfahrung mit den Buchstaben selbst darstellt. Denn *ABC-resan* ist als Reise konzipiert, auf der zwei Kinder das Alphabet kennen lernen. Dabei bewegt sich der Betrachter zusammen mit den Kindern von Buchstabe zu Buchstabe fort. Beskow verknüpft einmal mehr die im Buch zentrale Thematik des Lesenlernens mit körperlicher Bewegung: sowohl eine Bewegung in Interaktion mit den Buchstaben, als auch in Leserichtung durch das Buch hindurch.

111 Eine ausführliche Beschreibung von schwedischen ABC-Büchern findet man bei: Willke, Ingeborg: *ABC-Bücher in Schweden. Ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zu Deutschland*. Stockholm: Bonnier 1965.

112 Siehe: Furuland/Ørvig, 1990. S. 337–402. In diesem Kapitel geben Furuland und Ørvig einen kurzen historischen Überblick zu den ABC-Büchern in Schweden, welcher vom Tugend und Moral vermittelnden Prinzenbuch bis hin zu den künstlerisch elaborierten ABC-darien der Gegenwartskinderliteratur reicht.

113 Edström, 1991.

114 Edström, 1991. S. 15–50.

115 Edström, 1991. S. 25. [Es ist am ehesten auf der inhaltlichen Seite, dass *ABC-resan* die neue Zeit einläutet. Es handelt von selbständigen Kindern, die sich auf eigene Faust Wissen aneignen.]

116 Didi-Huberman, Georges: „Abc-Fibel“. In: Ders. *Wenn die Bilder Position beziehen. Das Auge der Geschichte*. München: Wilhelm Fink Verlag 2011. S. 229.

Die Reise

Die Reise beginnt mit einer Nahrungsmetapher, die einmal mehr verdeutlicht wie sehr Lesen auch Nahrungsaufnahme bedeuten kann. Anna und Bo erhalten als Reiseproviant eine Apfelsine und eine Banane, oder ein A und ein B, um sich in der Folge die zu lernenden Buchstaben einzuverleiben (Abb. 40). Zierte die Titelseite eine Weinbergschnecke, welche dem Leser Langsamkeit andeutet und die Leserichtung zur nächsten Seite vorgibt, so steigert sich das Tempo der Geschichte von der zweiten Seite an stetig. Dabei werden die Buchstaben zu Vehikel, wie das C (Cykel), das Rad (Abb. 41), mit dem die Kinder den Hügel runter sausen oder das Q (Abb. 42), über welches sie hüpfen müssen, um zum nächsten Schauplatz zu gelangen. Dabei erlangen die Buchstaben eine narrative Komponente. Beispielsweise wird das D (Dockan), die Puppe, welche Anna am Strand vergass („dockan glömde dem på stranden“¹¹⁷), zum Motor der Geschichte und treibt die Reise der Kinder in schnellem Tempo voran. Als nächstes schnappt sich das E (-korn), das Eichhörnchen, die Puppe und verschwindet auf dem Mast eines Segelbootes („Ekorn kom så snabb och kvick-bort till toppen av en mast“) (Abb. 43), wo das F, der liebe Fisch heranschwimmt und das G (grodan), der nette Frosch, den Kindern auf dessen Rücken hilft, damit er sie schwimmend zum Boot bringen kann. Bewegen sich der Junge und das Mädchen temporeich mit den Buchstaben durchs ganze Alphabet hindurch, bis sie gemäss Propp'schem Märchenschema wieder sicher zu Hause bei der Mutter ankommen, zeigt das zweitletzte Bild schliesslich die Heimkehrszene. Der Text, der mit dem Buchstaben Ä in Figur eines Erlvogels beginnt, lautet: „Ärlan kom så snabb med svar: Cyklarna på strand finns kvar. Kliv ur lären med det samma, Cykla sedan hem till mamma“¹¹⁸ (Abb. 17).

Die letzte Seite (Abb. 44) zeigt, wie die Kinder schliesslich mit der Puppe und dem Wissen um das ABC auf den Rädern nach Hause fahren und von der Mutter empfangen werden: „Dockan har de tagit me: alla kan de ABC.“¹¹⁹

Wie schon bei anderen Bilderbüchern gezeigt, steht die Mutter als Motor für die Alphabetisierung der Kinder im Hintergrund der Geschichte. Während die Reise durch das Alphabet im Zentrum dieser Erzählung steht, werden die Buchstaben geradezu zu Akteuren innerhalb der Geschichte, als wären sie selbst aus Fleisch und Blut. Die Kinder interagieren körperlich sowohl mit den Buchstaben in ihrer materiellen Beschaffenheit als auch mit dem, was die Buchstaben schliesslich bezeichnen. (Sie setzen sich aufs C und rasen den Hügel herunter). Beskow betreibt in ihren Bildern ein Spiel, das sich genau mit der buchstäblichen Materialität auseinandersetzt oder wie Roland Reuss in *Die perfekte Lesemaschine* zum Thema „Körper“ schreibt:

Der Dinghaftigkeit der Buchstaben gibt das Buch, selbst Ding, ein Zuhause. Lesen ist eine Körpertechnik, die ihr Spiel in den Koordinaten eines aufgespannten dreidimensionalen Raums hat [...]. Und das Buch ist in diesem Koordinatensystem der Ort, auf den hin das Spiel der Lektüre sich sammelt.¹²⁰

117 [die Puppe vergassen sie am Strand]

118 [Der Erlvogel pfeift schnell die Antwort: „Die Räder stehen noch am Strand. Steigt schnell aus der Kiste (Ruderboot) und fahrt heim zu Mama.“]

119 [Die Puppe haben sie mitgenommen und alle können nun das ABC.]

120 Reuss, Roland: *Die perfekte Lesemaschine. Zur Ergonomie des Buches*. Göttingen: Wallstein 2016. S. 53.



Abb. 40: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [1]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Beskow führt dem Leser vor Augen, wie die Buchstaben in ihrer Form und Bedeutung (als Signifikant und Signifikat) als materielle Zeichen „Dinge“ für die Geschichte zu Fortbewegungsmitteln werden. In diesem späten Bilderbuch, *ABC-resan*, vereint Beskow eine eingehende Auseinandersetzung mit den Anfängen des Lesenlernens deutlich mit der Mate-



Abb. 41: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [2]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

rialität des Buches: Sie stellt die Buchstaben im Bilderbuch in ihrer Materialität dar und begreift gleichzeitig das Buch als deren Heimat in Form eines dreidimensionalen Raums, den sie dem lesenlernenden Kind durch Spiel, Bewegung und Freude haptisch erfahrbar macht.

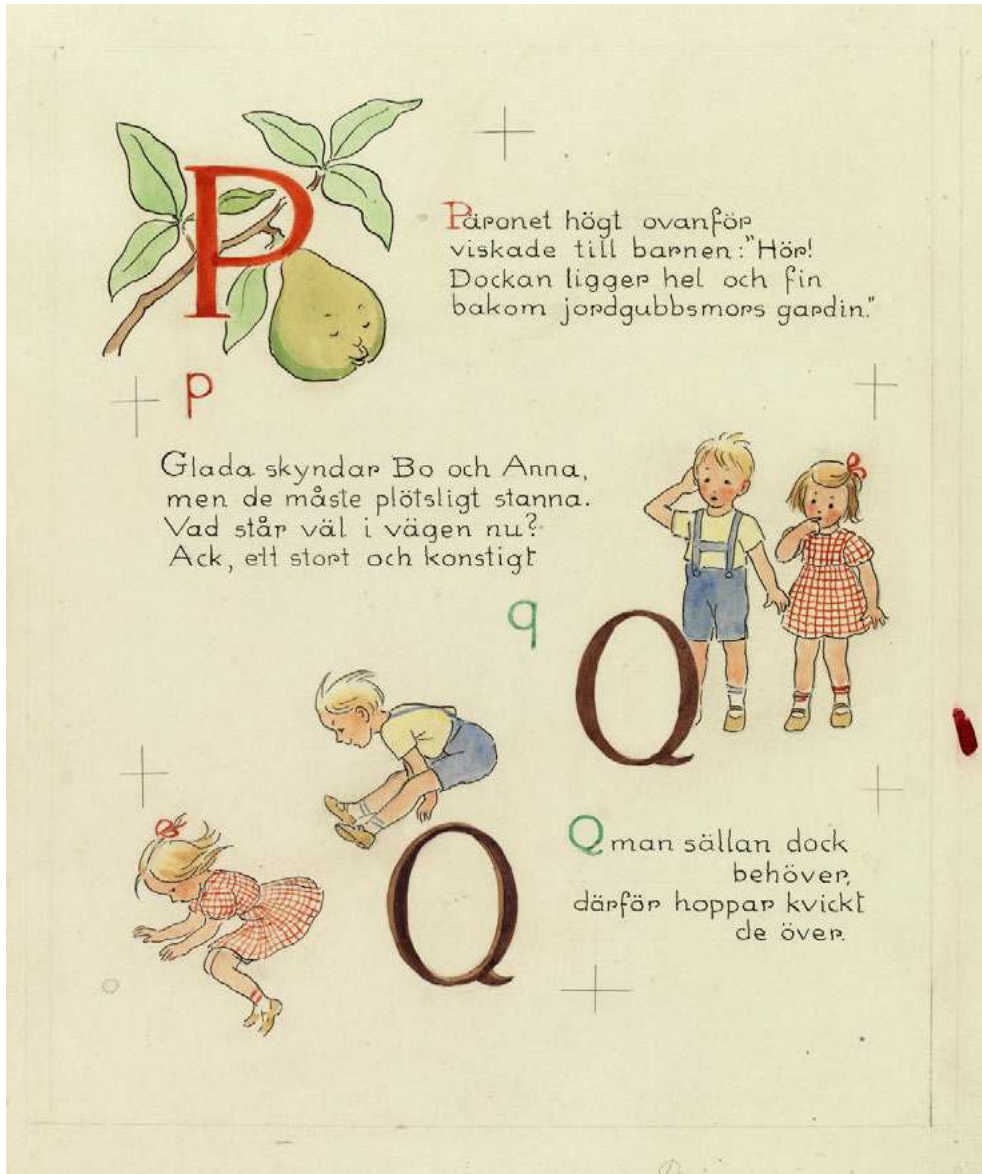


Abb. 42: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [10]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Das Alphabet¹²¹ findet in historischer Hinsicht nicht nur im Bilderbuch seinen Niederschlag, sondern auch im Lesebuch. Lesebücher¹²² können sogar in einem weiteren Sinne als

121 Zur Entstehung und Geschichte des Alphabets, siehe: Griep, 2005. S. 52–67.

122 Das Lesebuch ist eine Sammlung literarischer Texte aller Gattungen und Formen. Das Elementar- und ABC-Buch, die Fibel, sind früheste Formen des Lesebuches und waren meistens religiös ausgerichtet. Siehe: *Metzler Literaturlexikon* [2. Auflage]. Stuttgart: Metzler 1990. S. 265.



Abb. 43: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [3]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

ABC-Bücher gesehen werden, denen im Übergang zum 20. Jahrhundert vermehrt Leselehre eingefügt wurde. Edström schreibt: „Så småningom kom läsläran att infogas i läsboken. Så var det *Sörgården* som fick ett enormt inflytande. Traditionen att starta läsboken med ett

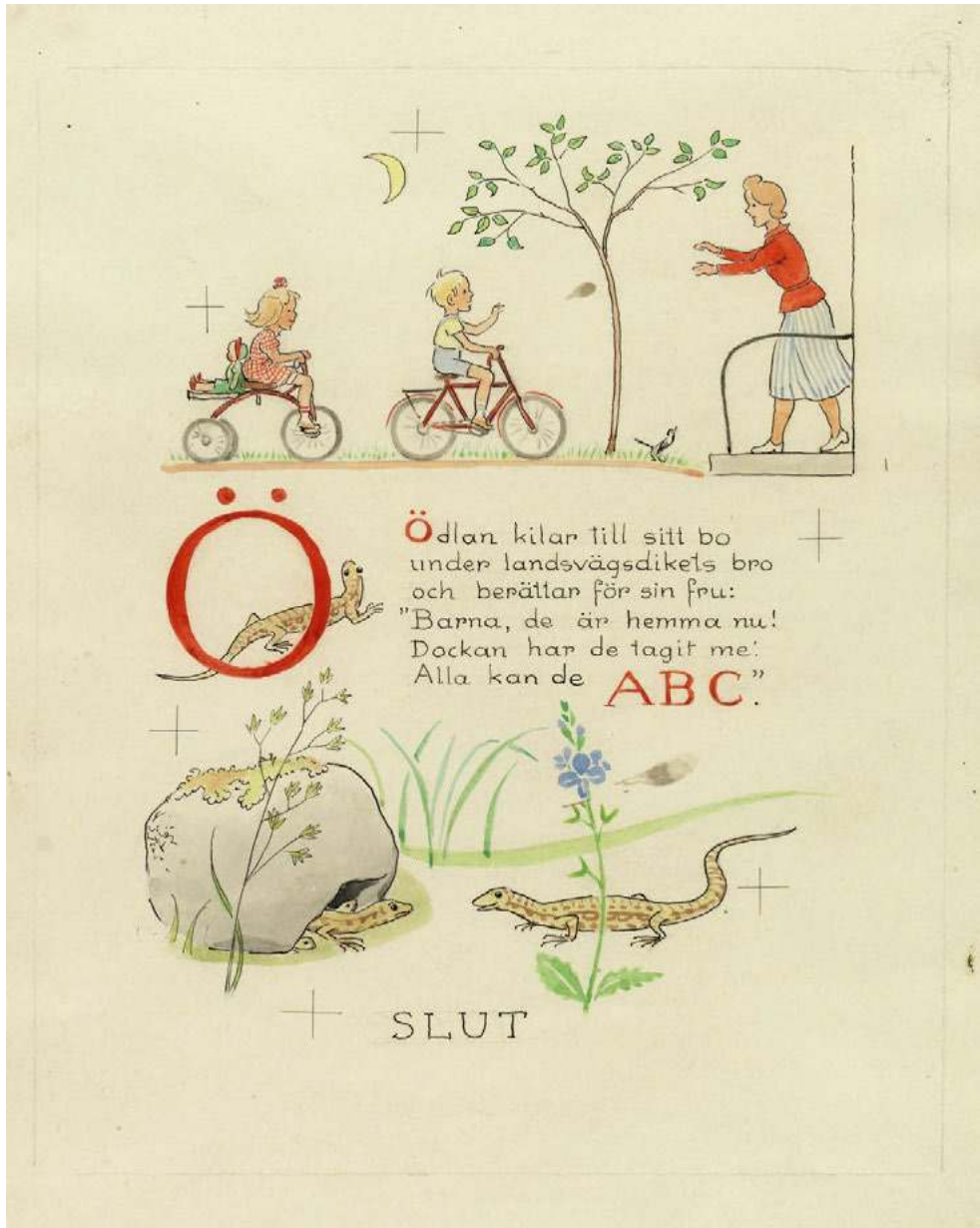


Abb. 44: Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [16]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

ABC gäller ännu i *Första läseboken* från 1982 där Lennart Hellsing [...] ¹²³ Das im Zitat genannte Lesebuch *Sörgården* (1912) von Anna Maria Roos wie auch Lennart Hellsings

123 Edström, 1991. S. 19–20. [Mit der Zeit wurde dem Lesebuch auch Leselehre eingefügt. So gewann *Sörgården* einen enormen Einfluss. Die Tradition, das Lesebuch mit einem ABC zu beginnen, galt sogar noch für das *Första läseboken* von 1982, in dem Lennart Hellsing [...]

Lesebuchserie *Första läseboken* (1982) weisen beide im ersten Teil eine chronologische Abfolge des Alphabets auf,¹²⁴ entsprechend dem Anfangsgedicht Hellsings Bilderbuch *Lennart Hellsings ABC* (1961): „Ett alfabet är en finurlig sak som börjar från början och slutar där bak. Det börjar med A och det slutar med Ö. Nu måste jag fara. Adjöken! Adjö!“¹²⁵

Anders ist es in Beskows Lesebuch *Vill du läsa?* Darin ist das ABC durcheinandergeraten. Wie im Kapitel „Der Buchbeginn, ein AHA-Erlebnis“ gezeigt, beginnt das Buch mit den Buchstaben M, O, R, also mit dem Wort „Mutter“. Das Kind wird, wie oben gezeigt, nicht nach der alphabetischen Reihenfolge, sondern nach der Laut-, Wort- und Bildmethode mit den Buchstaben vertraut gemacht. Beskow folgt dabei auf den ersten Seiten des Lesebuchs einer eigenen Logik, die auch die Parameter Spiel, Spass und Selbsttätigkeit beinhaltet und bei der die Buchstaben „willkürlich“ gelernt werden.

Diese Idee, das durcheinandergeratene Alphabet zu thematisieren, entspringt nicht von Beginn weg Beskows Feder. Schon Hans Christian Andersen lässt im Märchen *ABC-bogen* [Das ABC-Buch] von 1858 das Alphabet durcheinandergeraten, womit er eine eingehende Reflexion über das Medium des ABC-Buches und somit über den Akt des Lesens und Lernens liefert. Nicht zuletzt und insbesondere befasst sich der Text mit der Materialität von Schrift und Text und somit der Grundlage für das Märchen überhaupt.

Der Skandinavist Klaus Müller-Wille, der sich eingehend mit Andersen und den materiellen Aspekten dessen Werkes beschäftigt, fasst das Märchen wie folgt zusammen:

Im Zentrum des Texts steht wieder die Frage nach der Umschrift eines bestehenden Textes. So regt sich der Hahn eines alten ABC-Buches darüber auf, dass ein Dichter ein Manuskript für neue ABC-Verse erstellt hat. Das alte ABC-Buch springt vor Entrüstung aus dem Regal und reisst das neue Manuskript mit, dessen Blätter verstreut auf den Boden fallen. Angesichts der aufgeschlagenen ersten Seite des alten ABC-Buches beginnt der Erzähler zunächst über das Geheimnis der Alphabet-Schrift zu sinnieren [...].¹²⁶

Das durcheinandergeratene Alphabet samt den zugehörigen Versen veranlasst den Hahn Überlegungen dazu anzustellen, wie verhindert werden kann, dass das neue Manuskript gedruckt wird. Müller-Wille dazu:

Das neue ABC-Buch [im Text], das Andersen wohl nicht von ungefähr typografisch in Anlehnung an Lesebibeln der Zeit in Szene setzt, wirkt besonders lebendig, da die ABC-Verse hier im Text selbst vom Hahn eine Stimme verliehen bekommen. Der ganze Text dreht sich somit auf sehr

-
- 124 Anna Maria Roos teilt ihr Alphabet nach Vokalen und Konsonanten auf, beginnt jedoch mit dem ersten Buchstaben des Alphabets „A“. Siehe: Roos, Anna Maria: *Sörgården, I Önnemo, Önnemofolk*. Stockholm ab 1912. // Zur Leselehre von Anna Maria Roos, siehe: Larsson, 2010 (unveröffentlicht). // Åhs, Monica; Hellsing, Lennart: „Min bokstavsbok“. In der Serie: *Jag lär mig läsa*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel 1982.
- 125 Hellsing, Lennart; Ströyer, Poul: *Lennart Hellsings ABC*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1961. [Ein Alphabet ist eine schlaue Sache, die beim Anfang beginnt und da hinten endet. Es beginnt mit A und endet mit Ö. Nun muss ich gehen. Adjö, Adjö.] In Dänemark kamen Lesebücher in Form von ABC-darien mit Nonsensversen und lustigen Reimen schon früher auf den Buchmarkt. Beispiele dafür sind: Eskildsen, Claus; Storm Petersen, Robert: *Ole Bole ABC*. Kopenhagen: Gjellerups 1927. Oder: Lund, Harald H.; Storm Petersen, Robert: *Pings ABC*. Kopenhagen, ab 1913.
- 126 Müller-Wille, Klaus: „Collagen, Wortdinge und stumme Bücher. Hans Christian Andersens (inter)materielle Poetik.“ In: Strässle/Kleinschmidt/Mohs, 2013. S. 203–204.

verwickelte Art und Weise um den Akt des Lesens oder besser noch um den Akt des Lesen-Lernens selbst, wobei die Rezipienten hier gleichermassen auf die – wenn man so will – tote Materialität der Schrift verwiesen werden wie auf ihre wundersame Fähigkeit, aus dieser Materie ganz unterschiedliche Stimmen zu generieren.¹²⁷

Als Beskow das Lesebuch *Vill du läsa?* konzipiert hat, dürften gerade die materiellen Aspekte des Alphabets, gemäss Andersens Reflexionen, die Buchkünstlerin angeregt und in der Produktion inspiriert haben. Denn auch Beskow stellt im Lesebuch die Ordnung im Alphabet wieder her, nämlich wenn das Kind alle Buchstaben kennengelernt hat. Dies wird in der vierteiligen Bildergeschichte auf Seite 31 (Abb. 45) zum Ausdruck gebracht.¹²⁸ Diese führt den ganzen Prozess des Lesenlernens, wie er von Seite 1–30 abläuft, vor Augen, während der dazugehörige Text mit den alphabetischen Anfangsbuchstaben einen Nonsense-Vers beinhaltet, der vom lernenden Kind gut memoriert werden kann.¹²⁹ Die vier Bilder können als Phasen der Alphabetisierung betrachtet werden, bei der das Kind zuerst gleich den Rattenkindern in Bild eins am Rockzipfel der Mutter hängt. In Bild zwei bis vier wird schliesslich das Üben, Erkennen und Lesenkönnen dargestellt. So erfahren die Rattenkinder in Bild vier eine kleine Erleuchtung, in dem sie die Überschrift in der Rattenpost „Rätt-Posten, Rättornas egen tidning“ auf der Titelseite entziffern und verstehen können: „Katten är död“¹³⁰. Die Nachricht über den Tod der Katze und zugleich die Entdeckung ihrer neuen Fähigkeit, lesen zu können, lässt sie in Jubel ausbrechen, worüber sich der Rattenvater freut. Diese Erleuchtung lässt sich mit dem Moment vergleichen, in der das Mädchen die Kärtchen zum sinnstiftenden Wort „Mutter“ zusammensetzen kann, wie es auf der Titelseite des Buches schon antizipiert wurde (Abb. 31).

Auch in Andersens Märchen wird die Ordnung ein Stückweit wiederhergestellt, indem der Hahn in das A des alten ABC-Buches zurückfliegt und kräht: „Ich habe gut gesprochen, ich habe gut gekräht! Das macht das neue ABC-Buch mir nicht nach! Es stirbt sicher! Es ist tot! Es hat keinen Hahn!“¹³¹

Entgegen dem Wunsch des Hahns kamen dennoch neue Lesebücher auf, die gedruckt und illustriert und in spielerisch, sinnlich-materieller Manier gestaltet wurden. Eines davon ist *Vill du läsa?* I. Elsa Beskow setzt sowohl in *ABC-resan* wie auch in *Vill du läsa?* I die Dinglichkeit des Lesens in Szene, und was könnte das Lesenlernen mehr anspornen, als ein ungeordnetes Alphabet, oder im Sinne Hubermans: „Sie [die ABC-Fibel] ist also ein Buch, um Bewegungen, Affekte hervorzurufen, ein Buch, nicht um etwas zu lesen, sondern um den *Wunsch* zu wecken, alles *zu lesen*, wo auch immer verstreut es zu erblättern sein mag.“¹³²

127 Müller-Wille, 2013. S. 205.

128 Beskow/Siegvald, 1935. S. 31.

129 Der Text handelt von der Mutter, die Tee kocht, während die Kinder fragen, ob sie am Abend Käse haben dürfen. Diese antwortet, dass sie den Vater fragen müssen, welcher darauf ruft: „hit med ost och brö, katten är ju dö“ [Her mit Käse und Brot, die Katze ist ja tot]. Dabei hat der Verstehtext nichts mit den ABC-Buchstaben zu Beginn der Zeile zu tun.

130 [Ratten-Post, der Ratten eigene Zeitung] und [Die Katze ist tot.]

131 Andersen, Hans Christian: „Das ABC-Buch“. In: Detering, Heinrich: *Andersen, Hans Christian 1805–1875: Sämtliche Märchen*. Düsseldorf/Zürich: Artemis und Winkler Verlag 2005. Band 1, S. 746.

132 Didi-Huberman, 2011. S. 229.



Abb. 45: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. 1935. S. 31. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
DOI 10.2357/9783772086618

Fazit

Lesen und Schreiben sind Kulturtechniken, die während der letzten Jahrhunderte bezüglich der Lehre, den Methoden als auch der Technik und ihren Medien einem enormen Wandel unterworfen waren. An Elsa Beskows Büchern lässt sich ablesen, dass gerade um 1900 ein solcher Wandel stattgefunden hat. Sowohl die Leselehre, welche sich von einer Lautlehre zu einer kombinierten Lehre, bestehend aus einer Laut- und Wortbildmethode wandelte, als auch die Schrift, welche sich von der Handschrift zur Maschinschrift entwickelte, brachte Änderungen mit sich, die sich direkt an den Büchern/Artefakten ablesen lassen. Die Frage besteht darin, ob sich an den Büchern auch ein eigener Beitrag von Beskow zum Lesediskurs um 1900 ausmachen lässt.

Die Untersuchung des Lesebuches und explizit ausgewählter Bilderbücher und Märchen zeigt, dass Beskows Lesekonzepte darin bestehen, Lesenlernen mit körperlichen Tätigkeiten und Materialien zu verbinden. Sammeln, Basteln und der Umgang mit Papier, Zeichnen und Modellieren werden zu Tätigkeiten, die das Kind aufs Lesen vorbereiten. Dabei wird gerade auch das Künstlerisch-tätig-Sein „ausserhalb“ des Buches zu einer zentralen Form des Lernens und der Lektüre erhoben. Nebst dem Material sind auch andere Menschen an der Alphabetisierung beteiligt, allen voran die Mutter, welche mit ihrer Stimme und Präsenz am Anfang der Sprachentwicklung des Kindes steht. Allmählich kommen in der kindlichen Entwicklung auch andere Bezugspersonen dazu, wie etwa andere Kinder, Grossväter, Lehrerinnen und Lehrer, die das Lesen und Schreibenlernen begleiten.

Eines der zentralen Konzeptionen, die Beskows eigene Pädagogik ausmachen, sind der Einbezug von Kreativität, Spiel, Freude und Phantasie, welche auch der neuen Pädagogik, wie sie Ellen Key vertrat, entspricht und welche die Kinder zu einem körperlichen Umgang mit den Buchstaben und dem Buch anregt. Dieses Eintauchen ins Buch und in die Inhalte führt im besten Falle zu anderen Formen des Ausdrucks wie Theaterspiel oder Reisen. Diese neuen Lesekonzeptionen wendet Beskow sowohl im Lesebuch *Vill du läsa?* I-III als auch in verschiedenen Bilderbüchern an. Dabei zeichnet sich gerade das Lesebuch als ein neuartiges Lehrmittel aus, vergleicht man dieses auch im Aufbau mit älteren Lesebüchern. Der Beginn, der mit einem chaotischen Alphabet beginnt, ist Teil der neuen Methodik, birgt aber genauso Reflexionen zur Materialität der Buchstaben und des Buches, also deren Ästhetik mit sich und dem was Lesenlernen bedeutet. In Beskows Konzeptionen lassen sich neue Methoden des Lesenlernen erkennen, die auch der Machart des Buchs Rechnung tragen. Wie Elsa Beskow bei der Gestaltung der Lesebücher, welche viele dieser Lesekonzeptionen enthalten, vorgegangen ist und wie die Bücher materiell erscheinen, wird im folgenden Kapitel behandelt.

Materialität der Lesebücher

In diesem Kapitel werden die Lesebücher *Vill du läsa?* I–III analog den Bilderbüchern auf ihre materiellen Aspekte wie Paratexte und Farbe untersucht. Da Format und Papier unauffällig sind, werden sie in diesem Kapitel nicht berücksichtigt.

Rahmenphänomene II

Anders als bei den Bilderbüchern spielen bei den Lesebüchern Bilderrahmen kaum eine Rolle. Wie wichtig das Phänomen der Rahmung dennoch ist, zeigt sich an den kommenden Teilkapiteln.

„Till lärarinnan!“ Ein Nachwort! – Ein Vorwort?

Das letzte Schicksal des Paratextes besteht darin,
früher oder später zu seinem Text aufzuschliessen,
um ein Buch zu ergeben.¹

Gerard Genette beschreibt das Vorwort als einen wichtigen Paratext, gibt jedoch auch Folgendes zu bedenken: „Der grosse Nachteil des Vorworts liegt darin, dass es eine versetzte und sogar hinkende Kommunikationsinstanz ist, da der Autor darin dem Leser im Voraus den Kommentar zu einem Text bietet, den dieser noch nicht kennt.“² Betrachtet man nun die Stellung von Elsa Beskows Text „Till lärarinnan!“³ im Lesebuch *Vill du läsa?* I, erinnert dessen Titel in der Form einer Widmung⁴ zwar an ein typisches Vorwort, nimmt jedoch am Schluss des Buches den Platz eines Nachwortes ein. Genette kommentiert das Nachwort wie folgt:

Das Nachwort, das am Ende des Buches steht und sich nicht mehr an einen potentiellen, sondern tatsächlichen Leser richtet, gewährleistet sicherlich eine logischere und tiefgehendere Lektüre. Für den Autor, und aus pragmatischerer Sicht, ist es jedoch von weitaus geringerer Wirksamkeit, da es die zentralen Funktionstypen [...] nicht mehr ausüben kann: den Leser bei der Stange halten und führen, indem man ihm erklärt, warum und wie er den Text lesen soll.⁵

1 Genette, 1989 [1987]. S. 384.

2 Genette, 1989 [1987]. S. 228.

3 Beskow/Siegvald, 1935. S. 159–160. [an die Lehrerin]

4 Genette unterscheidet die Widmung eines Exemplars (stofflicher Wirklichkeit) an eine Person von der Zueignung eines Werks, „dessen Besitz nur symbolisch sein kann“. Genette, 1989 [1987]. S. 115ff.

5 Genette, 1989 [1987]. S. 229.

Weshalb stellt nun Beskow den Text mit Vorworteigenschaften, der einen potentiellen Leser lenken sollte, an den Schluss des Buches? In der folgenden Analyse wird diese irritierende Stellung genauer beleuchtet.

Während mit dem Beginn des Textes „*Vill du läsa?* är ett försök att tillämpa den pedagogiska och psykologiska forskningens rön beträffande den grundläggande läsundervisningen.“⁶ die mit dem Buch verfolgte Intention klargestellt wird, beinhaltet der Text gleichzeitig eine Art Regieanweisung an „die Lehrerin“, wie sie sowohl mit dem vorliegenden Buch umgehen als auch den Kindern das Lesen beibringen soll. Unter Berücksichtigung von Uwe Wirths Auffassung zum Charakter eines Vorwortes vermag die Stellung des Textes noch mehr zu erstaunen. Wirth schreibt:

Insofern das Vorwort dem Leser mitteilt, wie zu lesen sei, fungiert es als direkter Sprechakt, der wie eine Regieanweisung oder ein Kochrezept [...] anzusehen ist. Das heisst zugleich aber auch: Das Vorwort muss wie ein ernsthafter Sprechakt funktionieren, der über illokutionäre Kraft verfügt.⁷

Zum einen, folgt man Wirth, wendet Beskow das Vorwort sehr wohl als Regieanweisung oder Kochrezept an, um dem Leser respektive der Lehrerin pädagogische Inputs zu geben (wie z. B. mit dem Schreiben bis auf Seite. 32 zu warten). Zum anderen platziert sie den Text hinten im Buch und stellt damit ein Spiel mit der Verfasserintention an. Wider Erwarten endet der Text nämlich mit der Unterschrift „Författarna“⁸, welche eher für fiktive Verfasser als für Lesebuchautoren spricht. Die Nichtnennung der Namen der Autoren lässt das Buch romanhaft erscheinen und setzt das Lesebuch mit der Kategorie von hoher Literatur gleich.⁹ Folgt man weiter Wirths Idee von Paratexten als Rahmen, in dem Falle das Vorwort, so zeigt sich in der Hintanstellung des sogenannten Vorwortes ein Rahmenbruch.¹⁰ Durch diesen Stellungswechsel entsteht zwar für den Leser eine Irritation, welche diesen jedoch gleichzeitig dazu auffordert, neu über die Platzierung des Textes nachzudenken. Indem Beskow den Text hintanstellt, bedient sie sich bewusst einer „Neurahmung“, welche in der „Wahl des Publikums“ liegen dürfte. Genette schreibt: „Will man den Leser lenken, so muss man ihn zunächst ausmachen und bestimmen.“¹¹ Und genau dies geschieht. Denn während das Lesebuch primär für das Lesen lernende Kind gedacht ist, dieses aber noch gar keiner Leserlenkung durch Worte bedarf, da es noch nicht lesen kann, stellt Beskow in *Vill du läsa?* den als Vorwort gedachten Text hinten. Damit wird die Lehrerin klar als sekundäres Publikum qualifiziert. Die Leseanweisung an das Kind als primäres Publikum geschieht, schon vor der (textlichen) Eröffnung des Buches, nonverbal über die Zeichnungen im Einband, wie nachfolgend dargestellt wird. Durch diese bewusste Platzierung des Paratextes in Form eines Nachwortes macht Beskow ganz deutlich, an wen sie das Buch primär und sekundär

6 [*Vill du läsa?* ist ein Versuch, dem (aktuellen) pädagogischen und psychologischen Forschungsstand bezüglich eines grundlegenden Leseunterrichts zu entsprechen] In: Beskow/Sieghvald, I. 1935. S. 159.

7 Wirth, 2013. S. 46.

8 [die Autoren]

9 Diese Verfasserintention ist sowohl Bestandteil der Erstausgabe von 1935 als auch von jüngeren Ausgaben wie jener von 1976 oder gar 1993 (jüngste Ausgabe).

10 Wirth, 2013. S. 50ff.

11 Genette, 1989 [1987]. S. 206.

richtet und beweist gleichzeitig, dass an der Gattung „Lesebuch“, genauso wie bei Romanen, mit Paratexten experimentiert werden kann. Erstaunt diese ausserordentliche Stellung eines Vorwortes zum Schluss des Buches in *Vill du läsa? I* noch ordentlich, vermag die Platzierung des Textes „Till lärarinnan!“ am Schluss des Lesebuches für zuhause, *Vill du läsa III*¹² [bredvidläsebok], nicht mehr gleichermassen zu überraschen.¹³ Auch zeigen sich im Text gewisse Unterschiede, welche die Funktion des Vorwortes nicht mehr auf die gleiche Weise hervorheben, sondern vielmehr auf Umstände und Handhabung des Buches verweisen. Der Inhalt der Anweisung an die Lehrerin wird wiederum in einen wissenschaftlich fundierten Kontext gestellt, der es den Kindern aufgrund der Erkenntnisse aus Forschung und Pädagogik erlaube, in möglichst kurzer Zeit lesen zu lernen.¹⁴ Doch das Spiel mit der Verfasserintention fällt hier ganz weg, was sich an den namentlichen Unterschriften von Elsa Beskow und Hans Siegvald zeigt, die dem Buch etwas von einem fiktionalen Rahmen abspricht und vielmehr auf die effektiven Hersteller des Textes und somit des Buches verweist. Auch im Verweis auf die konkreten Inhalte des Lesebuches (z. B. Angaben zu bestimmten Übungen wie Ausschneide- und Zeichnungsaufgaben „som barnen kan utföra på egen hand“¹⁵), die Genette „Angaben über den Kontext“ nennt,¹⁶ zeigt sich ein sachlicherer Umgang mit diesem Paratext als noch in Band I. Es ist, als würden Beskow/Siegvald in diesem Paratext das Kind schon darauf vorbereiten, sich nach der Lektüre dieses Lesebuches die Lesewelt ausserhalb selbst zu erobern, was sich nicht zuletzt in einem intermedialen Verweis auf ein Bilderbuch von Eva Forss,¹⁷ das Bestandteil des Lesebuches für zuhause ist, zeigt. Der Paratext wird also dazu genutzt, über den Buchdeckel hinaus auf die Welt „anderer“ Bücher und Autoren zu verweisen und das Kind mit Leselust darauf vorzubereiten.

Der Paratext „Till lärarinnan!“ hat also verschiedene Funktionen. Zum einen wird v. a. im ersten Lesebuch ein gewisses Spiel mit der Funktion des Paratextes überhaupt gespielt, namentlich einen Text und schliesslich das Buch mit seinen verschiedenen Teilen zu rahmen. Dies beweist einmal mehr, wie sorgfältig Beskow bei der Gestaltung ihrer Bücher vorgeht und die einzelnen Bestandteile eines Buches bewusst auswählte. Zum anderen hat der Paratext die Funktion verschiedene Publika anzusprechen. Beskow/Siegvald wenden sich damit vordergründig zwar an die Lehrerin, aber genauso an einen Laien. Denn durch die genauen Anweisungen zu Methode, Inhalt und Intention des Lesebuches und auch, wie dieses im Unterricht angewendet werden soll, wird auch einem Laien die Struktur des kapitellosen und auf den ersten Blick unstrukturierten – aus Wortbildern, Lesetexten, Rätseln,

12 Beskow/Siegvald, III. 1936. S. 192.

13 *Vill du läsa? II* weist keine Anweisung an die Lehrerin auf.

14 „Vid tillämpningen av moderna undervisningsmetoder lär sig flertalet av barn läsa på anmärkningsvärt kort tid. [...] På grund härav och till följd av undervisningstidens förlängning hinner också barnen numera läsa betydligt mera text.“ [Aufgrund moderner Unterrichtsmethoden lernen die meisten Kinder in bemerkenswert kurzer Zeit lesen [...]. Aus dem Grund und wegen der Erhöhung der Unterrichtszeit lernen die Kinder auch, mehr Text zu lesen.] In: Beskow/Siegvald, II. 1936. S. 192.

15 In: Beskow/Siegvald, II. 1936. S. 192. [welche die Kinder auf eigene Faust ausführen könnten]

16 Genette, 1989 [1987]. S. 212.

17 Die Zeichenlehrerin und Illustratorin Eva Forss (später Billow) hat Bilder aus „Resan till Stockholm“ (1933) [Reise nach Stockholm] für das Lesebuch III zur Verfügung gestellt. Siehe: Forss (Billow), Eva: *Resan till Stockholm*. Stockholm: Nord rotogravyr 1933.

Liedern und Bastelanweisungen bestehenden – Buches deutlich. Dienen die Anweisungen dem Benutzer des Buches in erster Linie als Lese- und Orientierungshilfe, so erfordert das Lesebuch vom Leser dennoch einen bewussten Umgang. Wer aber den Anweisungen der Verfasser folgt, dem wird das Buch zu einem ästhetischen Handbuch, das viele kleinere und grössere Leseschätze zu bieten hat.

Dieser spezielle Text am Ende von *Vill du läsa?* ist ein weiteres Beispiel dafür, wie bewusst Elsa Beskow materielle Bestandteile eines Buches platziert. Indem sie im Lesebuch diesen Anweisungstext an das Buchende stellt, macht sie deutlich, dass dieses Buch primär ein Lese- und erst sekundär ein Lehrbuch sein soll. Denn in erster Linie richtet sie sich damit an das noch leseunkundige Kind, erst in zweiter Linie an die erwachsene (Lehr-)Person. Dennoch sind alle genannten Buchbestandteile notwendig, damit das Buch komplett und wirklich zum Buch wird. Demnach kann das Nachwort, betrachtet als Paratext im Lesebuch von Elsa Beskow und Herman Siegvold, ganz im Sinne Genettes als „jenes Beiwerk, durch das der Text zum Buch wird und als solches vor den Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt.“¹⁸ betrachtet werde. Im Folgenden wird auf weitere Paratexte eingegangen.

Einbände

Buchumschläge, Titelseiten und Format nennt Genette verlegerische Peritexte. Da Beskow jedoch die Einbände, das Vorsatzpapier und die Titelseiten selbst gestaltet hat, werden diese im Folgenden als Paratexte mituntersucht.

Nimmt der Leser die Lesebücher *Vill du läsa?* I–III zur Hand, so wird er bereits durch die haptische Aufmachung auf die Stofflichkeit und Materialität aufmerksam gemacht. Die beiden ersten Bände sind in rotes Leinen gefasst, während Band III einen Kartoneinband aufweist. Allen drei Bänden sind Illustrationen¹⁹ in Form von Leseszenen sowie die gleichgestalteten Umschlagrückten gemein. Letzterer ist laut Genette „ein schmaler, aber strategisch natürlich wichtiger Raum“²⁰, auf dem Autorname sowie Titel angebracht sind. Alle drei Bände zeigen bei diesen Angaben dieselben vertikal nach unten verlaufenden Grossbuchstaben in derselben Typografie, was es dem Leser erlaubt die drei Bücher als eine Einheit zu erkennen. Die Reihenfolge der Bücher wird durch die Ziffern II und III erkenntlich gemacht, wobei das erste Buch keine Ziffer aufweist, sondern lediglich *Vill du läsa?* heisst.

18 Genette, 1989 [1987]. S. 10. Die gesamte Definition lautet: „Der Paratext ist also jenes Beiwerk, durch das der Text zum Buch wird und als solches vor den Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt. Dabei handelt es sich weniger um eine Schranke, oder eine undurchlässige Grenze, als um eine Schwelle – oder wie Borges anlässlich eines Vorwortes ausgedrückt hat – um ein „Vestibül“, das jedem die Möglichkeit zum Eintreten oder Umkehren bietet; [...] Diese Anhängsel, die ja immer einen auktorialen oder vom Autor mehr oder weniger legitimierten Kommentar enthalten, bilden zwischen Text und Nicht-Text nicht bloss eine Zone des Übergangs, sondern der *Transaktion*: den geeigneten Schauplatz für eine Pragmatik und eine Strategie, ein Einwirken auf die Öffentlichkeit im gut oder schlecht verstandenen oder geleisteten Dienst einer besseren Rezeption des Textes und einer relevanteren Lektüre – relevanter, versteht sich, in den Augen des Autors und seiner Verbündeten.“

19 Die Illustrationen, namentlich jene der Zierbuchstaben und der Buchmalerei des Mittelalters, klammert Genette aus seinen Überlegungen bewusst aus. Genette, 1989 [1987]. S. 387.

20 Genette, 1989 [1987]. S. 32.

Die äussere Erscheinung der Bücher schafft eine erste Leserlenkung und zeigt an, in welcher Reihenfolge die Bücher gelesen werden sollen. Auch die Leseszenen geben diesbezüglich genauer Aufschluss. Jede der drei Szenen zeigt lesende resp. lesenlernende Kinder in unterschiedlichen Lesehaltungen in ähnlicher Umgebung. Die Paratexte in Form von skizzenähnlichen Zeichnungen auf unterschiedliche Adressaten, Leseformen und Lesekonzeptionen. Beispielsweise stehen in Band I (Abb. 46) die Kinder, ein Junge und ein Mädchen, der schlichten Kleidung nach Schulkinder, als Identifikationsfiguren für den Rezipienten, das Lesen lernende Kind. Dies zeigt sich in der Haltung, wie die beiden über ein Buch geneigt sind und gemeinsam versuchen die Buchstaben P und G zu entziffern, die für den Betrachter erkennbar sind. Die Zeichnung auf Band II (Abb. 47) hingegen gibt dem Betrachter die Vorinformation, dass dieses Buch für Kinder gedacht ist, die lesen können. Denn die Leseszene mit dem lächelnden, in sich versunkenen Jungen, der auf einem Ast im Baum sitzt, ein Buch vor sich hält und scheinbar in die Lektüre vertieft ist, zeigt, dass das abgebildete Kind schon lesen kann.

Die beiden Leseszenen unterscheiden sich also sowohl in den Adressaten, als auch in der Leseform. Während Szene I eine ganz praktische Anweisung zur Unterrichtsform des Lautlesens und des gegenseitigen Lehrens (wie es die Reformpädagogik gezielt forderte) visualisiert und damit das Buch in den Kontext der Schule stellt, verweist die Szene in Band II viel mehr auf die genüssliche, stille Lektüre, bei der das Kind schon alleine lesen und gegenüber Band I einen Lesefortschritt vorweisen kann. Dies zeigt sich im Raum, nämlich der Natur, in welcher sich die Leseszene abspielt und die dem Kind einen explizit ausgewählten Lektüreort bietet: Der noch in Schulkleider gekleidete Junge hat in einer Astgabel eines Birnbaumes eine entspannte, gemütliche und ruhige Lesehaltung gefunden, die ihm eine vertiefte Lektüre erlaubt. Der Baum, symbolisch für den Paradiesbaum aber auch als Papierspender stehend, verweist dabei sowohl auf einen „Geheimplatz“ des Kindes als auch auf das Material, aus dem das Buch besteht. So scheinen die Blätter des Astes gleichermassen der knisternden Buchseiten zu rascheln und die Birnen für den Charakter einer „süssen Lektüre“ zu stehen. Dieser Leseszene sind demnach Diskurse wie die private und stille Lektüre, Kinderlektüre, Performanz, Religion, Genusslesen sowie die konkrete Materialität des Buches eingeschrieben.

Mit dem Einband von *Vill du läsa?* III verfolgt Beskow noch einmal ein anderes Konzept, das sich schon in der Verwendung von unterschiedlichen Einbandmaterialien verdeutlicht: In Band drei verwendet die Buchkünstlerin anstatt Leinen einen hellen Karton, auf dem die Skizze in einer roten, runden abgeschlossenen Vignette erscheint (Abb. 48), was dem Buch, einem Lesebuch für Zuhause entsprechend, etwas mehr Leichtigkeit verleiht und weniger den schulischen Zusammenhang betont. Die Leseszene mit dem in einer stilisierten Natur sitzenden Bübchen, das mit ausgestreckten Beinen am Boden sitzt und liest, verweist zudem auf Kontexte, die in Band I und II weniger zur Geltung kommen. Zum einen werden im Blick des Betrachters, welcher wie durch den Fokus eines Teleskops auf die Leseszene gerichtet ist, Diskurse um die optischen Medien und das Sehen thematisiert, welche um 1900 bedeutend waren und schliesslich in die Lesedebatte einfließen. Zum anderen verweist Beskow mit dieser Szene, die wie in Band II die Lektüreform der stillen, einsamen Lektüre eines lesekundigen Kindes visualisiert, genauso auch auf ihr eigenes Werk. Denn die stilisierten Naturmotive (Schnecken, Äpfel, Blätter) erinnern stark an jene ihrer Bilderbücher



Abb. 46: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa? Första skolåret*. Stockholm: Norstedt 1935. Einband.

(wie *Tomtebobarnen*, *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* und *ABC-resan*) und heben das für ihre Bücher wichtige Motiv der Natur hervor.

Über die Gestaltung der Einbände und die darauf gezeichneten Leseszenen kreierte Beskow zum einen eine Einheit innerhalb der Lesebücher und macht zum andern gleichzeitig Unterschiede bezüglich Adressaten, Lektüreformen und Diskurse sichtbar. Der Leser wiederum erhält noch vor dem Öffnen des Buches sowohl haptische als auch visuelle Informationen, die ihn auf den Inhalt vorbereiten. Beskow benutzt demnach den Paratext der Einbände, um die Wahrnehmung auf den Inhalt und das Buch zu lenken.

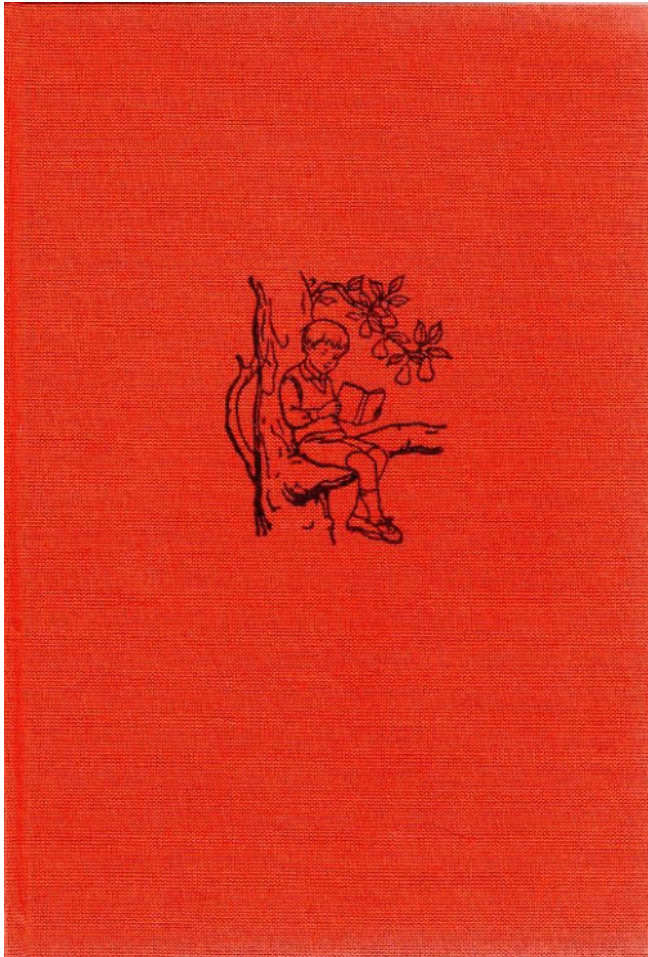


Abb. 47: Beskow, Elsa; Siegvald, Herman: *Vill du läsa? Andra skolåret*. Stockholm: Norstedt 1936. Einband.

Titelseiten

Auch die Titelseiten, inklusive Titelschrift und Illustration, sind, wie die Einbände, wichtige Paratexte, die auf den eigentlichen Text oder das Buch verweisen. An allen drei Bänden von *Vill du läsa?* lassen sich Informationen und Verweise ablesen, die sowohl auf den Inhalt der Bücher und die Adressaten, als auch auf den Umgang mit dem Buch hinweisen. Entgegen Genette, der schreibt, dass die Gestaltung der Titelseite und die Wahl der Typografie oft dem Verlag unterliegen,²¹ dürfte Beskow die Gestaltung selbst vorgenommen haben, damit

21 Genette, 1989 [1987]. S. 36ff.



Abb. 48: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa? Bredvid läsebok för de två första skolåren.* Stockholm: Norstedt 1936. Einband.

das Buch in seiner Funktion als Lesebuch bestmöglich zur Geltung kommt und als eine Einheit wahrgenommen wird.

Dies zeigt sich am Aufbau aller drei Titelseiten, welche aus den drei Teilen Titel, Illustration und Untertitel bestehen. Weil die Schrift – mit dem Titel und den Autornamen²² am Seitenkopf und dem Untertitel und den Verlagsangaben am Seitenende – die Illustration in der Mitte der Seite rahmt, erinnern auch diese Titelseiten im Lesebuch vage an ein Emblem, wie es schon im Kapitel „Rahmenphänomene I“ besprochen wurde und welches damit der Seite etwas „Spezielles“ verleiht. Dies äussert sich bei Beskow insbesondere über die

22 Die Autorennamen sind kleiner gehalten als der Titel. Dabei kommt „Elsa Beskow“ in einer grösseren Schriftgrösse daher als „Herman Siegvall“, womit deutlich gemacht wird, wer die Hauptautorin ist.

Illustration, welche in allen drei Bänden an der Skizze des Einbandes anknüpft. Beispielsweise zeigt das Titelblatt von *Vill du läsa?*I eine Leseszene mit einem kartenlegenden Mädchen, das am Boden kniet und die Buchstaben M, O, R zum Wort MOR [Mutter] zusammensetzt (wie bereits in „Der Buchbeginn“ besprochen) (Abb. 31) und damit ein lesenlernendes Kind darstellt, gleich wie im Einband. Während aus der vertieften Miene des Kindes Konzentration und Eifer abzulesen sind, welche das Lesen- und Schreibenlernen mit sich bringen und an Walter Benjamins Text „Lesekasten“ erinnern, nimmt auch das rote Kleid des Mädchens die Stofflichkeit des Einbandes wieder auf. Diese enge Verknüpfung von Einband und Titelseite, welche als Brücke zum eigentlichen Buchbeginn fungiert, verdeutlicht also noch den Kontext des Lernens, welcher inhaltlich im Zentrum dieses Bandes steht. Durch den Titel und den Untertitel werden diese Faktoren auf dem Titelblatt noch verstärkt und darin zeigt sich die enge Verknüpfung von Titel-Illustration-Untertitel oder schlicht die Verknüpfung von Bild und Text. Denn während aus dem für alle drei Bücher gleichlautenden Titel „Vill du läsa?“ nicht klar wird, an wen sich das Buch richtet,²³ liefert das Bild Aufschluss. Das Bild mit dem Mädchen macht das lernende Kind zum primären Adressaten, während der Untertitel lediglich noch die Funktion einnimmt, dem Leser den Kontext zu Titel und Illustration zu liefern. Die Aussage: „Första skolåret“²⁴ zeigt, dass es sich beim vorliegenden Buch um ein Schulbuch handelt, während die Nennung des Verlages zuunterst auf der Titelseite darauf hinweist, dass das Buch vom renommierten „Bonnier“ Verlag²⁵ herausgegeben wurde. Somit gibt auch das Titelblatt, ähnlich dem Einband, aber etwas differenzierter, dem Leser und Betrachter Informationen und Hinweise auf den Inhalt, den Kontext, die Adressaten und Diskurse der Zeit, welche ihn in dem Buch erwarten.²⁶ Doch nicht nur. Beskow nutzt die Titelseite nämlich genauso, um dem Leser und Betrachter auch die materiellen Bestandteile des Buches vor Augen zu führen.

Dies zeigt sich beispielsweise an der Illustration des Titelbildes von *Vill du läsa?* II (Abb. 49) in der ein Mädchen in rotem Kleid mit dem Rücken an einen Ahorn lehnt und liest. Wie schon im Einband ist die Lektüre dieses Kindes eng mit dem Papier des Buches verknüpft. Die braun-gelben Blätter des sie umgebenden welken Laubes, das auf den Herbst deutet, sowie die weissen, mit kleiner Schrift beschriebenen Seiten ihres Buches verweisen auf das Papier als materiellen Bestandteil des Buches. Dabei widerspiegelt die Wahrnehmung des Raschelns des Laubs in der Natur die Handhabung des Blätterns der Seiten, wie sie Müller

23 Genette versucht den Titel, als Element des Paratextes, und seine Funktion im Buch mittels verschiedenen Eigenschaften wie Ort, Stellung, Thema, Gattung usw. zu fassen, was bei diesem Beispiel nicht ganz zu gelingen scheint, da es sich um eine Frage handelt. Siehe: Genette, 1989 [1987]. S. 58ff. Auch Nikolajeva/Scotts Kriterien sind wenig zielführend. Sie schreiben, dass in der Kinder- und Jugendliteratur der Titel Eltern und Lehrern helfen soll, im Buchladen / in der Bibliothek eine Auswahl treffen zu können. Des Weiteren gibt der Titel Hinweise auf den Inhalt oder die Protagonisten. Siehe: Nikolajeva/Scott, 2006 [2001]. S. 241ff.

24 [erstes Schuljahr]

25 Zur Verlagsgeschichte des Bonnier Verlags, siehe: Sundin, Staffan: *Konsolidering och expansion 1930–1954. Bonniers – en mediefamilj*. Stockholm: Bonnier 2002.

26 Die Titelseiten von *Vill du läsa?* II (Abb. 49) und *Vill du läsa?* III (Abb. 50) funktionieren nach demselben Prinzip. Einzig der Untertitel zeigt an, dass es sich bei *Vill du läsa?* II um ein Folgebuch für „Andra skolåret“ [das zweite Schuljahr] handelt. Beginnt in Band I der Inhalt schon auf der hinteren Seite des Titelblatts, so bleibt die Rückseite der Titelseite II fast blank. Einzig die Verlagsangaben, Auflage, erstes Ausgabejahr und ISBN-Nummer zieren die Mitte des Seitenendes.

beschrieben hat.²⁷ Die über das Buch gebeugte Lesehaltung des Mädchens verdeutlicht zudem, wie das Lesebuch gehandhabt werden kann.²⁸ Wiederum zeigt sich in dieser Fortsetzung des auf dem Einband hergestellten Kontextes bezüglich Leseform und Diskurse, wie abgestimmt Beskow ihre Bücher in all ihren Teilen gestaltet und damit auch eine Einheit innerhalb der Bücher schafft.²⁹

Mit der Titelseite von *Vill du läsa?* III (Abb. 50) nimmt Beskow ein weiteres gestalterisches Element auf, das so in Band I und II nicht vorkommt. Zum einen unterscheidet sich Band III schon in der Typografie, was die Abweichungen zu den beiden anderen Bänden noch verstärkt. Zum anderen führt Beskow den Betrachter zusätzlich in ein Metaspiel ein: Während alle drei Titelseiten durch den Aufbau von Schrift und Bild der Gestaltung von Plakaten (oder Emblemen) nachkommen, verweist die Buchkünstlerin mit dieser Illustration geradewegs explizit auf dieses Medium. Denn die Kinder in dieser auf den ersten Blick schlichten Vorleseszene betrachten ein Plakat, das der grösste Junge den beiden kleineren Kindern vorliest. Erst auf den zweiten Blick zeigt sich im Inhalt des Plakates eine Reflexion zu kinderliterarischen Gattungen und Leseformen wie Gesang, Schauspiel und Spiel, die wiederum Bestandteil des ganzen Lesebuches III sind. Dies offenbart sich dem Leser erst, wenn er selbst die Affiche liest: „STOR BARN-FEST I SKOLAN. SÅNG, SKÅDESPEL, JUL-LEKAR, FISKDAMM. Inträde Vuxna 50 Öre, Barn 25 Öre.“³⁰

Beskow nutzt das Plakat zum einen als eine Metaform für den Verweis, was im Buch folgen wird, und eröffnet somit eine Art Guckloch ins Buch hinein, was schon mit der Vignette auf dem Einband antizipiert wird. Dadurch erscheint die Titelseite von Band III gegenüber den anderen beiden Bänden zwar komplexer, aber auch spielerischer gestaltet, was dem Kind genau die Freiheit vermittelt, die es braucht, um daheim zu lesen.

Zum anderen nutzt die Buchkünstlerin das Plakat im Plakat, will man die Titelseite des Buches als solches sehen, explizit als Zitat für andere Kunstgattungen. Michel Butor schreibt zum Phänomen von der „Seite auf der Seite“:

Die Wiedergabe einer Seite oder selbst einer Zeile inmitten einer anderen Seite ermöglicht ein optisches Zerschneiden, dessen Eigenschaften ganz verschieden von denen des üblichen Zerschneidens durch Zitate sind. Es dient dazu, neue Spannungen in den Text hineinzubringen, Spannungen von der Art, wie wir sie heute so oft in unserem mit Reklamesprüchen, Titeln und Anzeigen überzogenen Städten finden.³¹

27 Müller, 2014 [2012]. S. 127.

28 Zu Körperhaltungen und Orten beim Lesen schreibt Alberto Manguel: „Colette entdeckte zudem, dass manche Bücher nicht nur den Gegensatz zu ihrer Umgebung benötigen, sondern auch eine bestimmte Körperhaltung beim Lesen, die ihrerseits nach dem Leseplatz verlangt, der dieser Haltung entgegenkommt.“ Manguel, 1996. S. 179.

29 Dies wird in jüngeren Ausgaben der Bücher deutlich, in der die Bände I und II als dicker Sammelband herausgegeben wurden. Siehe z.B. Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första och andra skolåret. Stockholm: Bonniers junior Förlag 1983 [1935].

30 [Grosses Kinderfest in der Schule. Gesang, Theater, Weihnachtsspiele, Fischdamm. Eintritt Erwachsene 50 Öre, Kinder 25 Öre].

31 Butor, Michel: „Das Buch als Objekt“. In: Ders.: *Die Alchemie und ihre Sprache. Essays zur Kunst und Literatur*. Paris 1984. [1960]. S. 50.



Abb. 49: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa? Andra skolåret*. 1936. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

Butor thematisiert ein Vorgehen, das bei Beskow nicht nur anhand der Titelseite von *Vill du läsa? III* abgelesen werden kann. Die Buchkünstlerin verwendet für das Lesebuch eine starke Ausdrucksprache, die sich an die Plakatsprache, an die Collagenhaftigkeit und damit



Abb. 50: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. 1936. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

an moderne künstlerische Verfahrenstechniken lehnt, welche sich zudem in der Blockschrift ausdrücken, in der auch das Plakat am Baum geschrieben ist. Dies wird auch das folgende Kapitel zur Typografie noch verdeutlichen. Das Plakat wird für Beskow selbst zu einer Fläche, auf der sie sich die Freiheit nimmt, ihr Können und Wissen über Kunst, Schrift, Darstellung und Layout im Kontext der Schule darzustellen. Dies gewinnt an noch grösserer Deutlichkeit, wenn man Beskows Einsatz des Materials „Farbe“ im Lesebuch beleuchtet.

Farbe

Im Vergleich mit den Bilderbüchern dürfte hinter den Lesebüchern bezüglich der Farbgebung ein anderes ästhetisches Konzept stehen. Farbe wird beim Lesebuch weniger als Referenz für Kunst und Literatur eingesetzt, als vielmehr als methodisches Prinzip eingesetzt.

Wirft man einen Blick auf die Literatur um 1900, insbesondere in Skandinavien,³² so werden oft Diskurse aus den Naturwissenschaften, der Psychologie und der Kunst aufgegriffen, in denen v. a. der Sehsinn und damit das Auge eine spezielle Bedeutung erhalten. Unter dem Schlagwort des „neuen Sehens“ werden Themen wie Neurologie, Phänomenologie und Optik verhandelt, womit auch Reflexionen zu den neuen Medien wie der Fotografie einhergehen.

Dies ist wiederum eng an Fragen nach Farben, ihrer Entstehung und Bedeutung geknüpft; zumindest seit die Impressionisten entdeckten, dass das Sehen mit Nerven und damit mit vielen kleinen Abbildern auf der Netzhaut versehen ist.³³ Auch in Walter Benjamins Reflexionen zum Thema Farbe wird anhand seiner Kindheitstexte deutlich, dass das Auge zwar eine zentrale Stellung einnimmt. Aber noch viel mehr sind es die Sinne überhaupt, die Wahrnehmung mit dem ganzen Körper, die bei der Empfindung von Farbe eine wichtige Rolle spielen. Benjamin sieht in der Farbe ein Medium, das insbesondere den Kindern vorbehalten ist, die sich noch in einer Art Vorstufe zur Sprache befinden. Sie ist im Bereich des Unsagbaren anzusiedeln, wie etwa die Wolkenmetaphern in seinen Texten. Wenn er schreibt: „Reine Farbe ist das Medium der Phantasie, die Wolkenheimat des verspielten Kindes, nicht der strenge Kanon des bauenden Künstlers“³⁴, wird einem auch die Parallele zwischen den beiden „Medien“ deutlich. Farbe ist etwas körperlich Erfahrbares, jedoch kaum Aussprechbares. Monika Wagner schreibt in der Einleitung zu *Das Material der Kunst* (2001), dass das Material selbst behauptet, „dass es über das Sehen hinaus um eine körperliche Wahrnehmung gehe.“³⁵ Wenn man davon ausgeht, dass das Material „Farbe“ etwas mit dem Leser und Betrachter macht, kann man sich die Frage stellen, welche Wirkung denn Farbe auf den Leser beim Akt des Lesens ausübt.

Betrachtet man beispielsweise die ersten Bilder zu Beginn des Buches *Vill du läsa?!* (Abb. 32 a/b), so fallen einem die Reinheit und die Klarheit der Farben in klar abgegrenzten Flächen und Formen auf. Es herrschen die Grundfarben Rot, Gelb und Blau vor – in zarten und

32 Autoren wie Herman Bang, August Strindberg oder Holger Drachmann setzten sich eingehend mit den neuen Medien der Zeit auseinander.

33 Siehe: Cucini, 2006.

34 Benjamin. GS IV, Bd 2. S. 614.

35 Wagner, 2001. S. 10.

lieblichen Nuancen – und wecken gleich Erinnerungen an die eigene Kindheit. Die Rosen scheinen aus dem Bild zu duften. Dem Blau des Kleides der Mutter, in das sich der kleine Toto aus Angst vor der Schlange vergräbt, entströmt Sicherheit. Und das Grün des Gartens im Hintergrund verbreitet eine angenehme Atmosphäre. Obwohl sich die Farben in unterschiedlichen Ausgaben (aufgrund der Drucktechnik) leicht unterscheiden, zeugt das Bild von Leichtigkeit und Helligkeit. Sicherlich beruht dieser erste Eindruck auf der Technik des Aquarellierens, welche eine gewisse Flüchtigkeit und auch Transparenz der Farben auf dem Papier mit sich bringt, und v. a. auf der hohen Kunst, diese Farben als solche im Buch zu drucken.³⁶ Dennoch ist es die Farbe selbst, die auf den Leser und Betrachter wirkt. Der Maler Wassily Kandinsky, Zeitgenosse sowohl von Beskow als auch von Benjamin, ist der Überzeugung, dass Farben eine Wirkung auf die Wahrnehmung haben – und diese schliesslich auch auf die Phantasie ausüben. Er schreibt in seinem theoretischen Traktat *Über das Geistige in der Kunst* (1912):

Wenn man die Augen über eine mit Farben besetzte Palette gleiten lässt, so entstehen zwei Hauptresultate:

1. es kommt eine rein *physische* Wirkung zustande, d. h. das Auge selbst wird durch Schönheit und andere Eigenschaften der Farbe bezaubert. [...] Bei höherer Entwicklung entspringt dieser elementaren Wirkung eine tiefere, die eine Gemütserschütterung verursacht. In diesem Falle ist
2. das zweite Hauptresultat des Beobachtens der Farbe vorhanden, d. h. die psychische Wirkung derselben. Hier kommt die *psychische* Kraft der Farbe zutage, welche eine seelische Vibration hervorruft. Und die erste elementare physische Kraft wird nur zur Bahn, auf welcher die Farbe die Seele erreicht.³⁷

Für die Wahl der Farbe in den Lesebüchern von Elsa Beskow scheinen diese Überlegungen zu einer kindlichen Lektüre, die sich im Nichtsprachlichen, nicht Zeichenhaften, in der Materialität der Naturzeichen von Wolken, Schneeflocken und der Farbe manifestieren kann, wichtig zu sein. Zu Beginn von *Vill du läsa? I* sind die Bilder noch explizit für das Lesebuch verfasst, was sich schon gegen das Ende und in den zwei anderen Büchern ändert (diese bilden eine Mischung aus älteren Werken der Bilderbuchkünstlerin). Die Wahl der Farben ist demnach entscheidend für das Medium Lesebuch, weil das Kind noch nicht lesen kann und sich noch näher an der Sphäre des Wahrnehmens befindet. Elsa Beskow schreibt – und dies wurde schon erwähnt – im Nachwort an die Lehrerin, dass das Kind mit dem

36 Druckverfahren wie die frühe Lithografie und auch photomechanische Verfahren erforderten ein hohes Können der Drucker, die Farben im Übertrag vom Original auf die Platte zu separieren. Dieses aufwendige Verfahren erlaubte eine Anwendung verschiedener Farbtöne, war jedoch sehr teuer und an grosses technisches Können gebunden.

37 Kandinsky, Wassily: *Über das Geistige in der Kunst*. Mit einem Vorwort von Max Bill. Bern: Benteli 1952 [1912]. S. 59–61. Kandinsky schreibt diesen Text 1912. Es handelt sich um eine Sammlung von Reflexionen zur Kunst der vorhergehenden zehn Jahre, in der die Kunsterziehungsbewegung schon ihren Höhepunkt erreicht hatte. Als späterer Bauhauslehrer (ab 1922) verdichtet er diese Überlegungen in weiteren kurzen Texten in *Punkt und Linie zu Fläche* (1923–25). Siehe: Vorwort von Max Bill. In: Kandinsky, 1952. S. 15.

Lesebuch dort abgeholt werden soll, wo es sich in der Sprachentwicklung vor der Schule befindet, also in der Sprache, die es von zu Hause kennt, in der Mündlichkeit.

Betrachtet man Beskows Bilder vor dem Hintergrund der eben dargestellten Überlegungen, muss nicht weiter bewiesen werden, dass sie Kenntnis von den Geschehnissen in der Kunst, den geführten Diskursen und den grossen zeitlichen Zusammenhängen hatte.

Beskow nutzt die Farben, die Flächen und Formen so, dass das Kind in einer Sphäre des Wahrnehmens angesprochen wird, die der Erwachsene nicht mehr erkennen kann, in jener Sphäre, welche Benjamin die Wolkenheimat nennt. Die Formen und Farbensprache entspricht jener der grossen Künstler wie El Lissizky und Kandinsky und ist gepaart mit der Linienführung des Jugendstils. In der Auseinandersetzung mit Form und Farbe kommt die Auseinandersetzung mit dem Strich, dem Handwerk, der Matrix, mit dem Material zu Tage, was sich nicht zuletzt in den Ideen der Kunsterziehung und Reformpädagogik widerspiegelt.

Fazit

Anhand der Analysen der Paratexte als Rahmungen des Buches in *Vill du läsa?* zeigt sich, wie bewusst Elsa Beskow die Bücher gestaltet hat, um beim Leser eine explizite Wirkung zu erzielen. Die Gestaltung der Lesebücher mit aufeinander rekurrierenden Leseszenen, Titel, Titelseiten und Widmungen verweisen zum einen auf die Zusammengehörigkeit der drei Bücher, zum anderen lässt sich genau an jenen Paratexten – ohne den Inhalt zu kennen – der schulische Kontext ablesen. Die grösste Wirkung jedoch haben die Paratexte auf den Leser bezüglich des Umgangs mit dem Buch. Für die Lehrerin ist das Buch ein Hand- und Lehrbuch, für das Kind ein Fundus zum Spielen, Lesen, Basteln und Schreiben. In den Büchern werden zum einen Kinder als Adressaten betont, zum anderen wird ein körperlicher Umgang mit dem Buch deutlich gemacht.

Vergleicht man die Gestaltung der Paratexte des Lesebuches mit jenen der Bilderbücher, wird deutlich, dass die Paratexte im Lesebuch auch immer ein pädagogisches Konzept verfolgen. Nämlich, die Wahrnehmung über die Titelbilder, die Einbände und Titelseiten an die Thematik des Lesens hinzuführen, den Leser über das Funktionieren des Buches zu informieren oder einfach über visuelle und haptische Aspekte auf die Ästhetik des Buches an sich zu lenken. Bei den Bilderbüchern hingegen handelt es sich bei Beskow ausschliesslich um eine Präsentation ihrer eigenen Kunst. Diese Überlegungen schlagen sich nicht nur im Materiellen der Bücher nieder, sondern zeigen sich auch in der Typografie, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Schriftkonzeptionen

Typografie ist die Gestaltung eines Raumes, welcher sich aus Funktion und Materie ergibt. Die Bestimmung der *Funktion*, die Wahl der *Materie*, verbunden mit der Ordnung des Raumes sind die Aufgaben der Typografen. Sie bestimmen Form und Ausdruck einer Drucksache.

Max Bill, 1937

Die Aussage, welche der Schweizer Architekt und Industriedesigner Max Bill zwei Jahre nach Entstehen von *Vill du läsa?* I–III macht, steht eng im Kontext der Bauhaus-Ideen, der Neuen Typografie und der Werbegrafik und lässt sich gut auf die Bücher von Elsa Beskow anwenden. Zum einen bezwecken die Wahl der Typografie und des Materials in ihren Büchern eine bestimmte Funktion, zum anderen gehen die Anordnung und Gestaltung eines Raums (Blatt, Buch) gerade über die Idee der Funktion hinaus und dienen einem ästhetischen Prinzip.¹ Zu diesem Zweck greift die Buchkünstlerin selbst in die Gestaltung des typografischen Prozesses ein, was sich sowohl an den Lesebüchern als auch an einer Reihe von Bilderbüchern ablesen lässt, wie die folgenden Buchanfänge zeigen:

„I skogen gick Putte med korgar två“² (Abb. 11).

„Djupt under tallens rötter en tomta har sin bo“³ (Abb. 19).

„Det var en gång en liten stad“⁴ (Abb. 51).

„MOR. Mor! mor! O, mor! Orm!“⁵ (Abb. 32a).

Den ersten drei Textanfängen, die aus verschiedenen Bilderbüchern stammen, ist eine künstlerische Ausgestaltung der Anfangsinitialen (hier kursiv dargestellt) gemein: Sie erinnern an die von Buchmalern kunstvoll ausgeschmückten Anfangsinitialen in mittelalterlichen Handschriften.⁶

Es dürfte kein Zufall sein, dass Beskow die Geschichtenanfänge so prägnant und auffallend in ihrer Typografie gestaltet hat, während die Haupttexte in einer moderneren Schrift erscheinen und durch ihren Charakter auf andere Erzähltraditionen und Medien ver-

1 Die Typografie als materieller Bestandteil eines Textes und eines ganzen Buchs rückte als Untersuchungsgegenstand erst vor kurzem in den Blick der Sprach- und Literaturwissenschaft, sie hat jedoch in der Werbung, der Plakat- und Buchgestaltung v. a. in der Schweiz eine längere Tradition. Siehe: die aktuellste Seite zum Wettbewerb „Die Schönsten Schweizer Bücher“: <http://www.swissdesignawards.ch/beautifulbooks/2017/index.html?lang=de>. Zuletzt eingesehen am 22.6.2018.

2 Anfang von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901). [In den Wald ging Putte mit zwei Körben]

3 Anfang von *Tomtebobarnen* (1910). [Tief unter den Wurzeln der Kiefern wohnt ein Wichtel]

4 Anfang von *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918). [Es war einmal eine kleine Stadt]

5 Anfang von *Vill du läsa?* I (1935). [Mutter. Mutter! Mutter! O, Mutter! Schlange!]

6 Zur Buchmalerei siehe: Jakobi-Mirwald, Christine: *Buchmalerei. Terminologie in der Kunstgeschichte*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 2008.



Det var en gång en liten stad, och i den staden fanns en liten gata, och vid den gatan låg ett litet gult hus, och i det lilla huset bodde tre systrar: Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin. I verkligheten hette de nog något annat, men alla barnen i staden kallade dem så, för Tant Grön hade alltid grön klänning, och Tant Brun hade alltid brun klänning, och Tant Gredelin hade alltid gredelin klänning, och det var lika säkert, som att maskrosor är gula och blålockor blå. Barnen där i stan skulle ha blivit lika förvånade, om de fått se Tant Gredelin i en grön klänning eller Tant Brun i en gredelin, som du skulle ha blivit, om du fått se gula blålockor och blå maskrosor.

Abb. 51: Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918. [1].

weisen.⁷ Zum einen manifestiert sich im Rückgriff auf eine ältere Zeit einmal mehr die bewusste Wahl Beskows, eine Spannung zwischen einer alten und neuen Zeitepoche zu schaffen, wie dies bereits im Kapitel „Lesekonzeptionen“ beobachtet wurde. Zum anderen nutzt die Buchkünstlerin die gegensätzliche Schrift dazu, um mit den Anfangsinitialen der hier genannten Bilderbücher Kernmotive der Geschichte und ihrer Schauplätze vorwegzunehmen. Der Wald ist gerade bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* und *Tomtebobarnen* ein zentrales Motiv, das sich „en detail“ in den Initialen zeigt. Beispielsweise weist der Buchstabenkörper des I („I skogen gick Putte“), in feinsten filigraner Ausgestaltung, einen Baum mit verschnörkelten Ranken und feinen Blättern auf und verweist damit auf das Moos und

7 Die Schrift des Textkorpus von *Tomtebobarnen* ist zwar nicht handgeschrieben, weist aber eine alte Druckschrift auf und erinnert mit ihren unterschiedlich dicken Auf- und Abstrichen an eine Frakturschrift, wie sie beispielsweise Volksmärchen eigen ist. In diesem Rückgriff auf eine ältere Erzähltradition materialisiert sich auch die undefinierbare Zeit, in der sich die Geschichte der Wickelkinder abspielt. Bei der Tanten-Serie zeigt das Textkorpus eine *Times*-ähnliche Schrift auf und verweist damit auf weitere Erzählformen und Medien, wie die Zeitung, wobei die Narration in diesem textreichsten Bilderbuch Beskows wirklich im Vordergrund steht.

die Blätter im Wald, in dem sich die Geschichte abspielt. Ähnlich verhält es sich auch mit dem ausgefüllten D („Djupt under [...]“). Die Binnenmotive, welche den Buchstabenkörper ausfüllen, sind nicht wie in der Buchmalerei von den üblichen Motiven ausgefüllt,⁸ sondern mit profanen Kiefernzapfen, die den Wald der Wichtelkinder geradezu verkörpern. Beim ersten Tantenbuch verhält es sich etwas anders: Das in einer Vignette gehaltene, mit bauschigen Blattranken hinterlegte D verweist zum einen auf den Schauplatz, den Garten der Tanten, zum anderen aber ganz explizit auf die Materialität des Stoffes. Denn die Blätter erinnern an das Rauschen ihrer üppigen Kleider.⁹

Diese bewusst gestalteten Initialen zu Beginn der Geschichten funktionieren zum einen als Einbettung der Bücher in die handwerkliche Tradition der Buchmalerei, die gerade um 1900 in der Buchkunst wieder aufgenommen wird,¹⁰ zum anderen dienen sie dem Leser als erste Lenkung, in dem schon Motive der Schauplätze vorweggenommen werden. Die Spannung, welche zwischen den zwei Schriftarten, einer an Handschrift angelehnten und einer moderneren Maschinenschrift, entsteht und dadurch etwas „Neues“ generiert, findet man beim Anfang des Lesebuches nicht.

In *Vill du läsa?* I nimmt Beskow keine Unterscheidung zwischen der Anfangsinitiale M („Mor, mor“) und dem weiteren Text vor. Stattdessen fällt vielmehr die durchwegs serifenlose Schrift in ihrer dreidimensional wirkenden Ausgestaltung auf, die dem Leser beinahe entgegenspringt. Indem Beskow die Schrift, gemäss Spitzmüllers Definition, als materiellen und visuellen Bestandteil des Buches bewusst gestaltet¹¹, wendet sie sich auch an unterschiedliche Publika. Sie designt also das Lesebuch bezüglich der Typografie anders als die Bilderbücher. In diesem unterschiedlichen Umgang mit den Typen und der Typografie stellt sich die Frage nach der Intention der Buchkünstlerin.¹² Was bezweckt Beskow mit den speziell gestalteten Buchstaben und welchen Stellenwert misst sie der Schrift bei?

Die Frage nach der Gestaltung der Schrift und jener des Schriftbildes ist seit etwa zwanzig Jahren eine aktuelle innerhalb der Literaturwissenschaft. Für die Untersuchung von Beskows Büchern dürften jedoch viel eher Reflexionen aus der Literatur und Philosophie ziel-

8 Siehe: Jakobi-Mirwald, 2008. S. 54ff.

9 Mit Rauschen ist ein durch Material, namentlich den Stoff der Kleider, verursachtes Geräusch gemeint.

10 Siehe: Halbey, Hans A. (Hg.): *Scriptura: Meisterwerke der Schriftkunst und Typographie/Masterpieces of lettering art and typography*. Dortmund: Harenberg 1990. S. 11 und 15.

11 „[D]er Ausdruck Typographie (vom gr. *typos* „Buchstabe“ und *graphein* „Schrift“) [...] 1) ein typisches Verfahren zur Herstellung eines Druckwerkes, 2) die Gestaltung eines Druckwerkes, 3) die visuelle Darstellung eines Druckwerkes, und 4) die Lehre von der Gestaltung eines visuellen Druckwerkes.“ Siehe: Spitzmüller, Jürgen: „Typographie“. In: Dürscheid, Christa: *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Niemeyer 2006. S. 212. War man in der Schriftlinguistik lange der Meinung, dass die Textgestalt die Textrezeption nicht oder kaum beeinflusst, sind gerade Textgestalter gegenteiliger Ansicht. In der massenmedial geprägten Kultur dürften gezielt eingesetzte Schriften (Schriftart, -form, -grösse, -farbe) von grosser Bedeutung sein, wie ein Text aufgenommen wird. Typografie ist demnach ein wichtiger Bestandteil der schriftlichen Kommunikation. Die Erscheinungsform eines Textes ist eng mit dem Träger- und Zeichenmaterial, den Hintergrund- und Zeichenfarben und mit der Schrift verknüpft. Spitzmüller, 2006. S. 208–209.

12 Zum visuellen Design von Bildern, siehe: Kress, Gunther; Leeuwen, Theo van: *Reading images. The grammar of visual design*. London/New York: Routledge 2006. // Mareis, Claudia: „Vom ‚richtigen‘ Gebrauch des Materials. Materialästhetische Designtheorien um 1900“. In: Heibach, Christiane; Rohde Carsten: *Ästhetik der Materialität*. Paderborn: Wilhelm Fink 2016. S. 245–266.

führend sein, wenn es darum geht, ihre typografische Gestaltung bezüglich des Lesens zu untersuchen, da sich die theoretischen Positionen insbesondere am Text und wenig am Zusammenspiel von Text und Bild/Illustration orientieren.¹³ Zum Beispiel hat sich, wie auch Walter Benjamin, Paul Valéry (1871–1945) intensiv mit der Materialität der Literatur auseinandergesetzt. Ihn interessierte dabei insbesondere die Buchseite. In seinem Essay „Les deux vertus d’un livre“ (1926)¹⁴ [Die beiden Tugenden eines Buches] hält Valéry fest, dass das schöne Buch einerseits eine perfekte Lesemaschine sei, welche den optischen und physiologischen Gesetzen folge und andererseits sei sie ein Kunstgegenstand, ein Ding mit eigener Persönlichkeit, das den Stempel eines besonderen Geistes trage. („[...] un beau livre est sur toute chose une parfaite *machine à lire*, dont les conditions sont définissables et assez exactement par les lois et les méthodes de l’optique physiologiques; et il est en même temps un objet d’art, une chose, mais qui a sa personnalité, qui porte les marques d’une pensée particulière, qui suggère la noble intention d’une ordonnance heureuse et volontaire.“¹⁵). Diese eingangs der Arbeit zitierte Passage spricht aus einem Denker, der das Buch aus einer Perspektive wahrnimmt, welche das Sehen und die Wahrnehmung, genauso wie die ästhetischen Komponenten, mitreflektiert. Es ist ein Geist der Moderne, welcher genauso aus Beskows Büchern strömt und sich insbesondere in der typographischen Gestaltung der Bücher zeigt, wie auch in den folgenden Teilkapiteln gezeigt wird.

Untersucht man Beskow als eine Künstlerin, die sich in beiden Sparten, der Literatur und der Kunst, bewegte, dürfte es des Weiteren sinnvoll sein, theoretische Ansätze, wie sie in der bildenden Kunst geführt werden, herbeizuziehen.¹⁶ Denn wie die einführende Analyse gezeigt hat, nutzt Beskow den Raum einer Seite und eine Schrift, um etwas „Neues“ zu

13 Zu nennen sind insbesondere: Raible, Wolfgang: *Die Semiotik der Textgestalt. Erscheinungsformen und Folgen eines kulturellen Evolutionsprozesses*. Heidelberg: Carl Winter 1991. // Krämer, Sybille, deren Ansatz auf der Untersuchung von Wolfgang Raible zur Semiotik der Textgestalt basiert und die den Begriff der Schriftbildlichkeit mit dem Artikel „Schriftbildlichkeit“ oder: Über eine fast vergessene Dimension der Schrift“ in die Sprachwissenschaft eingeführt hat. Darin schreibt die Philosophin, dass die „Schriftbildlichkeit“, verstanden als Hybridisierung von Sprache und Bild, einer der blinden Flecken sei, welcher eine materiale Ressource für den kulturtechnischen Umgang mit der Schrift bildet. Indem sie darauf hinweist, dass Schrift als Text immer von der Zweidimensionalität der Fläche Gebrauch macht, hält sie dem Verständnis von der Eindimensionalität der Schrift, als intermediales Phänomen zwischen Phoné und Graphé, und dem daraus resultierenden Konzept einer phonetischen Schrift eine operative Schrift entgegen. Laut Krämer stellen Texte, wie auch Bilder, eine zweidimensionale Ordnung im Raum dar. Diese Idee mündet in letzter Konsequenz in einer Kulturtechnik, welche Schrift als ein Medium mit Leerstellen berücksichtigt, das einen Symbolcharakter besitzt und mit dem etwas repräsentiert wird. Sie schreibt: „Die operative Schrift ist nicht nur ein Beschreibungsmittel, sondern zugleich ein Werkzeug des Geistes, eine Denktechnik und ein Intelligenzverstärker.“ Siehe: Krämer, 2003. S. 157–176. // Davide Giuriato und Stephan Kammer gehen etwas weiter und geben einen Überblick über die Forschungslage. Sie entheben dabei die Schrift ihrem „Phonozentrismus“ und führen sie über in die Reflexionen zu neueren, am „Schriftlichkeits“-Paradigma orientierten, sprachtheoretischen und -geschichtlichen Forschungspositionen. Siehe: Giuriato, Davide; Kammer, Stephan: *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld 2006. S. 11ff.

14 Valéry, 1952. Siehe auch: Spoerhase, Carlos: *Linie, Fläche, Raum. Die drei Dimensionen des Buches in der Diskussion der Gegenwart und Moderne*. Göttingen: Wallstein 2016. S. 11ff. // Reuss, 2016. S. 5.

15 Valéry, 1952. [6].

16 Siehe Aufsätze im Sammelband: Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg.): *Die Sichtbarkeit der Schrift*. München: Wilhelm Fink 2006.

schaffen. Was Giuriato und Kammer als „hybride Objekte“ zwischen Bild und Schrift, wie sie etwa der Künstler Cy Twombly geschaffen hatte, betiteln,¹⁷ liesse sich am ehesten auf den Begriff der Intermaterialität (zwischen Schriftbild und Illustration) ausweiten, wie ihn Christoph Kleinschmidt in die Literaturwissenschaft eingeführt hat.¹⁸ Anhand von *Vill du läsa? I, Puttes äfventyr i blåbärsskogen, Tomtebobarnen, und Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*, sowie *ABC-resan und Herr Peter* wird im Folgenden genauer auf die Schrift und die Typografie eingegangen.

Materielle Pädagogik – Typografie in den Lesebüchern

Wie schon verschiedene Denker um 1900 hat auch Elsa Beskow sehr früh erkannt, wie wichtig die Gestaltung der einzelnen Buchstaben und des „Lesematerials“ für den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens ist, ein Umstand, dem gerade im didaktischen Umfeld noch zu wenig Rechnung getragen wird. Jürgen Spitzmüller schreibt zu diesem Desiderat:

In der Didaktik schliesslich werden ebenfalls nur sehr spezifische Aspekte diskutiert, etwa Fragen der Eignung bestimmter Lese- und Schreibschriften oder der Lehrmittel-gestaltung. Die Diskussion der Möglichkeiten eines systematischen Einsatzes typographischer Mittel zur Verständnissicherung steht hingegen noch ganz am Anfang.¹⁹

Dies mag zwar erstaunen, hatte doch schon der Augenarzt Emile Javal um 1900 durch seine physiologisch-wahrnehmungszentrierten Experimente, die zur Optimierung der Schrift und des Alphabets dienten, über das Lesen als wahrnehmungsorientierten Prozess geschrieben und darauf aufmerksam gemacht, dass die Schrift dem Lesevorgang angepasst werden müsse. Kammer dazu:

Entsprechend ist das Layout seiner eigenen Abhandlung auf die darin vertretene Schriftoptimierung zugeschnitten. [...] Aber nicht nur in der Typografie sollen Javal zufolge die unterschiedlichen, oft genug divergierenden Ansprüche der Physiologie [...] vermittelt werden. Auch im Schreibunterricht werden die Materialitäten des Buchstabens, des Blatts und der am Schreibpult installierten Schüler zum Einsatzpunkt „hygienischer“ Bestrebungen. Mithilfe der George Sand zugeschriebenen Formel „gerade Schrift, gerades Papier und gerade Körperhaltung“ sollen Grundschüler/innen im Schreib- und Leseunterricht künftig von drohenden Gefahren von Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmung gleichermassen bewahrt werden.²⁰

Aus Javals Beobachtungen geht hervor, dass er die Wahrnehmung der Buchstaben sowohl auf die menschliche Physiologie wie auch auf die Beschaffenheit der Buchstaben zurückführt, welche wiederum einen Einfluss auf das Lesen und Schreiben haben. In Kammer's Augen trifft Javal damit schon um 1900 auf eine bedeutende Erkenntnis, und er kommentiert diese wie folgt: „Javals Ansatz steht für eine erhöhte Aufmerksamkeit für die visuelle Materialität der Schrift, die man um 1900 zwar selten so grundsätzlich, aber doch in verschie-

17 Giuriato/Kammer, 2006. S. 15.

18 Siehe: Kleinschmidt, 2012. // Strässle/Kleinschmidt/Mohs, 2013.

19 Spitzmüller, 2006. S. 225.

20 Kammer, 2014. S. 35.

densten Zusammenhängen antrifft.²¹ Auch Walter Benjamin befasste sich schon früh mit der Visualität der Schrift, insbesondere, wie deren Strukturen, Formen und Gebilde auf das Lesen und Lesenlernen als einen wahrnehmenden Prozess wirken.²²

Bestanden also schon um 1900 durchaus Bestrebungen, die Typografie in die Leselehre miteinzubeziehen, schien sie doch aus dem Fokus der Buchmacher verschwunden zu sein. Ein Grund mag in der Komplexität des Lesevorgangs selbst liegen: Sabine Gross schreibt, dass es sich beim Lesen nicht um ein lineares, sondern um ein von der räumlichen Struktur des Textes abhängiges Geschehen handle, bei dem das Auge ständig vor und zurück bewegt und Sprünge auch über die Zeilen hinweg macht.²³ Doch gerade weil das Lesen ein kulturspezifischer sowie individueller Akt ist, der in Abhängigkeit von Textgestalt und Lesege-wohnheit steht, kann dieser mit einer entsprechend eingesetzten Typografie unterstützt werden. Spitzmüller dazu: „Dekodiert werden [beim Lesen] in erster Linie Wörter (Wort-bilder); kleinere Einheiten (Silben, Buchstaben) helfen bei der Dekodierung unvertrauter Wortbilder.“²⁴ Den Vorgang der Dekodierung können Textgestalter mithilfe der Typografie, etwa mit entsprechenden Buchstaben- und Wortabständen sowie einem angemessenen Zeilenabstand unterstützen, so Spitzmüller weiter: „Auch die Buchstabengestalt (Serife, Grotteske) soll dem Auge helfen, in der Zeile zu bleiben. [...] Selbst der Vorgang des Blätterns, ein unterschätzter Teil des Leseprozesses, wird in die Überlegungen miteinbezogen.“²⁵

Untersucht man Beskows Lesebuch *Vill du läsa?* I–III auf die typographische Gestaltung, so zeigt sich, wie sehr sich die Buchkünstlerin in den 1930er Jahren auf gestalterische Prin-zipien beruft, welche das Lesenlernen erleichtern. Dies zeigt sich beispielsweise an der „Lesbarkeit“, laut Jim Williams und Gesine Hildebrandt einer der obersten Prämissen einer guten Typografie. Die Grafiker schreiben:

Ein Text ist gut lesbar, wenn der Leser nicht merkt, dass er liest. Ein Text ist dann schlecht lesbar, wenn – dem Leser unbewusst – ein noch so geringer Teil der Aufmerksamkeit von der Erfassung und gedanklichen Bearbeitung des Inhaltes ablenkt und der Entzifferung zugewendet werden muss.²⁶

Die Schrift in *Vill du läsa?* I ist von Beginn weg für das Kind gut lesbar gestaltet. So formt Beskow dem Sehen und Wahrnehmen des Kindes entsprechend die Buchstaben des Al-phabetes sehr gross und deutlich, so dass sie dem Betrachter fast entgegenspringen – ein Gestaltungsprinzip, das Hans Ries im Lexikon für Kinder- und Jugendliteratur wie folgt beschreibt:

Je isolierter und grösser der einzelne Buchstabe ist, umso klarer prägt sich die abstrakt-tektonische Qualität seiner Form ein und umso mehr gewinnt aber auch seine Gestalt eigenen bildhaften Rang.

21 Kammer, 2014. S. 35.

22 Giuriato, Davide: „Wahrnehmen und Lesen. Ungelesenes in Walter Benjamins Notiz ‚Über die Wahrnehmung in sich‘“. In: Giuriato/Kammer, 2006. S. 183–202.

23 Gross, Sabine: „Psychophysiologie des Lesens“ In: Ders., 1994. S. 7–15.

24 Spitzmüller, 2006. S. 226.

25 Spitzmüller, 2006. S. 226. Zum Blättern, siehe auch: Gunia/Hermann, 2002 // Schulz, 2015.

26 Williams, Jim; Hildebrandt, Gesine: *Schrift wirkt! Einfache Tipps für den täglichen Umgang mit Schrift*. Mainz: Schmidt 2012. S. 60.

So kann es mitunter sogar, der Eigenart des kindlichen Sehens folgend, verkörperlicht und zu regelrechten Bildinhalten ausgeweitet werden.²⁷

Mit der Wahl der Buchstabengrösse verpflichtet sich Beskow einer Denkschule, wie sie Willberg/Forssman für Erstlesebücher beschreiben: „Die eine [Denkschule] plädiert bei Fibeln und Bilderbüchern für relativ grosse Schriftgrade, damit die Differenzierung der Buchstabenformen deutlich erkennbar bleibt. Erst im Fortschreiten der Leseroutine werden dann die Fibel- und Lesebuchschriften kleiner.“²⁸ Auch Beskow verwendet in *Vill du läsa? I* für die Vorstellung des Alphabets (bis Seite. 32) grosse Buchstaben und verkleinert diese im Verlauf des Buches allmählich, wie dies schon bei ABC-darien des 17. Jahrhunderts der Fall war.²⁹ Dabei wählt sie für die einzelnen Buchstaben des Alphabets eine Form aus dicken, fett gemalten Lettern, die sie mit den Farben Rot und Schwarz versieht, damit das Auge einen eindeutigen Eindruck erhalten kann. Die Vokale am Schluss der „Buchstaben-Vorstellung“³⁰ hebt sie extra aus einer Kombination von Rot mit schwarzer Umrandung hervor (Abb. 52). Bei der Schriftart hält sich Beskow wiederum an ein gängiges Prinzip, das bei Lesebüchern laut Willberg/Forssman üblich ist:

Beim Thema „Schrift für Kinder“ gibt es zwei Denkschulen. Die eine geht von der Überzeugung aus, dass Schriften für Leseanfänger möglichst einfach geformt sein müssen und wählen deshalb für Fibeln und Bilderbücher serifenlose Schriften. Die andere Denkschule geht davon aus, dass die Buchstaben nicht möglichst einfach, sondern möglichst eindeutig sein müssen und verwenden vor allem Antiquaschriften.³¹

Beskow folgt der erstgenannten Denkschule und wählt eine serifenlose Schrift mit einem fetten Schriftgrad. Dies gilt nicht nur für die Einzelbuchstaben des Alphabets, sondern gleichermassen für die Schrift, die im Lauftext verwendet wird. Während dieser auf den ersten Seiten nur von wenigen Worten wie „Mor, Mor, Orm“ [Mutter, Mutter, Schlange] bestimmt ist, werden die Lauftexte von Seite zu Seite und mit jedem weiteren Einzelbuchstaben länger. Bei der Textgestaltung hält sich Beskow an die Idee, dass Kinder relativ grosse Schriftgrössen bei Lesebüchern bevorzugen, Ries schreibt von einer Grösse von 12 Punkt und darüber,³² und sie setzt voraus, dass Lesenlernende gleichzeitig im Stande sind, schon in den Leseanfängen Wortbilder zu erkennen. Willberg/Forssman schreiben dazu: „Geübte Leser buchstabieren nicht mehr, sie erfassen Wortbilder. Diese sind bei den verschiedenen Schriften unterschiedlich einprägsam. Dabei spielen die verschiedenen Buchstabenkombinationen eine grosse Rolle.“³³

Beskow geht davon aus, wie im Kapitel zu den Lesekonzeptionen gezeigt, dass das kindliche Lesen nicht allein mit dem Erkennen der Buchstaben, sondern mit dem Wahrnehmen einer

27 Ries, 1982. S. 596.

28 Willberg/Forssman, 1999. S. 75. Siehe auch: Hans Ries: „Bei Fibeln war es üblich, den Schriftgrad entsprechend dem Lernfortschritt in zwei bis drei Schritten zu verringern.“ Ries, 1982. S. 596.

29 Ries, 1982. S. 596.

30 Auf Seite. 32 tragen kleine Kinder die Buchstaben wie über eine Bühne und zeigen sie dem Lesen lernenden Kind.

31 Willberg/Forssman, 1999. S. 74.

32 Siehe: Ries, 1982. S. 596.

33 Willberg/Forssman, 1999. S. 75.

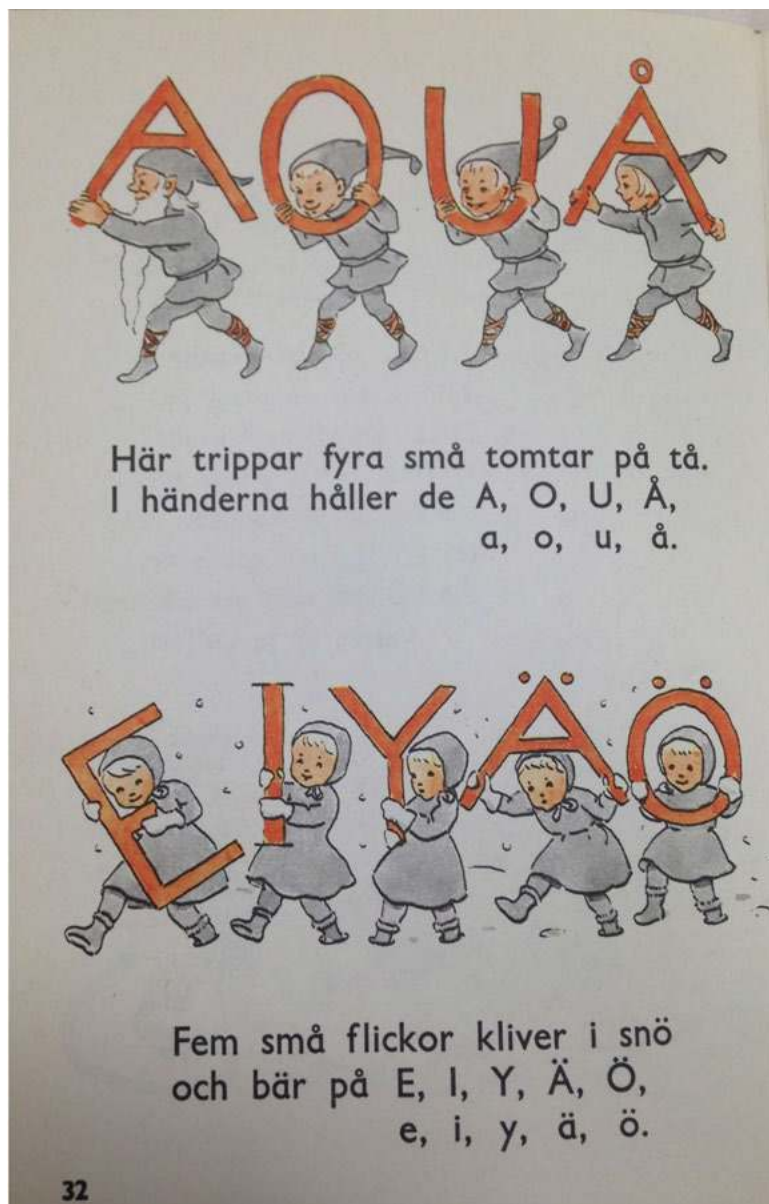


Abb. 52: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 32.

Ganzheit von Wort, Bild und Laut zu tun hat, die mit Assmanns Auffassung von Lesen verglichen werden kann, wie sie in der Einleitung dargestellt wurde.³⁴ Assmann versteht

34 Vgl. „Einleitung“ Fussnote 81. Überarbeitete Version des Artikels, siehe: Assmann, 2015. S. 11–27.

Lesen sowohl als ein Verschwinden–Müssen der materiellen Zeichen: „Damit ein Zeichen in seiner Bedeutung wahrgenommen werden kann, muss es zugleich materiell verschwinden.“³⁵ – als auch in einer anderen Wahrnehmungsform, die sie ‚Schauen‘ nennt:

‚Schauen‘ (*gazing*) beginnt mit einer gesteigerten Aufmerksamkeit auf das Zeichen selbst. Es setzt nicht nur als flüchtiger Impuls einen Verstehensprozess in Gang, sondern haftet an der Oberfläche des Zeichens selbst. [...] Die Steigerung der Sichtbarkeit des ästhetischen Zeichens wird durch künstlerische Verfahren wie Schönheit und handwerkliche Vollkommenheit erreicht.³⁶

[...]

Durch die Annäherung von Buchstaben an Bilder verändern sich die Wahrnehmungsformen. Mit der Verdichtung des Zeichens verwandelt sich das dahingleitende und dabei flüchtig die Oberfläche abtastende Lesen in den kontemplativen Akt des Schauens.³⁷

Denkt man noch einmal an die verschiedenen Buchanfänge, die zu Beginn dieses Kapitels betrachtet wurden, dürfte ersichtlich werden, dass gerade diese handwerklich ästhetisch ausgearbeiteten Komponenten von Buchstaben als Bildern, welche beim Leser diese „andere“ Art von Wahrnehmung beim Lesen ansprechen, bei Beskows Einsatz der Typografie eine zentrale Rolle spielen. In diesen mittelalterlich anmutenden Initialen findet der Leser eine Spannung, bei der nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, woher sie kommt. Er muss die „Wortbilder“ einfach auf sich wirken lassen, um darin eine Bedeutung zu finden. Dabei ist der Sinn davon abhängig, wie das Wortbild geschaffen ist, oder laut der Linguistin Susanne Wehde: „Die visuelle Erfassbarkeit eines Wortes – jenseits buchstabierenden Entzifferns – ist abhängig von der Ausprägung seiner gestalthaften Merkmale, dem Wortbild.“³⁸ Indem Beskow schon die Geschichtenanfänge mit der Wahl einer bestimmten Typografie versieht und diese mit Bedeutung auflädt, versetzt sie den Leser in eine Lesehaltung, die über den einzelnen Buchstaben hinaus in die Geschichte hineinführt: eine Leserlenkung, die schon bei den kleinsten Betrachtern ihre Wirkung finden kann und wiederum ganz im Geiste Benjamins und Valéry's steht.

Ein weiteres visuelles Gestaltungselement, dessen sich Beskow bedient, um die Lesbarkeit eines Textes für das Kind zu erhöhen, ist der Trennstrich.³⁹ Mit diesem einfachen Element werden im Lesebuch zu Beginn sämtliche zusammengesetzten Wörter unterteilt, damit das Kind Wörter und Sätze wie *Mor-mor är rar*⁴⁰ besser erfassen kann. Dabei fungieren Trennstriche als gestalterisch und didaktisch bewusst eingesetzte typographisch-visuelle Textstrukturierung.

Nebst einer bestimmten Grösse und Form, welche die Lesbarkeit eines Textes für das Kind vereinfachen können, spielen laut Bettine Menke auch der bewusste Einsatz von Zeile

35 Assmann, 2015. S. 20.

36 Assmann, 2015. S. 24.

37 Assmann, 2015. S. 25.

38 Wehde, Susanne: *Typographische Kultur: eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer 2000. S. 209.

39 Bettine Menke nennt solche Interpunktionen „graphische Interventionen in die Folge der Buchstaben.“ Siehe: Menke, Bettine: „Auslassungszeichen, Operationen der Spatialisierung – was ‚Gedankenstriche‘ tun.“ In: Giertler, Mareike; Köppel, Rea (Hg.): *Von Lettern und Lücken. Zur Ordnung der Schrift im Bleisatz*. München: Wilhelm Fink 2012. S. 73.

40 Beskow/Siegvald, 1935. S. 7. [Die Gross-mutter ist lieb]

und Absatz als strukturierende Prinzipien eine wichtige Rolle.⁴¹ Sie schreibt dazu: „Durch die spatiale Organisation wird das Lesen nicht nur beschleunigt, sondern im figurierenden Bezug auf die Seite (des Buches) als dem *Schauplatz* der Organisiertheit der Schrift auch innehaltend festgehalten.“⁴² Folgt man Menke, so bedient sich Beskow einer Seite als Schauplatz, um zum einen mit den gängigen typografischen Gestaltungselementen wie Trennstrichen, anderen alphabetischen Interpunktionszeichen und Absätzen eine Buchseite räumlich zu gestalten, zum anderen nutzt sie diese genauso, um ästhetisch künstlerische Prinzipien sichtbar zu machen. Beides setzt sie zugunsten ihrer Lesevermittlung ein.⁴³ Dazu gehören weitere typografische Elemente, wie die Zeilenlänge und -brechung sowie die Wort- und Zeilenabstände.⁴⁴ Plädieren Willberg/Forssman betreffend Erstlesealtertexte dafür, bei den Wortbildern auf Eindeutigkeit und grosse Wort- und Zeilenabstände zu achten, so weisen Beskows Lesebuchtexte eine entsprechende Gestaltung auf (wobei das Kind am Ende jeder Zeile einen Abschluss findet). Hingegen wählt die Buchkünstlerin entgegen einer heutigen Empfehlung den Satzspiegel frei. Während Willberg/Forssman dafürsprechen, den Blocksatz aus Lesbarkeitsgründen erst gegen Ende des dritten Schuljahres einzusetzen, findet man diesen bei Beskow schon im Lesebuch I für die erste Klasse.

Beskow und Siegvold schreiben im Nachwort an die Lehrerin, dass sie die Buchstabenform und die Typografie bewusst nach Erkenntnissen der Pädagogik gewählt haben.⁴⁵ Die kurze Analyse hat gezeigt, dass ihre Wahl bezüglich der typographischen Elemente tatsächlich in mancher Hinsicht den gängigen Grundsätzen der Gestaltung von Lesebüchern entspricht. Insbesondere trifft dies für die Empfehlungen einer kindgerechten Typografie betreffend Schriftgrösse, Zeilenabständen und Zeilenlänge zu. In der Wahl von Wortbildern, Absatzstrukturierung und Satzspiegel⁴⁶ mutet die Buchkünstlerin dem Lesen lernenden Kind in *Vill du läsa?* I jedoch mehr zu, als empfohlen wird. Dieses Sichdarüberhinwegsetzen dürfte in ihrer eigenen Auffassung von Lernen bestehen, die dem Kind „etwas“ mehr zutraut. Eine Auffassung, die nicht alleine an den typografischen Elementen selbst festgemacht werden kann, sondern viel mehr an dem, was zwischen den Zeilen geschieht und wiederum mit dem „anderen“ oder „wahrnehmenden“ Lesen zu tun hat, welches viel näher an der Wahrnehmung von Bildern liegt. Zieht man noch einmal Valéry herbei, so sagte er: „Une page est une image. Elle donne une impression totale, présente un bloc ou un système de bloc et de strates, de noirs et de blanc, ou une tache de figure et d'intensité plus ou moins heureuse.“⁴⁷

Diese bewusste Wahl materieller Elemente der Typografie bei Beskow lässt sich anhand der Wahl der Schriftart, wie sie oben kurz erwähnt wurde, noch verdeutlichen. Die serifenlose geometrische Druckschrift, welche Beskow als Erstlese- und Erstschrift für *Vill du läsa?* I wählt, lehnt sich an verschiedene Strömungen an. Zum einen kamen zwar

41 Wehde, 2000. S. 110–111.

42 Menke, 2012. S. 73.

43 Zu Sonderzeichen und Blindmaterial in der Typografie, siehe auch: Wehde, 2000. S. 101ff.

44 Willberg/Forssman, 1999. S. 76.

45 Beskow/Siegvold, I. 1935 S. 160.

46 Zum Gesamtbild einer Seite, Satzspiegel, Satzart und Papierformat siehe: Wehde, 2000. S. 110–111.

47 Valéry, 1952. [2]. Siehe auch: Spoerhase, 2016. S. 13.

im 19. Jahrhundert in Deutschland verschiedene Schriften zur Verwendung⁴⁸, doch gerade um 1900 war es eine serifenlose Groteskschrift,⁴⁹ mit der die Kinder schreiben lernten. Zum anderen dürfte Beskow um die Entstehungszeit des Lesebuches in den 1930er Jahren stark von der Bauhausströmung mitbeeinflusst gewesen sein, wie der kontextuelle Beitrag zur Typografie in Schweden um 1900 zeigen wird. Laut Fachkenntnissen⁵⁰ können darüber hinaus auch Schriftsätze und Typen aus Russland und dem Baltikum Einfluss genommen haben, weil die Schriftsetzer in Europa reisten und daher Schriftsätze oft in grösserem Umkreis herumgereicht wurden. Es sei schwierig, die Schrift ganz genau zu benennen. Die Deutungen reichen von der Schrift „Gill Sans“ (Eric Gill, 1928–30) bis zu einer Schrift, die nahe an der „Futura“ (Paul Renner, 1927) anzusetzen sei. Sie weise sogar Ähnlichkeiten mit Schriften baltischer und russischer Kinderbücher um 1900 auf.⁵¹ Auch wenn es schwierig ist, die im Lesebuch bis Seite. 126 verwendete Schrift genau zu bestimmen, ist es für schwedische Betrachter und Leser eine für Elsa Beskow typische Schrift. Am Beispiel der Schrift wird deutlich, dass Beskow mit dem Lesebuch auch nationale Konzepte verfolgte, die sich in anderen Ländern kaum hätten übertragen lassen, wie noch im Kapitel „Typografie in Schweden um 1900“ deutlich gemacht wird.

Wie Beskow das Thema Schrift im Lesebuch für die Schreibvermittlung einsetzt, lässt sich anhand zweier gleichnamiger Texte, die im Kontext der Schule angesiedelt sind, nachvollziehen: Beide Texte, namens „I Skolan“⁵², welche sich im Buch in einem Abstand von ca. 80 Seiten befinden, zeigen wichtige Entwicklungsschritte an, welche das Kind im Unterricht vollzieht. Am ersten Text zeigt sich durch die Schrift, dass das Kind nach gelerntem Alphabet erstmals befähigt ist, einen Text zwar mit derselben Schrift, jedoch in kleinerer Schriftgrösse, zu lesen und diesen auch ohne Illustrationen zu verstehen. Der ganzseitige, in drei gut lesbare Abschnitte eingeteilte und in Flattersatz gehaltene Text ist erstmalig weder illustriert noch mit Zeichnungen versehen. Beskow verfasst diesen ersten „In der Schule“-Text nach den oben besprochenen Kriterien, so dass er für das lesenlernende Kind gut lesbar wird. Auch inhaltlich wird das lernende Kind direkt angesprochen. Es kann sich in der Erzählung von Hans und Lisa wiedererkennen, wenn es zum ersten Mal in die Schule geht. Über die Schrift und die Buchstabengrösse wird demnach im Buch ein Fortschritt im Leseverstehen markiert, was sich inhaltlich zum Schluss wie ein Werbeslogan für die Institution Schule präsentiert: Denn dank der netten Lehrerin geht auch Hans nach erstem Widerwillen gerne zur Schule.⁵³ Indem Beskow das Lesebuch mit einer grafisch modernen Schrift versieht und sich damit an die Werbung anlehnt (siehe Kapitel „Typografie in Schweden um 1900“), baut sie die gängigen Diskussionen rund um die grafisch-künstle-

48 Ries, 1982. S. 597.

49 Ein Beispiel dafür ist die *Akzident-Grotesk*-Schrift, eine der ersten serifenlosen Groteskschriften, die von der H. Berthold AG in Berlin um 1896 designiert wurde und auch die *Helvetica* nachhaltig beeinflusst hat. Dazu siehe: Müller, Lars: *Helvetica – Hommage to a Typeface*. Baden 2002. Oder Müller, Lars (Hg.): *100 Jahre Schweizer Grafik*. Zürich: Lars Müller Publishers 2014.

50 Ich berufe mich erneut auf Petra Gurtner und Patrick Savolainen.

51 Zur Schriftkunst und den Buchstabentypen der einzelnen Schriftkünstler/Typografen, siehe: Bertram, Axel: *Das wohltemperierte Alphabet. Eine Kulturgeschichte*. Leipzig: Faber & Faber 2005.

52 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 49 und S. 126. [In der Schule]

53 „För hon var så snäll och trevlig och berättade så mycket roligt för dem.“ [Sie war so lieb und nett und erzählte ihnen so viele lustige Dinge]. In: Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 49.

rische Gestaltung im Kontext der Schule ein, womit ein Stückweit auch schwedische Gesellschaftsgeschichte ins Lesebuch einfließt.

Auf den Seiten zwischen den beiden „I-Skolan“-Texten wurde dieselbe Typografie verwendet, um – laut Nachwort – das Einüben der Buchstabenformen zu vereinfachen. Dort steht:

Den t.o.m. s. 126 använda stilsorten har vid omfattande vetenskapliga undersökningar befunnits mest lämplig för barn, och dess bokstavstyper äro lätta att texta vid de arbetsövningar, som avse att underlätta inlärandet av bokstavsformerna.⁵⁴

[Die bis und mit S. 126 angewendete Stilsorte wurde nach umfassenden wissenschaftlichen Untersuchungen als die für Kinder geeignetste befunden, und mit diesen Buchstabentypen (Typografie) lässt es sich am besten in jenen Arbeitsübungen texten, welche darauf abzielen, das Erlernen der Buchstabenformen zu erleichtern.]

Auch am zweiten „I-Skolan“-Text wird wiederum ein Entwicklungsschritt des Kindes im Unterricht vorbereitet. Dabei handelt es sich um einen Dialog zwischen Lisa und der Lehrerin, der zum Thema unterschiedliche Schriftarten von gleichlautenden Buchstaben hat. In diesem wiederum ungebildeten Text stellt Lisa nämlich fest, dass sie die Buchstaben a, å, ä und g (im Text fett hervorgehoben und dadurch von Beskow visuell markiert) in Texten ausserhalb des Lesebuches auch in anderer Formausprägung gesehen hat, als sie es in der Schule gelernt hat. Die Lehrerin fordert Lisa auf, an der Tafel die fremden Buchstabenformen aufzuzeichnen. Während auch die anderen Kinder bestätigen, dass sie diese Formen schon gesehen haben, erklärt die Lehrerin: „Ser ni, vi började med sådana här a och g, för att ni lättare skulle kunna skriva dem.“⁵⁵ Hier wird dem Leser wortwörtlich vor Augen geführt, wie das Kind über die Wahl bestimmter Buchstabenformen via Lesen zum Schreiben aufgefordert wird. Dabei rückt der Aspekt der schreibenden Tätigkeit besonders im Schwedischen in den Fokus, wenn die Lehrerin am Schluss des Textes sagt: „Det är så bra, att ni har ögonen med er och lär er saker på egen hand.“⁵⁶ Der Ausdruck „på egen hand“⁵⁷ zeigt dieses Tätigsein deutlich an. Der Text endet mit einer Frage von Seiten der Klasse: „Ska vi nu alla för-söka rita sådana här svåra a, å, ä och g i våra böcker?“⁵⁸ Sinnigerweise fragen sie nicht nach dem Schreiben, sondern nach dem Zeichnendürfen, was – wie schon gezeigt wurde – beweist, dass Beskow vom Lesen zum Schreiben bewusst einen Zwischenschritt über das Zeichnen vornimmt.

Der Text endet mit dieser Frage, ohne dass die Kinder eine Antwort erhalten. Die Antwort zeigt sich stattdessen im folgenden Text auf Seite 127 im Buch. Dieser erscheint in einer neuen Typografie.

54 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 160.

55 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 126. [Seht ihr, wir haben mit diesem a und g begonnen, damit ihr diese einfacher schreiben könnt].

56 [Es ist gut, dass ihr eigene Augen habt und Dinge von selbst lernt].

57 [auf eigene Faust, selbst]

58 [Dürfen wir nun alle versuchen, diese schwierigen a, å, ä und g in unsere Bücher zu zeichnen?]

An dieser Stelle geschieht nicht nur ein Bruch von Schrift, der den Kindern (berechtigerweise) zumutet, andere Buchstabenformen zu erkennen und zu lesen.⁵⁹ Vielmehr sind diesem typografischen Umbruch deutlich auch ideelle Überlegungen implizit, wie in Kapitel „Typografie in Schweden um 1900“ noch verdeutlicht wird. Denn Beskow geht an dieser Stelle von einer geometrischen Groteskschrift zur älteren Schriftform mit geringen Serifen und kleineren Strichstärkeunterschieden, einer Antiquaschrift, über.⁶⁰ Während das ganze Buch *Vill du läsa?* II in dieser Antiquaschrift gehalten ist, zeigt sich im Lesebuch für zuhause noch einmal eine solche Schriftzäsur. Darin erscheint die Schrift ab Seite 162 in Anlehnung an das *Läsebok för Folkskolan*⁶¹. Im Nachwort zu *Vill du läsa?* III steht dazu: „Därefter följer ännu svårare texter – huvudsakligen klassiska sagor – tryckta med den stilsort, som användes i första delen av *Folkskolans läsebok*.“⁶² Mit dem bewusst vorgenommenen typografischen Verweis auf ein älteres Medium, und damit auf die Geschichte des schwedischen Lesebuchs überhaupt, setzt sich Beskow mit ihrem eigenen „andersartigen“ Lesebuch vom *Läsebok för Folkskolan* ab und inszeniert sich selbst einmal mehr über einen materiellen Aspekt im Buch.

Fast man an dieser Stelle das bereits Erwähnte kurz zusammen, so wird deutlich, dass Elsa Beskow eine bestimmte Typografie bewusst sowohl für pädagogische und ästhetische Zwecke als auch für ideelle Anspielungen nutzt und einsetzt. Zudem kann sie sich gerade über die Typografie als Buchkünstlerin und Verfasserin eines neuartigen Lesebuches deutlich vom „alten“ schwedischen Lesebuch der Schule abheben, indem sie auf die Andersartigkeit der Schrift verweist. Das Textbeispiel von „I-Skolan“ II zeigt, wie die Buchkünstlerin mittels typographischer Variationen im Lesebuch das Medium Schrift reflektiert. Dabei reichen ihre Reflexionen von gesellschaftlich-ideologischen über kunsthistorische und kulturgeschichtliche Aspekte und manifestieren sich nicht zuletzt in dem, was „ihr“ Lesebuch ist: die Schrift im Einsatz für eine Werbekampagne zugunsten der Schule als Bildungsort für alle. Dieser Umgang mit der Typografie zeigt sich in den Bilderbüchern auf etwas andere Art.

Materielle Ästhetik – Typografie in den Bilderbüchern

„Typografiska laboreringar används ofta tematiskt och konkret i bilderböcker. Som vi redan har sett hos Tove Jansson eller Eva Billow, kan text och bokstäver infogas i illustrationer

59 Willberg/Forssman schreiben im Kapitel zur Typografie für Kinder, dass Kinder mit zunehmendem Lesevermögen Schriften lesen und wahrnehmen können, die einen geringeren Zeilenabstand, eine kleinere Schrift und schliesslich auch einen Blocksatz aufweisen. Willberg/Forssman, 1999. S. 76–77.

60 Willberg/Forssman, 1999. S. 19. Um welche Schrift es sich genau handelt, ist aus den oben gemachten Überlegungen kaum nachvollziehbar.

61 *Läsebok för Folkskolan*. Stockholm: Norstedt 1868.

62 [Danach [nach S. 161] folgen noch schwierigere Texte – hauptsächlich klassische Märchen –, die im Stil gedruckt sind, welcher im ersten Teil von *Folkskolans läsebok* angewendet wurde.]

på olika sätt: på brev, skyltar eller till och med rullgardiner.⁶³ In dieser Aussage über die Anwendung der Typografie in Bilderbüchern, macht Elina Druker insbesondere auf Beispiele der schwedischen Buchkünstlerinnen Tove Jansson oder Eva Billow aufmerksam.⁶⁴ Aber auch bei Elsa Beskows Bilderbüchern kann ein bewusster Umgang mit der Typografie im Bilderbuch verzeichnet werden, die eine andere Funktion als bei den Lesebüchern einnimmt. Beskow arbeitet bei den Bilderbüchern *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901), *Tomtebobarnen* (1910), *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918), *Årets saga* (1927), *ABC-resan* (1945) und *Herr Peter* (1949), die in diesem Kapitel besprochen werden, nämlich mit verschiedenen Verfahren, um die Visualität eines Textes hervorzuheben.⁶⁵ Während Druker dabei v. a. auf die Funktion von speziell hervorgehobenen Buchstaben und Worten verweist, nutzt Beskow beispielsweise gerade für Titel, und teilweise ganze Erzähltexte, die Handschrift als visuell markantes Merkmal. Zur Anwendung von Handschrift in Bilderbüchern schreibt Druker:

Ett annat sätt att uppmärksamma textens visualitet är att använda handtextad skrift. Textens uttryck ändras markant beroende på om den är tryckt eller handtextad. Den handtextade skriften är ett brott mot läsnormen. Ofta anknyter naiva och skrangliga bokstäver till ett barns handstil. Men den handtextade texten har också använts för att ge uttryck för det konstnärligt avvikande, för experimentella konstnärliga ambitioner. I avantgardets konstnärsböcker, *artists' books*, stod de handpräntade typsnitten för det omedelbara och direkta till skillnad från den tryckta texten som följer noggranna formregler. Att undvika den konventionella skriften är en demonstration av vitalitet och signalerar en avvikande och experimentell attityd.⁶⁶

[Eine andere Art, auf die Visualität des Textes aufmerksam zu machen, ist eine handgeschriebene Schrift anzuwenden. Der Ausdruck des Textes ändert sich markant, abhängig davon, ob ein Text in Druck- oder Handschrift erscheint. Die Handschrift ist ein Bruch gegen die Lesennorm. Oft knüpfen naive und wackelige Buchstaben an die Handschrift eines Kindes an. Aber die handschriftlichen Texte wurden für das künstlerisch Abweichende und für experimentelle künstlerische Ambitionen angewendet. In den Künstlerbüchern der Avantgarde, den *Artists' Books*, standen die handschriftlichen Typsnitte für das Unmittelbare und Direkte, im Unterschied zum gedruckten Text, der genauen Formregeln folgt. Die konventionelle Schrift zu vermeiden ist eine Demonstration von Vitalität und signalisiert eine abweichende und experimentelle Haltung.]

63 [Typografische Ausarbeitungen werden oft thematisch und konkret in Bilderbüchern angewendet. Wie früher bei Tove Jansson oder Eva Billow gezeigt, können Text oder Buchstaben auf unterschiedliche Weise in Illustrationen eingesetzt werden: auf Briefen, Schildern oder sogar auf Vorhängen.] Druker, 2008. S. 99.

64 Zur Bilderbuchkunst und insbesondere der typografischen Ausgestaltung der Bücher Eva Billows, siehe: Druker, 2011. S. 219–230.

65 Denn gerade das Sichtbarmachen von Buchstaben und ganzen Worten als wichtigen Teilen der Materialität des Buches nimmt laut Druker beim Bilderbuch verschiedene Funktionen ein. Sie schreibt: „Ytterligare en aspekt av bokens materialitet är textens visualitet. Att visualisera bokstäver och ord har olika funktioner i bilderboken.“ [Ein weiterer Aspekt der Materialität des Buches ist die Visualität des Textes. Buchstaben und Worte zu visualisieren nimmt beim Bilderbuch unterschiedliche Funktionen ein.] Druker, 2008. S. 99.

66 Druker, 2008. S. 100.

Bei Elsa Beskow dürften hinter der Anwendung von Handschrift verschiedene Funktionen stehen, wie sie von Druker beschrieben werden.

Zum einen verwendet die Buchkünstlerin die stilisierte Handschrift in den Titeln von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, *Tomtebobarnen* und *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* dazu, mit einer visuell markanten und eher unerwarteten Schrift den Leser und dessen Aufmerksamkeit für die Geschichte zu gewinnen. Dabei wendet sich Beskow mit einer an eine kindliche Handschrift erinnernden Schrift direkt an den kindlichen Rezipienten. Dies kommt insbesondere bei den Tantenbüchern stark zum Ausdruck, welche alle eine mit feinem Strich ausgeführte „Schnürlischrift“⁶⁷ im Titel aufweisen und dadurch das Schreiben lernende Kind ansprechen, wie es etwa die Protagonisten Petter und Lotta bei Onkel Blau erlernen. Gleichzeitig dient derselbe Schriftzug über allen Tantenbüchern dem lesenlernenden Kind als Wiedererkennungseffekt (auch wenn es noch nicht lesen kann), womit Beskow, wie bei den Lesebüchern, gerade über die spezielle Hervorhebung der Schrift die Methode der Wortbildererkennung als lesepädagogischen Schachzug einsetzt.

Bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* nimmt die kunstvoll gemalte Handschrift mit ihren Anfangs- und Schlusschnörkeln und ihren mit feinen Linien umrandeten Jugendstilbuchstaben im Titel hingegen vielmehr jene Funktion ein, die Druker in Anlehnung an die Künstlerbücher, die Artists' Books, sieht und die klar auf das Handwerk und das künstlerisch Abweichende verweist (Abb. 3). Denn gerade „im Umfeld des Jugendstils und der Kunstgewerbebewegung um 1900“ fand „die Ausarbeitung des typographischen Buchschmuckbestandes unter malerisch-künstlerischen Gesichtspunkten“⁶⁸ einen Höhepunkt, schreibt Wehde. Für solche künstlerischen Experimente, wie sie Beskow mit ihrem Durchbruchsbuch anstellte, ist laut Ries das Bilderbuch genau das „richtige“ Medium. Er schreibt:

Für kunstvoll von Hand geschriebene Schrift ist das Bilderbuch bis heute immer wieder Schauplatz, weil sich dabei in der Verbindung von Text und Illustration eine andere Geschlossenheit erreichen lässt als beim Typensatz. Zudem bot der Flachdruck am frühesten auch technisch die Möglichkeit, Schrift und Farbillustration im selben Vorgang zu drucken.⁶⁹

Nebst lesepädagogischen und künstlerischen Funktionen wird bei den frühen Bilderbüchern schon vor der eigentlichen Geschichte über die handgeschriebenen Titelschriften diese Spannung zwischen einer alten und neuen Epoche angebahnt, wie sie anhand der Darstellung von Anfangsinitialen und Textkorpus zum Ausdruck gebracht wird (siehe Beginn „Schriftkonzeptionen“). Denn die handgeschriebenen Titel geben dem Leser den Eindruck, es mit einem alten Medium oder einer alten Zeit zu tun zu haben, welcher sich jedoch durch die in Druckschrift geschriebenen Textpassagen fast gänzlich wieder auflöst. Elsa Beskow verwendet dabei die Typografie nicht nur, um über speziell markierte Textteile an pädagogische und ideelle Reflexionen anzuknüpfen, sondern genauso, um mit den Erwartungen des Lesers zu spielen.

Können also Beskows frühe Bilderbücher mit ihren handgeschriebenen Titelschriften als Ausdruck für das Handwerk und die Handfertigkeit entsprechend den Idealen des Arts and

67 „Schnürlischrift“ bezeichnet eine Schreibschrift und steht umgangssprachlich für die „Schweizer Schulschrift“.

68 Wehde, 2000. S. 103.

69 Ries, 1982. S. 598.

Crafts Movement gedeutet werden, welche dem Leser gleichzeitig die Botschaft vom Buch als Kunstobjekt vermitteln, so änderte sich die Auffassung zur Typografie ab den 1920er Jahren deutlich. Wehde schreibt:

In den 20-er Jahren setzten Funktionalismus und Konstruktivismus die gestalterischen Bemühungen um das nicht-sprachliche-visuelle Zeichenrepertoire von Typographie fort, allerdings unter neuen formal-ästhetischen Vorzeichen: Sie arbeiten den Bestand an elementar-geometrischen graphischen Formenelementen (Kreis, Quadrat, Dreieck) aus.⁷⁰

Diese neuen formal-ästhetischen Vorzeichen lassen sich nun bei Beskow vielmehr an den späteren Bilderbüchern festmachen, bei denen die Buchkünstlerin bezüglich Titelschrift und Textkorpus mit dem umgekehrten Prinzip arbeitet. In *ABC-resan* und *Herr Peter* sind die Titelzüge in einer modernen Druckschrift gehalten, während der Text im Buch handschrieben ist. In beiden Büchern spielt Beskow mit dem Spannungselement zwischen alt und neu unter umgekehrten Vorzeichen. Doch sowohl bei den älteren wie auch neueren Bilderbüchern arbeitet Beskow mit der Typografie der Handschrift als einem experimentellen Medium, das geradezu auf das Produzieren der Bücher und auf ihre Materialität hinweist und somit umso mehr den Charakter von aus Künstlerhand geschaffenen Büchern hervorhebt.

Typografie in Schweden um 1900

Elsa Beskows Auseinandersetzung mit der Typografie, insbesondere in ihrem Lesebuch, dürfte von verschiedenen herrschenden Strömungen innerhalb der Kunstbewegung beeinflusst sein. Gerade um 1900 wurde die durch die Industrialisierung und damit einhergehenden Massenproduktion hervorgerufene, auch für das Gebiet der Buchproduktion geltende Rückbesinnung auf das Handwerk und die alte Form der Buchkunst zentral. War das Setzen der Schrift lange dem Verleger und dem Drucker überlassen, änderte sich dies mit Walter Crane und Eugène Grasse, die als Buchkünstler auch die Typografie mitbestimmen wollten.⁷¹ Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Entwicklung leistete der britische Typograf, Sozialist und Kleinpressen-Verleger William Morris, sowie das sich auf ihn berufende Arts and Crafts Movement, das auch Elsa Beskow nachhaltig beeinflusste.⁷² Laut Kammer wurden um 1900 die Buchgestalt und die Typografie in der Buchkunstbewegung durch Morris erst aufgewertet.⁷³ Während sich die kunstgewerblich ausgerichtete Bewegung in der Typografie v. a. auf Antiqua-Modelle der Renaissance zurück besann und in der Buchillustration für Klarheit und Einfachheit plädierte, so standen für sie bei der Erstellung von Drucksachen überschaubare handwerkliche Prozesse im Mittelpunkt des Produktionsvorgangs. Die Entstehung einer Kleinpressenbewegung, die den Produktionsvorgang im Sinne von Morris'scher eigener Druckerei (Kelmcott Press) hervorhebt, und die Ablehnung der industriellen Verfertigung von Druckerzeugnissen kann, folgt man Kammer, „als materia-

70 Wehde, 2000. S. 103.

71 Ries, 1982. S. 595.

72 Hammar, 2002. S. 307ff. // S. 348ff.

73 Kammer, 2014. S. 36.

listisch-utopische Umbesetzung und Reinszenierung einer revolutionären Zäsur verstanden werden.“⁷⁴ Während Morris dem *mechanical age* mit einem manufaktuellen Wissen entgegenhält, so Kammer, würden die Vertreter der „Neuen Typografie“ der 1920er Jahre „eine Buchkunst entwickeln, die „Handwerk und Maschine“ gleichermassen in den Dienst nimmt“, und von einer totalen Ablehnung der Technik zum „Sowohl als auch“ reicht.⁷⁵

Dieser Ansatz erscheint sehr interessant, wenn man Beskows Bücher in einem diachronen Verlauf betrachtet. Weisen die frühen Bilderbücher noch deutliche Spuren und sogar Übernahmen aus dem Gedankengut der Arts-and-Crafts-Bewegung auf (z.B. *Puttes äfventyr i blåbärsskogen, Tomtebobarnen*), so lassen sich die Lesebücher vielmehr Richtung „Neue Typografie“ einordnen. Die Kunsttheoretikerin Johanna Drucker vermag dem, was in der vorliegenden Arbeit an Beskows Büchern beobachtet wurde, Ausdruck zu geben. Sie schreibt in ihrem Buch *The Visible Word. Experimental, Typography and Modern Art, 1909–1923* (1994), dass das Bewusstsein bezüglich Design, ein Diskurs, der das 20. Jahrhundert charakterisiert, mit dem Arts and Crafts Movement begann und später Einfluss auf den Konstruktivismus und die Kunst des Bauhaus ausübte: „The self-consciousness about design as a discourse which characterizes the twentieth century only began with the influence of the Arts and Crafts movement and became conspicuous in the Constructivist and later Bauhaus institutionalization of design.“⁷⁶ Sie schreibt, dass gerade William Morris das Buch durch die Drucktechnik und die Schrift von einem reinen Textvehikel zu einem Kunstobjekt zu transformieren vermochte. „In the process, he made intense investigations of every element of the book as an object – type, ink, paper, threads, illustrations etc.“⁷⁷ Weiter schreibt sie:

The ultimate importance of the Arts and Crafts movement as an influence on early twentieth-century experimental typography was not stylistic influence, but its self-conscious attention to the visual form in which literary texts were represented and the demonstration that, even in their „unmarked“ form, type gave text a distinctly visual form and character.⁷⁸

Nicht nur fand durch die Arts-and-Crafts-Bewegung das Buch in der Avantgarde eine neue Bestimmung als Kunstobjekt, sondern durch die Typografie und die visuelle Form wurde ein Bewusstsein für den eigenen Charakter, oder laut Valéry die Persönlichkeit (*personnalité*), eines Textes geweckt.

Es war jedoch in Schweden nicht nur die Rückbesinnung auf die alte Herstellungsart von Büchern, welche auch die Typografen-Szene beeinflusste. Vielmehr machte sich, wie Drucker beschreibt, in der Zeit der 1920er Jahre eine Avantgarde im Bereich des Designs und der Buchkunst auch innerhalb der Typografie stark, welche sehr mit den Konzepten des Bauhauses und der Neuen (und elementaren) Typografie verbunden waren. 1923 schreibt Laszlo Moholy-Nagy einen programmatischen Aufsatz im Bauhausbuch, für das er die ty-

74 Kammer, 2014. S. 37.

75 Kammer, 2014. S. 37. Zu Morris' Ästhetik, siehe auch: Miller, 2008. S. 477–502.

76 Zur Materialität und Typografie der Avantgarde siehe: Drucker, Johanna: *The Visible Word. Experimental, Typography and Modern Art, 1909–1923*. Chicago/London: The University of Chicago Press 1994. S. 97.

77 Drucker, 1994. S. 97.

78 Drucker, 1994. S. 98.

pographische Anordnung gemacht hat. Darin schreibt er: „Die Typographie ist ein Instrument der Mitteilung. Sie muss eine klare Mitteilung in der eindringlichsten Form sein.“⁷⁹ Diesem Postulat folgten weitere Künstler.

Zu den Verfechtern der neuen Typografie gehörten nebst Moholy-Nagy und Jan Tschichold auch Künstler wie Kandinsky und Klee, welche die Ideen einer neuen Kunst in den Unterricht am Bauhaus in Weimar sowie in die Kunsterziehungsbewegung einbrachten. Die Ideen dieser führenden Künstlerpersönlichkeiten dürften auch Elsa Beskow stark beeinflusst haben, die sich mit ihrem Mann innerhalb der Arbeiterbewegung in Schweden und der Einrichtung von Bildungsstätten für alle (Birkagård und Marholmen) einsetzte.⁸⁰ Die Fragen um die Form und ihre Mitteilung beschäftigten interessanterweise Schwedens Buchdrucker und Typografen genau um die Zeit der Entstehung des Lesebuches besonders. Sie waren auf der Suche nach einer nationalen Type, die der Sprache und dem Charakter des Landes besonderen Ausdruck verleihen könnte.⁸¹ Während 1886 der erste Fachverband *Svenska typografförbundet*⁸² der Drucksetzer und deren Lehrlinge gegründet wurde und auf dem Gebiet der Typografie eine Neuausrichtung einleitete, schrieb der Buchdrucker Hugo Lagerström 1920 in *Svensk Bokkonst*⁸³, dass es für den schwedischen Buchdruck an der Zeit wäre, eine dem Land und der Sprache angepasste Buchstabenform zu entwickeln. Er schreibt: „Det är först och främst språkets egenart, som i det synliga uttrycket, tytrycket, ger detsamma dess nationella särdrag eller stil.“⁸⁴ Lagerström kreist in seinem Aufsatz um die Frage, was eine künstlerisch-ästhetische Schrift in Anlehnung an einen typisch schwedischen Stil beinhalten müsste, und sieht diese Forderungen in der Grundform Antiqua⁸⁵ vereint, macht aber selbst keinen Vorschlag für eine neue Buchstabenform.⁸⁶ Die Kunst-

79 Fleischmann, Gerd (Hg.): *Bauhaus Typografie. Drucksachen, Typografie, Reklame*. Stuttgart: Oktagon 1995. S. 15.

80 Siehe: Beskow, 1927(8):1, S. 84–86. // Nilsson, Karl-Ola: *Selma Blombergs Resa till Marholmen. Arbetarnas holme och dess historia*. Utgiven av Marholmen Fritids- och Koneferenscenter, Norrtälje. Kalmar: Sydost Tryck 1994.

81 Lagerström, 1920.

82 Siehe: Björklund, Bertil: *Svenska typografförbundet: studier rörande Sveriges äldsta fackförbund*. Stockholm: Tiden 1965.

83 Lagerström, Hugo: *Svensk bokkonst. Studier och anteckningar över särdragen i svensk bokstavsform och svenskt tytryck; med omkring 140 avbildningar av äldre och nyare tytryck*. Stockholm: Bröderna Lagerström 1920.

84 Lagerström, 1920. S. 67. [Es ist v. a. die Eigenart der Sprache, welche im sichtbaren Ausdruck, namentlich in der Type, dieser einen nationalen Charakterzug oder Stil verleiht.]

85 Lagerström beschreibt die Antiquaform als jene, „Av det ovan anförda kan alldeles bestämt dragas slutsatsen, att den upprättstående bokstavsformen med rund schattering är den som kraftigast ger uttryck för svensk tradition och stil i fråga o bokstävernas form.“ [Aus dem oben Angeführten kann der Schlusssatz gezogen werden, dass die aufrechtstehende Buchstabenform mit einer runden Schattierung der schwedischen Tradition und ihrem Stil bezüglich einer Buchstabenform am besten Ausdruck verleihen kann.]. Lagerström, 1920. S. 72.

86 Dies holten indes Typografen 2013 mit der Schrift „Sweden sans“ nach, welche für die Regierung eine neue Schrift ohne Serifen in Anlehnung an eine Schrift der 1950er Jahre designten. Die Ähnlichkeit mit der Schrift von Elsa Beskows Lesebuch ist unübersehbar.

Siehe: https://en.wikipedia.org/wiki/Sweden_Sans#/media/File:Sample_Sweden_Sans_typeface.tif, eingesehen am 22.6.18

historikerin Magdalena Gram schreibt in ihrem Aufsatz „När typografin blev modern“⁸⁷, dass sich gerade um 1900 Künstlerkreise um eine Typografie entsprechend der Industrialisierung bemühten, hingegen die Buchdrucker vermehrt die Tradition einer Schrift bewahren wollten, die der Lesbarkeit und Funktion diene. Gram schreibt, dass insbesondere die Formlehre von Jan Tschichold eine Übergangsperiode von ornamental-historischen zu mehr elementaren Formen bildete: „Inom typografin fick övergångarna från historiska eller ornamentala former, till elementära sitt mest uppmärksammade uttryck i Jan Tschicholds formlära.“⁸⁸ Sie führt weiter aus, dass Lagerström in den theoretischen Diskussionen um die Typografie in Schweden Ende der 1920er Jahre eine sehr ambivalente Stellung einnahm. Plädierte er einerseits für eine traditionelle Typografie, die aus einem reinen, natürlichen Stil mit gut „gezüchteten Buchstabenformen“ bestehen sollte, so bezweifelte er andererseits, dass überhaupt ein neuer Stil in die schwedische Typografie Einzug halten könne. Seine Ambivalenz fand erst in den 1930er Jahren ein Ende, nachdem sich die Grotesk-Type zur Gestaltung der Plakate für die Werbung der Stockholmausstellung 1930⁸⁹ durchsetzen konnte.⁹⁰ Zwar bot die Ausstellung Anlass zur Auseinandersetzung mit neuen Strömungen auf dem Gebiet der Architektur, des Kunsthandwerks und des Designs und damit auch der Typografie, welche ab Ende 1920er Jahren insbesondere von Jan Tschichold geprägt wurde. Jedoch konnten sich die Ideen, die er in seiner Programmschrift „Die neue Typographie“⁹¹ kundtat, in Schweden nicht vollständig durchsetzen, u. a. auch, weil das Programm nie ins Schwedische übersetzt wurde. Die Neue Typografie, wie sie Tschichold verstand⁹², war in der Art zu radikal und fand sich zu sehr im Gegensatz zur historischen Typografie, die ihren Fokus auf die Mittelachse und eine axiale Gliederung legt. Daher sprach sich Lagerström schliesslich nach langem Zögern für die Grotesk-Type aus, die Buchstabenform, die mit ihrer breiteren Form an die historische Tradition anknüpft und massgeblich zum Durchbruch des Modernismus bezüglich Formgestaltung und Architektur in Schweden beitrug.⁹³ Schweden fand in der Folge im „Bucharchitekten“ Anders Billow eine direkte Antwort auf die Strömungen und die Künstler rund um das Bauhaus.⁹⁴

87 Gram, Magdalena: „När typografin blev modern: Om modernismens genombrott i svensk typografi“. In: *Biblis*. 2006 (34). S. 51–63.

88 Gram, 2006. S. 51. [Innerhalb der Typografie erhielt der Übergang von historischen oder ornamentalen zu elementaren Formen seinen stärksten Ausdruck in Jan Tschichold Formlehre.]

89 Die Stockholmausstellung 1930 wurde vom Chef des „Svenska Slöjdföreningen“ (Schwedischer Handwerksverein) Gregor Paulsson und einigen radikalen Architekten ins Leben gerufen. Durchführender Direktor wurde der Architekt Gunnar Asplund. Gezeigt wurde Kunsthandwerk, Architektur und Design. Die Ausstellung bedeutete für Schweden den Durchbruch des Modernismus und des Funktionalismus.

90 Zur Plakat- und Kunstindustrie in Schweden ab 1910 siehe auch: Bowallius, 2000. S. 212–227.

91 Tschichold, Jan: *Die neue Typographie*. Berlin: Verlag des Bildungsverbandes der Deutschen Buchdrucker 1928.

92 „Befreiung von Tradition und Vorurteilen, Auswahl von Typen vollkommener klar lesbarer und geometrisch einfacher Zeichnung, Erfassung des Zwecks und Erfüllung der Aufgabe, harmonische Ausgewogenheit der Fläche und der Satzordnung nach objektiven und optischen Gesetzen, Verbindung von Bild und Satz durch Typo-Photo, Engste Zusammenarbeit des entwerfenden Grafikers mit Fachleuten in der Setzerei....“. Siehe Zusammenfassung von Fleischmann, 1995. S. 346.

93 Gram, 2006. S. 57.

94 Mehr zu Anders und Eva Billow und deren Formgebung in der schwedischen Buchgestaltung, siehe: Druker, 2011. S. 219–230.

Fazit

Es hat sich gezeigt, dass Elsa Beskow insbesondere bei der typografischen Gestaltung des Lesebuches sowohl die Grösse der Buchstaben und Wortbilder als auch die Platzierung von Interpunktionen bewusst in der Seitengestaltung einsetzt, um dabei eine grösstmögliche Lesbarkeit zu erzielen, die den Kindern das Lesenlernen vereinfacht. Um die Wahrnehmung des lesenlernenden Kindes zu erhöhen, verstärkt die Buchkünstlerin, welche wie etwa Valéry oder Benjamin von einem wahrnehmenden Lesen ausgeht, die Konturen der Buchstaben mit entsprechenden Farben und einer ausgewählten Schrift. Mit der Grotesk-Type zu Beginn des Lesebuches hat Beskow für ein Erstlesebuch eine klare, bewusste Wahl getroffen, welche die nationalen, sozialen, bildungspolitischen und künstlerischen Aspekte vereint. Es ist innerhalb des Lesebuches eine Schrift, die in Schweden als eine für Elsa Beskow typische erkannt wird. Die Frage, ob diese Groteskschrift eine allgemeine nationale Bildungsabsicht beinhaltet, kann nach den gemachten Analysen mit Ja beantwortet werden. Es ist eine Schrift im Dienste der Wohlfahrt, Programm für das Schweden der 1930er Jahre, welche, wenn auch moderat, die künstlerisch-typografische Bewegung innerhalb des Buchdrucks in Europa nachzeichnet, sich gleichzeitig im Dienste von Modernismus und Funktionalismus bewährte und sich bis in die 1970er Jahre in Schweden zu halten vermochte. Dabei setzt Beskow im Lesebuch nicht nur eine neue Schrift ein, sondern verweist gleichzeitig mit Verwendung einer Antiquaschrift für längere Texte auf *Läsebok för Folkskolan*, das erste Lesebuch Schwedens, sowie auf die Schriftdebatten, welche für ihre Zeit aktuell waren.⁹⁵ Der bewusste Einsatz der Typografie, wie er von Elsa Beskow geleistet wird, dürfte in der Funktion sowohl als Lesehilfe als auch als Bedeutungsträger gesehen werden.⁹⁶

Bei den Bilderbüchern hingegen dürften hinter der Wahl der Typografie weniger die pädagogischen Überlegungen zum Lesen- und Schreibenlernen stehen, als wirklich die Wahl der Schrift als bewusster Bestandteil des Buches als Kunstwerk oder in Druckers Worten: „För experimentella konstnärliga ambitioner.“⁹⁷ Elsa Beskows Überlegungen zu Schrift sind daher sowohl medien- als auch schrifttheoretische, künstlerische wie pädagogische Aspekte inhärent. Gerade letzteren müssen hinsichtlich der Reflexionen zum lesen- und schreibenlernenden Kind besonders Beachtung geschenkt werden. Zum einen ist es in der Lernphase essentiell, wie die Buchstaben typographisch aussehen und wie „lesbar“ ein Text ist. Zum anderen nimmt Schrift im Prozess des Schreibenlernens einen wichtigen Stellenwert ein. Dieser beginnt, zieht man sowohl pädagogische als auch kunstwissenschaftliche Literatur herbei⁹⁸, mit der Kritzelphase, einem ersten Ausdruck kindlichen Zeichnens. Bei Elsa Beskow lassen sich Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben sowie Schreiben und Zeichnen exemplarisch nachvollziehen. Dabei kommt man nicht umhin, auf die Bedeutung des Zeichnens innerhalb der reformpädagogischen Bestrebungen

95 Zum Schriftstreit (zwischen Fraktur- und Antiquaschrift) siehe: Wehde, 2000. S. 216–327.

96 Zur Funktion der Typografie siehe auch: Kress/Leeuwen, 2006. // Illich, Ivan: *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand: ein Kommentar zu Hugos "Didascalicon"*. München: C.H.Beck 2010 // Raible, Wolfgang: *Zur Entwicklung von alphabetischen Schrift-Systemen. Is fecit cui prodest*. Heidelberg: Carl Winter 1991.

97 Druker, 2008. S. 100. [für künstlerisch experimentelle Ambitionen.]

98 Siehe beispielsweise: Seitz, 2006. // Kemp, 1979.

und damit verbunden auf den Topos vom Kind als Künstler einzugehen, was im nächsten Kapitel folgt.

Kunstkonzeptionen

Elsa Beskows Werk gibt verschiedentlich Anlass zur Hypothese, dass einerseits das Kind zum Künstler, andererseits das Buch zu einem Kunstobjekt stilisiert wird. So wird zum einen in den Büchern *Vill du läsa?* (1935/36), *Vad ska vi göra?* (1917) und *Vill du måla?* (ab 1898) das Kind zum Zeichnen, Basteln, Reimen und Singen angeregt, zum Arbeiten mit Papier, Schere und Schnur oder zum (Aus-)Malen. Der Inhalt des Buches nimmt die Funktion einer Anleitung für das gestalterische Tun ein, es liefert Ideen und fordert das Kind zur Kreativität und zum Schaffen auf. Mit diesem pädagogischen Ansatz koordiniert Beskow verschiedene Praxen, die sich bezüglich der Schreibpädagogik historisch verorten lassen und gleichzeitig die Frage in den Raum werfen, wessen Ideen sie weiterführt und welche ihrer eigenen Vorstellung entspringen.

Denn Beskows Aufforderung zum Produzieren, das in jeweils neuen, materiellen „Produkten“ oder kleinen Kunstwerken, in Form von Zeichnungen, Bildern, Papier-„Dingen“, Scherenschnitten oder gar architektonisch-räumlichen Gebilden¹ mündet, steht in einem engen Zusammenhang mit dem Schreibenlernen – so die Hypothese. In diesen mannigfaltigen manuellen Tätigkeiten, insbesondere im Zeichnen, verbergen sich körperliche Akte, welche das Kind darauf vorbereiten das Schreiben zu erlernen und die Handschrift einzuüben.² Hierbei erfindet die Buchkünstlerin den Schreibunterricht nicht komplett neu, sondern greift auf schon bestehende Methoden zurück. So kann man in Schweden schon vor 1900 in den schrifttheoretischen und pädagogischen Reflexionen C. J. L. Almqvists nachlesen – welche schliesslich die Schriften von Ellen Key nachhaltig prägten³ –, wie Formen von körperlichen Übungen zu schreibpädagogischen Zwecken genutzt wurden. Auch bei Walter Benjamin finden sich wichtige Impulse bezüglich des kindlichen Tuns und damit auch zu Ideen vom Kind als Künstler, die wiederum in die Überlegungen zum Erwerb der Schrift eingehen.

Zum anderen zeigen sich an Beskows Anleitungen zum Lesen und Schreiben, wie auch zum Lehren, dass das Buch viel mehr zu ihrem Reflexionsgegenstand wird, als bisher angenommen. Am Buch und dessen Materialität demonstriert die Buchkünstlerin ihr künstlerisches Können und verdichtet ihr Wissen zu Buchproduktion und -gestaltung in einem Objekt. Das Buch präsentiert sich als Zeugnis eines Schaffensprozesses, den die Buchkünstlerin durchlaufen hat, weil es Spuren der Produktion in sich trägt, was sich beispielsweise an der Entstehung des Lesebuches nachvollziehen lässt. Darin bündelt sich der Ausdruck einer Künstlerin, die ein Buch bewusst gestaltet und sich darin inszeniert, indem sie auf Produktionsmechanismen der Collage, des Ready-made und der Montage zurückgreift und damit avantgardistische Kunstkonzeptionen zum Ausdruck bringt. In den folgenden

1 Wie etwa die Puppenstube in *Vad ska vi göra?* S. 37.

2 Zur Funktion der Hand oder der Differenz von Schreiben und Schrift, siehe: Kammer, Stephan: „Reflexionen der Hand. Zur Poetologie der Differenz zwischen Schreiben und Schrift.“ In: Giuriato/Kammer, 2006. S. 131–161.

3 Siehe: Müller-Wille, 2005. S. 121ff.

zwei Teilkapiteln wird dem Phänomen des künstlerischen Schaffens sowohl des Kindes als auch der Buchkünstlerin nachgegangen.

Das Kind als Künstler

Wo Kinder spielen, liegt ein Geheimnis vergraben.
Durch Zufall trat mir das hier Verborgene vor
Augen. Das war in Gestalt einer Kinderzeich-
nung.⁴

Im Jahr 1930 verfasst Walter Benjamin gleich zwei Rezensionen, die sich mit dem kindlichen Zeichnen befassen. Zum einen spricht er sich in der Kritik „Chichleuchlauchra“⁵, zu Tom Seidmann-Freuds Spielfibel (vgl. Kapitel Lesekonzeptionen bei Walter Benjamin) sowohl für das Kritzeln als auch das Zeichnen als wichtige Vorstufen zum Schreibenlernen aus.⁶ Zum anderen geht er in der Rezension zur zweiten Auflage von Gustav Hartlaubs Buch *Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes*⁷ dem Thema des Zeichnens nach und vertieft darin seine Auseinandersetzung mit Kinderzeichnungen,⁸ welche ihren Anfang in der Beschäftigung mit der Künstler-Gruppe *Der Blaue Reiter*⁹ nahm.

4 Benjamin. GS III. S. 268.

5 Benjamin. GS III. S. 267–272.

6 Benjamin. GS III. S. 269ff. Siehe auch: Seitz, 2006. In diesem reformpädagogisch inspirierten Übungsbuch erläutert Seitz, dass der Mensch eine gemeinsame Wurzel in der Bildsprache aufweise, welche als internationale Ur- oder Zeichensprache beim Kleinkind den Anfang im Kritzeln nimmt. Sie sieht im Formenzeichnen ein natürliches, dem Kind innewohnendes Bedürfnis, welches bei Förderung über das Üben von Motorik, Wahrnehmung, Bewegungskoordination und Konzentration früher zu einem flüssigeren konzentrierteren Schreiben führt. // Siehe auch: Wittmann, Barbara: *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Die Kinderzeichnung als Instrument der Humanwissenschaften, 1880–1950*. Ungedruckte Habilitationsschrift. Eingereicht an der Bauhaus-Universität, Weimar im Juni 2012.

7 Die erste Ausgabe erschien 1922 zur gleichnamigen Ausstellung zu Kinderzeichnungen, Tuscharbeiten und Scherenschnitten besonders begabter Kinder in der Mannheimer Städtischen Kunsthalle (1921), die noch ganz im Zeichen des Expressionismus stand. Vgl. Skladny, 2009. S. 250. // Brüggemann, 2007. S. 163.

8 Brüggemann schreibt, dass Benjamin diesem Buch einen Ausnahmeplatz in der Literatur über Kinderzeichnungen zuschreibe und die Themenbereiche rühme, die seinen eigenen Interessen entsprechen, wie etwa künstlerische, individualpsychologische und pädagogische Probleme. Aber er sieht darin auch Analogien zu Urgeschichte und Psychopathologie. Brüggemann, 207. S. 163.

9 Brüggemann, 2007. S. 158. // *Der Blaue Reiter* wurde von Wassily Kandinsky und Franz Marc 1911 gegründet. Von Mitte März bis Mitte April 1912 wurde in Berlin eine Ausstellung gezeigt und von einem gleichnamigen Almanach (herausgegeben in München 1912) begleitet. Das Ziel der Vereinigung war eine Bündelung von verschiedenen Kunstausdrücken, auch in redaktioneller Form. Im Jahr 1911 herausgegebenen Almanach *Der Blaue Reiter* beschrieben Wassily Kandinsky und Franz Marc das theoretische Gerüst dieser Vereinigung, zu der auch Paul Klee, Alexej von Jawlensky, August Macke und Gabriele Münter gehörten. Die Suche nach neuen künstlerischen Ausdrucksformen, die wir heute unter dem Begriff Expressionismus subsumieren, hatte vielfältigste Erscheinungsbilder. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Interesses an der Avantgarde, aber auch an der Volkskunst, fernöstlichen Vorbildern oder an Kinderzeichnungen, verfolgte jeder seinen eigenen Weg hin zur Befreiung der Farbe und zur Abstraktion. Siehe: Friedel, Helmut: *Der Blaue Reiter: Marc, Macke, Kandinsky, Münter, Jawlensky*. Ostfildern: Hatje Cantz 2009.

Dem nicht auf den ersten Blick Sichtbaren, dem Verborgenen, das Benjamin vor Augen tritt, sind Themen inhärent, die sowohl auf den Prozess des Schreibenlernens als auch auf die Kinderzeichnung als Kunstform verweisen, welche um 1900 sehr umstritten war.¹⁰

Die Überlegungen, welche anhand Benjamins und den nun folgenden historischen Kontexten vorgenommen werden, lassen sich auf Beskows Schreibpädagogik, welche sich eng an die Lesepädagogik knüpft, übertragen. Denn diese ist im Zusammenhang mit den Entwicklungen des Zeichenunterrichts um 1900 innerhalb der reformpädagogischen Bestrebungen in Europa zu sehen,¹¹ welche nicht zuletzt auch sie als Zeichenlehrerin und Buchkünstlerin beeinflussten.

Die lange Zeit vorherrschenden Diskussionen um die Vorbehalte, ob Kinder, wenn sie Zeichnungen herstellen, überhaupt als Künstler betrachtet werden dürfen, verändern sich durch die Auffassung innerhalb der Kunsterziehungsbewegung, in der sowohl der Topos vom Kind als Künstler als auch die Kinderzeichnung (hinsichtlich des Schreibenlernens) eine besondere Bedeutung erhalten. Diese Entwicklungen sind unter anderem den Bestrebungen von Alfred Lichtwark (1852–1914) zu verdanken, unter dessen Leitung die Hamburger Kunsthalle während der Kunsterziehungsbewegung zu einem kulturpädagogischen Zentrum wurde.¹² Der Pädagoge Carl Götze nutzte dieses, um 1898 eine Ausstellung mit dem revolutionären Titel „Das Kind als Künstler“¹³ zu lancieren, in der Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern gezeigt wurden.¹⁴ Die Kunstpädagogin Helene Skladny schreibt in ihrer Dissertation, dass Götze „über die wahrnehmungspsychologisch begründete Betonung des gegenstandsbezogenen und fantasievollen Weltzugangs des Kindes [...] auch eine Analogie zwischen Kind und Künstler [sieht].“¹⁵ Der in den Kunsterzieherkreisen programmatische Ansatz Götzes, die freie Kinderzeichnung zum Anlass zu nehmen, sowohl das Kind als mit einem „künstlerischen Potential“ ausgestattet wahrzunehmen, als sich auch

10 Siehe zur Entwicklung der Kinderzeichnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Lehninger, Anna: *Vor-Bilder, Nach-Bilder, Zeit-Bilder; Kommerzielle Zeichenwettbewerbe in der Schweiz, 1935–1985*. Zürich: Chronos Verlag 2015.

11 Dabei entwickelte sich der Zeichenunterricht in der Schule aus der ästhetischen Bildung heraus, wie sie Friedrich Schiller 1795 in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung der Menschen“ formulierte und eine Volkserziehung durch die Kunst anstrebte. Siehe: Skladny, 2009. // Oelkers, 2005. // Legler, 2011.

12 Siehe: Kiyonaga, 2008. // Lichtwark, Alfred: „Erziehung des Auges“. In: Schaar, Eckhard (Hg.): *Ausgewählte Schriften*. Frankfurt a. M.: Fischer 1991.

13 Götze, Carl: *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle Hamburg*. Hamburg: Boysen und Maasch 1898. Darin macht auch Götze eindeutige Aussagen dazu, dass das Kritzeln eine Vorstufe dazu sei, Geist und Hand zu koordinieren. Siehe: Götze, 1898. S. 29. // Kiyonaga schreibt, dass die Ausstellung beim Publikum grosses Interesse hervorrief und einen langen Nachhall erzeugte. Doch warf die Ausstellung auch die Frage auf, ob das Kind als Künstler zu betrachten sei. Kiyonaga. 2008. S. 427ff. // Siehe auch: Skladny, 2009. S. 197ff.

14 Skladny, 2009. S. 202. // Es sind Zeichnungen aus der Sammlung von Psychologen aus verschiedenen Ländern, welche mit Kindern Studien zu ihrem Zeichenverhalten durchgeführt hatten. Dazu gehörten beispielsweise E. Cook (*The ABC of Drawing*, 1896–97), H.T. Lukens (*Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen*, 1897) oder Louise Maitland (*Children's Drawings*, 1895). Siehe: Götze, 1898. S. 35.

15 Skladny, 2009. S. 203.

der „verhassten Methode Stuhlmanns“¹⁶ entgegenzusetzen,¹⁷ fand schliesslich seine Fortsetzung in der Auffassung von Gustav Hartlaubs Rede vom „Genius im Kinde“.¹⁸

Diese Diskurse fanden schliesslich, wie zu Beginn des Kapitels schon gezeigt, einen Wiederhall in Benjamins Texten, welche von deutlichen Reflexionen zur Idee vom Kind als Künstler zeugen. Wie sich Wassily Kandinsky, Gabriele Münter und Paul Klee von Kinderzeichnungen in ihrer Sammlung für die eigene Kunst inspirieren liessen,¹⁹ fand auch Benjamin für sein literarisches Schaffen ein Stück weit Anregung durch „Kinderkunst“. Insbesondere war er fasziniert von den anthropologisch-wahrnehmungstheoretischen Aspekten in den Zeichnungen Annemarie Hennings²⁰, welche laut Brüggemann „ein anderes, an innere, psychophysische Dispositive, an den Traum, an die Kindheit gebundenes Wahrnehmen [und] auch andere Ausdrucksformen hervorbringt.“²¹ Die „Sphäre des Seelischen, [und] des Traums“ (Brief II, 34)²², welche Benjamin in diesen Kinderzeichnungen wahrnimmt, entspricht dem, was er auch im Expressionismus von Chagall, Klee und Kandinsky sah. Damit stehen die Kinderzeichnungen bei Benjamin für eine „andere“ Form des Sehens, für eine subjektive Art der Wahrnehmung, die dem Traum nahesteht und damit dem ähnelt, was er in seinen Texten mit den Metaphern der Schneeflocken ausdrückt, wie im Kapitel zu Benjamins Lesekonzeptionen gezeigt. Das zentrale Motiv für ihn, über die Dinge zu schreiben, wie sie sich durch das Kind darstellen (weil es die Dinge durch sein inneres Auge wahrnimmt), wie etwa in der literarischen Prosa *Einbahnstrasse* und *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*, könnten laut Brüggemann Ansätze sein, den Benjamin dem Wahrneh-

-
- 16 Skladny, 2009, S. 203. Adolf Stuhlmann (1838–1924) galt als der umstrittenste Zeichenlehrer des 19. Jahrhunderts. Der Zeicheninspektor und Zeichenlehrer der Gewerbeschule in Hamburg steht noch heute für einen rigiden preussischen Drill, der erst mit der Kunsterziehungsbewegung gebrochen werden konnte. Sein Buch *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang (ab 1875)*, welches in Deutschland und sogar in Schweden in fünfter und sechster Auflage erschien, besteht aus einem Theorieteil und vier Praxisbänden zum Netzzeichnen, Diktat- und Taktzeichnen, zum Konstruieren von Walzen, Quadern und einfachen Gegenständen (technische Zeichnungen waren den Jungen vorbehalten) und schliesslich zur graphischen Gestaltung von Handarbeitsmustern (welche für die Mädchen bestimmt waren). Seine Methode fand in der Reorganisation ab Ende 1860er Jahre der preussischen Schulen ein grosses Echo. Denn das Lehrwerk war transparent, systematisch und trägt eine eindeutige Zielbestimmung; Berufsvorbereitung (jedenfalls der Jungen), Schärfung des Auges, Förderung des räumlichen Sehens und Denkens und zur „Belebung der Phantasie“. „[...] So konnte [...] die Förderung des Kunstgewerbes im Sinne einer Geschmacksbildung erreicht werden.“ Siehe: Skladny, 2009, S. 145ff.
- 17 Skladny hält fest, dass „die Rede von der „Kunst des Kindes“ [...] im Kontext der naturalistischen Reform zu sehen[ist]. Naturalismus und Impressionismus sind die letzten Kunstrichtungen, die mit den Konzepten der Kunsterziehungsbewegung vereinbar waren.“ Skladny, 2009, S. 205.
- 18 Skladny, 2009, S. 249.
- 19 Siehe: Fineberg, Jonathan: *Mit dem Auge des Kindes: Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Hg. von Helmut Friedel und Josef Helfenstein. Stuttgart: Gerd Hatje 1995.
- 20 Annemarie Hennings war die Ziehtochter des Dada-Galerie-Gründers Hugo Ball, von der Walter Benjamin vierzehn Zeichnungen abkaufte und dem Galeristen vorschlug, eine Ausstellung zum Thema „Expressionistische Kinderbilder“ zu planen (Brief II, 35). Siehe: Brüggemann, 2007, S. 161.
- 21 Brüggemann, 2007, S. 162.
- 22 Brüggemann, 2007, S. 161.

mungs- und entwicklungspsychologischen Modell des Kunsthistorikers Gustav Hartlaub (1884–1963)²³ entnahm.²⁴

Während sich in Deutschland die Fragen um das Wesen des künstlerischen Kindes insbesondere in der Kunsterziehungsbewegung stellten, hallten diese in Schweden um 1900 im Diskurs um eine „Pädagogik vom Kinde“ nach, welche von Ellen Keys Programmschriften *Barnets århundrade* (1900) und *Skönhet för alla* (1899) geprägt war.

Die Reformpädagogin, welche an die Romantik angelehnt in der Kindheit eine mythische und poetische Lebensform sieht, stellt das kreative Kind in dieser Tradition mit dem Künstler auf dieselbe Ebene, indem sie beiden ein besonderes Wahrnehmungsvermögen zuschreibt.²⁵ Sie schreibt: „Auch darin gleichen die kleinen Kinder den grossen Künstlern. Die Phantasie der Kinder verlangt volle, ganze tiefe Eindrücke als Stoff für ihre rastlos bildende und umbildende Arbeit.“²⁶ Die „Phantasie“ und das Spiel als wesentliche Bestandteile einer auf der Romantik fussenden Idee von Kindheit kann man nicht nur bei den von Spencer beeinflussten Zeichenlehrern in England und der schwedischen Reformpädagogin verfolgen.²⁷

Während Ellen Key im Kinde einen Künstler sieht, setzt sich Hartlaub dieser Idee entgegen und postuliert, dass das Kind – auch wenn es eine grosse Begabung aufzeigen kann – niemals ein Künstler sei, ihm jedoch schöpferische Kräfte (analog zu seiner Entwicklung) innewohnen, welche im Kunstunterricht – in einem geschützten Rahmen – gefördert werden können. Daher unterscheidet Hartlaub den „Genius“ des Kindes, den er explizit als eine innewohnende Potentialität des Kindes und des Kindseins bezeichnet, vom „Genie“, einer „Naturkraft“, die das Kind auch im Erwachsenenalter zu bewahren vermag.²⁸

Der „Genius“, die schöpferische Kraft, äussere sich beim Kind in Form des Spiels und des Traums, da ihm [dem Kind] noch eine spezifische Einbildungskraft eigen sei, welche sich nur schwer von der Objekt-Welt lösen lasse. Hartlaub beschreibt dies wie folgt: „Der naive Mensch bleibt innerhalb der Sphäre der optischen und visionären Gesichte und Zeichen stehen. Erst der abgelöste Mensch bildet ja wirklich unsinnliche, geistige Begriffe, Universalien, von denen er annehmen kann, dass sie „ante rem“ bestehen können.“²⁹ Dieses „In-den-Dingen-Sein“, eine ausschliessliche Fähigkeit des Kindes, dürfte es sein, was auch in Benjamins Prosa anklingt.³⁰

Die Kinderzeichnung, bei Benjamin als Ausdruck für Spiel, Traum und explizit kindliche Wahrnehmungssphären zu verstehen, steht durch die starke Ausdruckskraft, dem Duktus

23 Zu Gustav Hartlaubs Person und Position innerhalb der Kunsterziehungsbewegung, vgl. Skladny, 2009. S. 249–266.

24 Brüggemann, 2007. S. 166.

25 In ihrem Vergleich bezieht sich Key v. a. auf die Gattung der Märchen, bei denen sie beobachtet hat, dass Kinder den Volksmärchen einem Kunstmärchen den Vorzug geben würden. Key, 1992 [1900]. S. 156. Vgl. Nix, 2002. S. 102ff.

26 Key, 1992 [1900]. S. 156. Vgl. Nix, 2002. S. 102ff.

27 Legler, 2011. S. 180ff. Siehe auch: Müller-Wille, 2005. S. 121–191.

28 Vgl. Skladny, 2009. S. 249ff.

29 Hartlaub, 1930. In: Brüggemann, 2007. S. 165.

30 Vgl. Kapitel zu Walter Benjamin in dieser Arbeit. Siehe auch: Giuriato, Davide: *Mikrographien. Zu einer Poetologie des Schreibens in Walter Benjamins Kindheitserinnerungen (1932–1939)*. München: Wilhelm Fink Verlag 2006.

der Hand entspringend, in engem Verhältnis zum Expressionismus der grossen Künstler der Zeit und damit zur eingangs vorgestellten Thematik des Schreibens.

In Beskows Lese- und Schreibpädagogik fliessen die bisher genannten Diskussionen aus den reformpädagogischen Kreisen zum Zeichenunterricht als Bestandteil einer ästhetischen Bildung und damit auch das Thema vom Kind als Künstler mit ein. Dabei verknüpft die Buchkünstlerin, ähnlich wie Benjamin, das Zeichnen und das Spiel mit dem Schreiben, wie das folgende Beispiel zeigt.³¹

Der Buchseite mit dem handgeschriebenen Text „Till fröken från Lisa“³², welcher mit einer Kinderzeichnung illustriert ist (Abb. 53), entspringt auf den ersten Blick etwas Expressives, Irritierendes. Es ist, als hätte man als Leserin eine ähnliche Seitenstruktur im Buch schon einmal angetroffen. Blättert man im Lesebuch zurück, so findet man in der Leseszene „Lisa lär läsa“³³, welche im Kapitel zu Beskows Lesekonzeptionen auf die Lesemethode analysiert wurde, ein Gegenüber (Abb. 30). Während das Kind in der farbigen Abbildung noch lesen lernt, indem der Grossvater in den Sand schreibt, so ist es nun in der Schwarz-Weiss-Zeichnung das Mädchen selbst, das sowohl den Text verfasst als auch das Bild zeichnet. Der Leseszene steht hiermit eine Schreib-(Zeichen-)Szene gegenüber.³⁴ Text und Bild formen einen Hybrid, den ich im Folgenden „Text-Bild“ nenne.³⁵

Der Text, ein absatzloser, linksbündig verfasster Brief mit auslaufendem, einem Flattersatz entsprechendem rechten Rand, führt dem Leser und Betrachter die Mühen des kindlichen Schreibens vor Augen. Die teilweise schräg übereinanderstehenden Zeilen aus kraligen Grossbuchstaben, versehen mit Wortdurchstreichungen und Kritzeleien, zeigen förmlich und materiell, wie das Schreiben dem Kind einen körperlichen Einsatz abverlangt, um seine Spuren in Form einer Botschaft an die Lehrerin zu hinterlassen. Vilém Flusser schreibt in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Schrift:

Um schreiben zu können, benötigen wir – unter anderen – die folgenden Faktoren: eine Oberfläche (Blatt Papier), ein Werkzeug (Füllfeder), Zeichen (Buchstaben), eine Konvention (Bedeutung der Buchstaben), Regeln (Orthographie), ein System (Grammatik), ein durch das System der Sprache bezeichnetes System (semantische Kenntnis der Sprache) eine zu schreibende Botschaft (Ideen) und das Schreiben.³⁶

Ähnlich Flussers Idee, dass man zum Schreiben Werkzeug, Konventionen und die Gestik braucht, führt Beskow dem Leser das Schreiben geradezu als einen körperlichen Akt vor. Die Schrift im Text ist nur der visuelle Ausdruck der Bewegung und damit der Geste eines Prozesses, welcher zeigt, wie nahe das Kind noch an der Phase des Kritzelns ist. Die Hand-

31 Ein bekanntes Beispiel zu den Zeichenspielen ist auch das *Rit-lek*, wie es im Kapitel „Mit dem Stift in der Hand“ erwähnt wurde. Das Zeichnen ist ein Spiel mit dem Stift, das im reformpädagogischen Sinne dem Schreibenlernen dient.

32 Beskow/Siegvall, I. 1935. S. 71. [An die Lehrerin von Lisa]

33 Beskow/Siegvall, I. 1935. S. 9.

34 Zur Schreibszene siehe: Campe, Rüdiger: „Die Schreibszene, Schreiben“. In: Zanetti, Sandro (Hg.). 2012. S. 269–282. // Siehe auch Müller-Wille, 2017: „Lese-Szene“ vs. „Schreib-Szene“. S. 41ff.

35 Zur Unterscheidung von Schriftbild und Schrift,bild, siehe: Kogge, Werner: „Elementare Gesichter: Über Materialität der Schrift und wie Materialität überhaupt zu denken ist.“ In: Strätling/Witte, 2006. S. 85–101.

36 Flusser, Vilém: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf: Bollmann 1991. S. 40.

TILL FRÖKEN FRÅN LISA.

LÖVSTA DEN 2/10

SNÄLLA FRÖKEN, JAG BLEV SÅ LEDSEN, NÄR
JAG BLEV ~~SJ~~ SJUK, FÖR NU SKULLE ALLA KAM-
RATERNA KOMMA LÅNGT FÖRE MEJ I SKOLAN.
OCH DOKTORN SA, ATT JAG INTE FICK LÄSA ALLS
I NÅGON BOK. MEN SÅ HITTADE FARFAR PÅ ATT
RITA UPP BOK-STÄVERNA I SANDEN PÅ STORA
GÅRDS-PLANEN. VAR-ENDA DAG ~~SJ~~ GJORDE
HAN DET, OCH JAG RITADE EFTER. VI RITADE
BARA DE STORA BOKSTÄVERNA, FÖR ~~DOM~~ DE
VAR LÄTTAST ATT RITA I SANDEN. OCH NU
KAN JAG ALLA BOKSTÄVERNA OCH JAG KAN
SÄTTA IHOP ORD MED. JAG HAR SKRIVIT DET
HÄR BREVET ALLEDELES SJÄLV, FAST JAG
HAR FRÄGAT FARFAR IBLAND HUR DET
STAVAS. NU HÅLLER JAG PÅ ATT LÄRA
MIG DE SMÅ BOKSTÄVERNA OCK-SÅ, FÖR
NU FÅR JAG BÅDE SKRIVA OCH LÄSA, SÄJER
DÄR DOKTORN, OCH OM EN VECKA FÅR JAG
BÖRJA SKOLAN. TYCKER INTE FRÖKEN ATT
MIN FARFAR ÄR SNÄLL & ?
HÄR ÄR FARFAR OCH JAG, NÄR
VI RITAR I SANDEN.
JAG HAR RITAT DET
SJÄLV.

LISA

VARFÖR STAVAS
GJ GJORDE MED
GJ, FRÖKEN ?



Abb. 53: Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 71.

schrift des Kindes ist eine andere Form der Schrift, welche der Grossvater in Abbildung 30 für das Schreiben in Sand benutzt³⁷, wenn man Stephan Kammer folgt:

Das Problem, genauer: die Komplexität eines solchen Beschreibungsmusters liegt, so Flusser, weniger in der schier Quantität der verschiedenen, unterschiedlichen Parameter als vielmehr in ihrer qualitativen Heterogenität. Ob ich tatsächlich mit der Füllfeder, oder mit Bleistift oder Kreide, einem russgeschwärzten Stock, mit dem ins eigene Blut getauchte Finger schreibe, ob ich ein Blatt Papier, gegerbte Tierhaut, eine Wand, eine Tontafel oder einen Sandstrand als Oberfläche benutze, welches Zeichensystem ich aufgrund welcher Konvention wie immer regelbezogen verwende: bei genügend analytischer Trennschärfe wird mein Schreibakt als Kulturtechnik beschreibbar, d. h. in seine einzelnen Parameter zerteilbar bleiben [...] aber natürlich nur bis zu dem Punkt, an dem sich das Ensemble meiner Gestik überhaupt noch [...] als solche Kombinatorik qualitativ heterogener Faktoren entschlüsseln lässt.³⁸

Der handschriftliche Text sagt somit etwas über die Anforderungen an die Kulturtechnik des Schreibens und die Schrift als solche aus, bei dem die Hand als Schreiborgan einen prominenten Stellenwert erhält. Beskow hebt über die Einschreibungen (Inscription: *einritzen: graphen*, Spuren erzeugen, hinterlassen) und Kritzeleien – als archaische, expressive Formen des Schreibens – die Funktion der Hand beim Schreiben und Zeichnen hervor und nutzt die oben aufgeführten bildlichen Darstellungen als Lehrmethode für das Schreibenlernen.

Dies wird deutlicher, wenn man die Buchseite eingehend betrachtet. Sie entpuppt sich bei genauerer Analyse als dreiteiliges komplexes „Gebilde“, bestehend aus Titel, Handschrift und Zeichnung, welches an ein Emblem erinnert. Zum einen zeigt die Handschrift des Kindes, zu der auch der Titel gehört, ein eigenes Bild (Schrift,bild)³⁹ im Raum der Seite, zum anderen sticht die Zeichnung mit den zwei Figuren als selbständiges Bild dem Betrachter ins Auge.⁴⁰ Dieses lässt sich, abgesehen von einer kleinen Abweichung, als spiegelverkehrtes Bild der erkennen. Zusammen komplettieren sich der Text und die Zeichnung zu einem Ganzen, dem „Text-Bild“.

Wie schon gezeigt, kann die emblematische Aufführung einer Buchseite in einem pädagogisch motivierten Buch den Anreiz dazu geben, über das Sehen das Lesen und Schreiben

37 Zur Schreib-Szene kann auch die Frage gestellt werden, inwieweit das Schreiben des Grossvaters als männlich konnotiert anzusehen ist.

38 Kammer, Stephan: „Reflexionen der Hand. Zur Poetologie der Differenz von Schreiben und Schrift“. In: Giuriato/Kammer, 2006. S. 134.

39 Zur Schriftbildlichkeit siehe auch: Krämer, 2003. S. 157–176. // Krämer, Sibylle: „Operationsraum Schrift“ Über einen Perspektivenwechsel in der Betrachtung der Schrift“. In: Grube, Gernot (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge und Maschine*. München: Wilhelm Fink Verlag 2005. S. 23–62. // Krämer, Sibylle (Hg.): *Schriftbildlichkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: Akademie Verlag 2012. // Björn Ganslandt geht das Thema der Schriftbildlichkeit von der Seite der Sprachwissenschaft an und untersucht die Dichotomie zwischen Wort und Bild. Siehe: Ganslandt, Björn: „Die Seite als Bild und Diagramm. Zu peircescher Semiotik und Schriftbildlichkeit im Buchdruck.“ In: Polzer, Markus; Vanscheidt, Philipp (Hg.): *Fontes Litterarum. Typographische Gestaltung und literarischer Ausdruck*. Hildesheim/Zürich/New York: Olm 2014. S. 65–81.

40 Werner Kogge unterscheidet in der Debatte zur Schriftbildlichkeit, wie sie etwa Sibylle Krämer anführte, auch wie Schrift,bilder' von anderen Bildern unterschieden werden können. Siehe: Kogge, 2006. S. 87.

zu lernen, so Susanne Strätling.⁴¹ Betrachtet man also die beiden Bilder als eine Abfolge eines Lernprozesses, so schaut das Mädchen dem Grossvater zu, wie er schreibt, selbst liest es nur, um dann siebzig Seiten später auch zu schreiben. Dieses schreibende „Ich“ hält in der schwarz-weißen Zeichnung nämlich einen eigenen Schreibstock in der Hand. In diesem Text-Bild macht Beskow zum einen den Lernprozess des Kindes sichtbar, wie es vom Lesen zum Schreiben gelangt, zum anderen verweist sie auf den kulturepochalen Diskurs, der die Menschheit von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, also zu einem Fokus vom Auge zur Hand führte.⁴² Nicht zuletzt manifestiert sich in dieser Schreib-Szene auch eine Individuation des Mädchens über die Handschrift, was darin seine Richtigkeit findet, wenn Heinrich Bosse schreibt, dass die am Ende des 18. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum entwickelten pädagogischen Richtlinien zum Schreibenlernen in der Schule auf eine Technik zur Konstitution eines Selbst hinauslaufen.⁴³

Genauso kann Klaus Müller-Wille anhand von C. J. L. Almqvists schrifttheoretischen Reflexionen, insbesondere an seinen pädagogischen Schriften, zeigen, dass auch in Schweden die pädagogischen Reformen betreffend den Schreibunterricht am Ende des 18. Jahrhunderts v. a. auf eine Subjektbildung abzielten.

Noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts werden die Schüler angehalten, sich das Schreiben durch Kopierarbeiten – Zeichen für Zeichen imitierend – anzueignen. Seit den 1770er Jahren dagegen werden Konzepte entwickelt, die für eine langsame Einübung der entsprechenden Bewegungsabläufe an der Schiefertafel plädieren.⁴⁴

Müller-Wille schreibt, dass die Schüler, laut Almqvist, durch neue Lehrmethoden das Schreiben selbst kontrollieren und ggf. Fehler selbst verbessern können: „Der vollkommene Übergang von einer Fremd- zu einer Selbstbestimmung kommt schliesslich in dem Bemühen zum Ausdruck, dass die Schüler eine eigene Handschrift ausbilden.“⁴⁵

Im vorliegenden Text-Bild zeigt sich eine solche Subjektbildung über das Schriftbild insbesondere an den Korrekturen, welche Lisa in ihrem Brief an die Lehrerin vornimmt. Sie denkt beim Schreiben, realisiert, wenn ein Wort nicht korrekt ist und streicht es durch, was die Devise Flussers widerspiegelt: „Schreiben ist eine Phänomenalisierung des Denkens.“⁴⁶ Beskow macht mit den Streichungen zum einen den Prozess deutlich, den das Kind beim Schreiben durchläuft, zum anderen lehnt sie sich an das Konzept des freien Aufsatzes an, welches innerhalb der Kunsterziehungsbewegung des 20. Jahrhunderts Anklang fand und eine Fehlerkultur begrüsste.⁴⁷

Geht man von der sich zeigenden Seite des Text-Bildes auf die inhaltliche über, wird noch deutlicher, dass auf dieser Buchseite das Schreibenlernen und die Schrift als Themen verhandelt werden. Der vorhergehende Text im Lesebuch bettet den Brief kontextuell ein und

41 Siehe: Strätling, 2005. S. 333.

42 Kittler, 1995 [1985]. S. 35–86.

43 Bosse, 2012. S. 67–111.

44 Müller-Wille, 2005. S. 130.

45 Müller-Wille, 2005. S. 130. M.-W. zieht den Gedanken weiter, dass der Schreibunterricht, bezieht man sich auf Kittler [1985], auch die Autorfunktion beeinflusst.

46 Flusser, 1991. S. 42. Vgl. Zanetti, 2012. S. 263.

47 Kittler, Friedrich: „Die Zeit der anderen Auslegung. Schreiben bei Rilke und in der Kunsterziehungsbewegung.“ [1985]. Hier, in: Zanetti, 2012. S. 112–130.

besagt, dass Lisa lange krank war und sie schliesslich aus der Kur – auf dem Lande bei ihren Grosseltern – der Lehrerin einen Brief schreibt. Lisa beschreibt, wie sie ausserhalb des regulären Schulunterrichts (trotzdem) schreiben lernt. Damit wird der Brief für den Leser zu einer Anleitung, wie das Schreiben erlernt werden kann, und gleichzeitig stellt Beskow darin ihre eigene Schreiblehrmethode vor. Diese, zwar in einem Buch vorgestellte Methode, richtet sich auf ein Lernen, das ohne Buch, lediglich mit menschlicher Hilfe auskommt und sich demnach an Methoden des 18. Jahrhunderts orientiert. Folgende Passage verdeutlicht dies:

Lisa schreibt, dass ihr der Arzt zwar verboten hätte, in einem Buch zu lesen: „Och doktorn sa att jag inte fick läsa alls i någon bok.“⁴⁸, aber der Grossvater die gute Idee hatte, Buchstaben in den Sand zu zeichnen, damit sie diese nachzeichnen könne. Die Methode, welche Lisa anwendet, um den Brief zu verfassen, besteht darin, vorerst nur die Grossbuchstaben nachzuzeichnen: „Vi ritade bara de stora bokstäverna för de var lättast att rita i sanden.“⁴⁹ Bei dieser Tätigkeit folgt sie demselben Prinzip wie zuvor schon mit dem Lesenlernen. Während sie unter Anleitung des Grossvaters draussen in der Natur ohne Buch – allein durch Nachsprechen – lesen lernt, umgibt sie dasselbe „Setting“ beim Schreibenlernen. Diese Nachschreib-Bewegungsübungen wiederum reflektieren ein Stück weit jene Freihandübungen, wie sie Liberty Tadd, der Direktor der „Public School of Industrial Art“ in Philadelphia, in seinem Kunstunterricht Ende 19. Jahrhundert anwendete.⁵⁰ Tadd war, laut Legler, „der Auffassung, dass Natur und Erfahrung in vielen Bereichen der Erziehung bessere Lehrer seien als die Bücher.“⁵¹ Die Körperübungen in Beskows Buch, welche als Vorbereitung zum Schreibenlernen dienen, dürften als eine Fortsetzung des Bell-Lancaster'schen Systems angesehen werden, das sich in Schweden am Ende des 18. Jahrhunderts als reformerischer Schreibunterricht durchsetzt, „das sogar für das noch ephemere Schreiben in Sandbänken plädiert.“⁵² Beskows Methode orientiert sich also stark an einer Naturpädagogik, in der das Lehrbuch eigentlich gar nicht notwendig ist. Viel wichtiger scheint in ihrem Lese- und Schreibkonzept der Bezug zu einer Person zu sein, die man nachahmen kann, wie in Lisas Fall der Grossvater. Paradoxerweise oder gerade deshalb nutzt die Buchkünstlerin ein Buch, um die Methoden vorzustellen, wie sowohl Lesen als auch Schreiben lernen ohne Buch möglich ist.⁵³ An diesem Konzept zeigt sich, dass für Beskow das Buch nicht das alleinige Lehrmittel ist. Zwar lassen sich darin Methoden beschreiben, wie diese jedoch umgesetzt werden, sei auch dem Lehrer und der Lehrerin überlassen, wie es auch im Nachwort „Till lärarinnan!“ steht. Einmal mehr zeigt sich an Beskows Auffassung vom Buch, dass der Leser nicht nur hineintauchen, sondern auch immer wieder den Kontakt

48 [Und der Arzt sagte, dass ich keinesfalls in irgendeinem Buch lesen dürfe.]

49 [Wir zeichneten nur die grossen Buchstaben, weil diese am einfachsten in den Sand zu zeichnen waren.]

50 Tadds Buch *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend* kam 1900 in deutscher Sprache heraus und war nebst den Schriften von Georg Hirth und Konrad Lange eines, mit dem sich die Hamburger „Lehrervereinigung der künstlerischen Bildung“ beschäftigte, um gegen den von Stuhlmann geprägten Zeichenunterricht eine Reform einzuleiten. Siehe: Legler, 2011. S. 180.

51 Legler, 2011. S. 180.

52 Müller-Wille, 2005. S. 130.

53 Siehe dazu die Geschichte vom Jungen, der ohne Buch lesen lernte: „Gossen som lärde sig läsa utan bok“. In: Beskow/Siegvold, 1935. I. S. 40.

zum Aussen aufnehmen soll. Das Buch verweist also immer auch auf ein Aussen, über die Buchdeckel hinaus, wie dies schon beim „Rit-Lek“ gezeigt wurde.

Beskow nutzt also diesen Brief mit Kinderzeichnung dazu, um mehrere Aspekte deutlich zu machen und um den Fokus des Lesers auf ihre eigene Pädagogik zu lenken. Zum einen stellt sie eine buchlose Schreiblehrmethode vor, indem sie in der Darstellung des Bildes auf eine alte Zeit zurückgreift. Am Beispiel des Schreibens in den Sand verweist sie auf eine im Jahrhundert zuvor reformerische Methode des Schreibunterrichts⁵⁴ und nutzt die Rückwärtsgewandtheit in der Zeit, um ihre eigene Schreibpädagogik vorzustellen, welcher das Lesen vorausgeht. Zudem dient ihr dieser Blick zurück auch dazu, das Schreiben und die Schrift bezüglich ihrer Materialität zu reflektieren. Denn vergleicht man das Schreiben des Grossvaters in den Sand und das Schreiben Lisas auf Papier, hat man es sowohl mit zwei unterschiedlichen Schreibpraxen als auch Schreibmaterialien zu tun, die wiederum auf verschiedene Kulturepochen verweisen.⁵⁵ So steht die Schrift des Grossvaters, die Spur im Sand, welche vom Wind verwischt oder von den Füßen getreten und somit zum Verschwinden gebracht werden kann, gemäss einer alten Praxis⁵⁶ diametral gegenüber der (doppelt) fixierten Schrift von Lisas Text.

Diese doppelte Einschreibung zeigt sich darin, dass dem Leser der Buchseite zum einen glaubhaft gemacht wird, dass ein Kind, vermutlich mit Bleistift/Füller auf Papier – über das verwendete Schreibmaterial lässt Lisa nichts verlauten –, einen Brief geschrieben und gleichzeitig korrigiert hat, was ein editionsphilologisches Verfahren widerspiegelt⁵⁷, und es somit unlöschbare Schriftspuren auf dem Papier hinterlassen hat. Zum anderen wurde dieser Brief mittels Druckerschwärze und Presse im Buch abgedruckt und zum zweiten Mal fixiert, womit sich die Schrift weder im Brief noch im Buch verwischen lässt. Mit diesen beiden Arten von Schriftfixierung verweist Beskow zum einen auf die mittelalterliche Handschriftenkultur,⁵⁸ zum anderen auf die Epoche des ersten Buchdrucks, der mit der Druckerpresse Gutenbergs und den beweglichen Lettern im 15. Jahrhundert aufkam. Durch die Visualisierung der Handschrift in einem Buch macht Beskow wiederum auf zwei Dinge aufmerksam, die eng an die Gestaltungsbedingungen von Büchern geknüpft sind: Erstens thematisiert sie, indem sie die Handschrift des Kindes der maschinengefertigten Schrift (die nur im Buch erscheint) gegenüberstellt, die ambivalenten Produktionsbedingungen ihrer eigenen Zeit, in der billige Massenwareherstellung auf die Produktion von handgemachten Büchern, bei der die Handschrift im Zentrum steht, aufeinandertreffen. Zweitens wird an diesem Text-Bild überhaupt die Handschrift als solche verhandelt, ist es doch auffallend, dass die Lehrschrift Beskows eine Druck- und keine Schnurschrift ist, wie sie in

54 Siehe Müller-Wille, 2005.

55 Ehlich, Konrad: „Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur“. In: Greber/Ehlich/Müller. 2002. S. 91–111.

56 Siehe auch: Schnapp, Alain: „Ruinen zwischen Permanenz und Impermanenz“. In: Von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): *Materialität und Produktion. Standortbestimmungen*. Düsseldorf: University Press 2016. S. 55.

57 Schubert, Martin (Hg.): *Materialität in der Editionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter 2010.

58 Laut Roland Reuss ist die Handschrift buchgeschichtlich noch als ein Ausdruck für die Handschriftenkultur im Mittelalter anzusehen: Zur Handschrift in Druckschrift. Siehe: Reuss, Roland: „Handschrift in Druckschrift. Zur Diskussion des Verhältnisses von Kalligraphie und Typographie bei Paul Renner, Gerrit Noordzij und Stanley Morison“. In: Stingelin, 2004. S. 245–256.

Deutschland zu dieser Zeit noch gelehrt wurde.⁵⁹ Es scheint, als würde Beskow einer Schreibbewegung vorweggreifen, die eigentlich erst lange Zeit nach ihr, mit Kerstin Anckers' Blockschrift (ab 1975) in den schwedischen Schulen zu greifen beginnt.⁶⁰ Nicht mehr die individuelle geschwungene Handschrift im graphologischen Sinne ist Zeichen für die Individualität, sondern vielmehr, wie mit der Schrift individuell umgegangen wird.⁶¹

Anhand ihrer Reflexionen über pädagogische Methoden zum Lesen und Schreiben, die auch ohne das Buch auskommen, rückt Beskow das Buch, im Speziellen ihr Lesebuch, geradezu ins Zentrum ihrer Überlegungen. Dabei scheint das Buch in Beskows Auffassung vielmehr der Reflexion der materiellen Bestandteile und der Bedingungen der Buchproduktion zu dienen, denn als eigentliches Lehrmittel verstanden zu werden. Das Buch dient als Plattform für Fragen zur Materialität und Ästhetik sowie Produktion überhaupt.

Während das Schrift,bild' des Briefes also Lisas Mühen des Schreibens, den körperlichen Akt, visuell wiedergibt, zeigt Beskow am Inhalt des Briefes ihre Schreibmethode auf, die übers Gehör zum Erlernen der Grossbuchstaben und erst in einem weiteren Schritt zum Erlernen der kleinen Buchstaben führt („nu håller jag på att lära mig de små bokstäverna ock-så“⁶²). Zum methodischen Aspekt gesellen sich Reflexionen zu Schreibpraxen und -materialien, die wiederum dazu dienen, die Produktionsbedingungen von Büchern und von Handwerkskunst um 1900 zu bedenken. Nicht zuletzt werden anhand der Buchseite und der Schrift zudem kunsthistorische sowie künstlerische Diskurse verhandelt, wie der letzte Teil dieser Analyse zeigen soll.

Betrachtet man als dritten Anteil dieser Buchseite auch noch die krakelige Kinderzeichnung am unteren rechten Seitenrand isoliert, fällt auf, dass Lisa den Grossvater und sich gegenüber dem farbigen Bild spiegelverkehrt gezeichnet hat. Lisa schreibt zur Zeichnung: „Här är farfar och jag när vi ritar i sanden. Jag har ritat det själv.“⁶³ In der Zeichnung und der Aussage des Mädchens verbergen sich verschiedene Aspekte.

Zum einen erinnern die staksigen Figuren vage an Giovanni Francesco Carotos (1480–1546) Bild „Knabe mit Kinderzeichnung“ (Abb. 54), das Meisterstück, welches den ganzen Diskurs zur Kinderzeichnung innerhalb des Kunstunterrichts und schliesslich in der Reformpädagogik aufs Tapet gerufen hat.⁶⁴ Alleine die Rätsel, welche dieses Bild im 16. Jahrhundert für die Kunstwelt aufwirft und welche auch heute wissenschaftlich nicht vollständig gelöst sind,⁶⁵ entsprechen schier jenem Rätsel, das Beskow dem Leser mit der emblematischen Buchseite aufgibt. Dazu jedoch später.

59 In der Schweiz war die sog. „Schnürlischrift“ noch bis in die 2000er Jahre gängig.

60 Åkesson, Stina; Anckers, Kerstin; Zachrisson, Bror: *Handskrivning*. 2 A. Stockholm: Liber Läromedel 1976.

61 Zur Schrift als Ausdruck des Charakters, siehe: Klages, Ludwig: *Handschrift und Charakter*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1921.

62 [jetzt bin ich daran, auch die kleinen Buchstaben zu lernen]

63 Zum Selbstausdruck beim zeichnenden Kind, siehe: Wittmann, Barbara (Hg.): *Spuren erzeugen. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Selbstaufzeichnung*. Zürich: Diaphanes 2009. [Hier sind mein Grossvater und ich und zeichnen in den Sand. Ich habe dies selbst gezeichnet].

64 Legler, 2011. S. 161ff.

65 Siehe: Wittmann, Barbara: „Der gemalte Witz: Giovanni Francesco Carotos ‚Knabe mit Kinderzeichnung‘“. In: Wiener Jahrbuch der Kunstgeschichte. Wien: Böhlau Verlag 1997. S. 185–206. // Pfisterer, Ulrich: „Erste Werke und Autopoiesis. Der Topos künstlerischer Frühbegabung im 16. Jh.“ In: Pfisterer, Ulrich; Seidel, Max (Hg.): *Visuelle Topoi*. München: Deutscher Kunstverlag 2003. S. 263–303.



Abb. 54: Knabe mit Zeichnung von Giovanni Francesco Caroto, um 1520, Verona: Museo Civico. Wikimedia Commons <https://commons.wikimedia.org>

Beskow nutzt die Thematik der Autopoiesis, der Selbstdarstellung eines Kindes in einer Zeichnung, dazu, die Bewusstwerdung des Ichs auch auf der rein bildlichen Ebene darzustellen. So wie die Handschrift in der Pädagogik als Mittel zur Subjektbildung genutzt wird, zeigt sich diese in der Selbstdarstellung Lisas in ihrer Zeichnung. Denn geht man von

Jacques Lacans Theorie des Spiegelstadiums aus, das allerdings bei viel kleineren Kindern ansetzt, so dürfte sich in der Spiegelung doch ein Hinweis auf die Bewusstwerdung des Ichs konstituieren.⁶⁶ Weil Lisa gelernt hat zu schreiben, kann sie sich nun auch bewusst selbst darstellen. Das Zeichnen und Kritzeln hat in dem Sinne bei Beskow die Funktion, das Schreiben zu antizipieren. Doch genauso kann der Rückschluss gezogen werden, dass erst über das Schreiben ein bewusstes Zeichnen möglich wird.

Synthetisiert man nun dieses dreiteilige „Gebilde“ zu einem Ganzen, wird deutlich, dass Text und Bild kaum voneinander zu trennen sind. In der engen Verknüpfung, der Ergänzung zueinander und der Abhängigkeit voneinander unterscheidet sich dieses „Gebilde“ nicht viel von einer Text-Bild-Konstellation im Bilderbuch.⁶⁷ Die enge Verknüpfung von Text und Bild hat zugleich den Charakter eines Emblems, einer sinnbildlichen, oft rätselhaft bleibenden Darstellung.

Mit diesem hochkomplexen Gebilde gibt Beskow dem Leser auf den ersten Blick genauso Rätsel auf, wie Caroto mit seiner Zeichnung seines eigenen Sohnes. Doch auf den zweiten Blick kann es als genau der „Komplex“ betrachtet werden, den es abgibt. Es birgt sowohl eine Verschränkung von Kunstdiskurs und Pädagogik, in der gleichzeitig die Handschrift in ihrer Materialität und im historischen Kontext verhandelt, sowie die zeichnerische Selbstdarstellung des Kindes im Namen der Schrift thematisiert werden. Gleichzeitig erlaubt das Gebilde dem Leser und dem Lesen lernenden Kind einen spielerischen Zugang, der die Phantasie und das Denken anregt.

Auch wenn das Text-Bild noch weitere Fragen offenlässt, wie etwa, wessen Handschrift hier wirklich abgebildet ist und ob dem Bild auch genderspezifische Diskurse eingeschrieben sind,⁶⁸ geht es nicht zuletzt auch wieder um die Art der Wahrnehmung, mit welcher der Leser mit dem Material von Beskow konfrontiert wird, oder um Benjamin zu paraphrasieren: was einem an Verborgenen beim Betrachten einer Kinderzeichnung entgegenblickt.⁶⁹

Die Frage, ob das Kind bei Elsa Beskow als Künstler zu betiteln sei, ist damit noch nicht beantwortet. Betrachtet man all die Anleitungen in ihrem Werk zum Kreativ- und Tätigwerden, steht das künstlerische Tun, das Schöpferisch werden im Zentrum ihrer Pädagogik überhaupt. Das Kind wird konstant angehalten, selbst neue „Produkte“ zu schaffen, wie es auch dazu angeregt wird, selbst zu schreiben und nicht zu kopieren. Auch wenn die Buchkünstlerin in vieler Hinsicht den pädagogischen Rufen Ellen Keys nachkommt, entspricht das Kind in diesem Beispiel – in Hartlaubs Termini – zwar einem Schöpfer und somit dem „Genius“, aber noch nicht dem „Genie“. Durch die Pädagogik der Buchkünstlerin wird jedoch eine mögliche Anlage zum Künstlerischen im Kind geweckt und gefördert und was daraus entsteht, muss sich erst noch weisen.

Ruft man sich noch einmal die Muttertagskarte von Hänschen in Erinnerung, so dürfte diese als weiteres Beispiel für die schöpferische Kraft des Kindes angesehen werden. Wie

66 Lacan, Jacques: *Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint* (1949). In: Ders.: *Schriften I*. Olten, Freiburg i. Br.: Walter Verlag 1973. S. 61–70.

67 Nikolajeva/Scott, 2006 [2001].
Lacan, 1973. S. 61–70.

68 Männliche Schreiber und weibliche Leser.

69 Benjamin. GS III. S. 268.

im Kapitel „Epiphanie des Lesens und Schreibens“ gezeigt, wird im Schlussbild zu *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* das Lesen und Schreiben in einem festlichen Akt gefeiert. Die handgeschriebene Karte ist dabei das Produkt oder das Artefakt, das aus Mühen eines langen Weges resultiert, auf dem Hänschen sowohl Blau- und Preiselbeeren sammelt als auch lesen und schreiben lernt. Die pflückende und blätternde Hand kommt am Schluss der Geschichte noch als Schreibinstrument zum Einsatz, um die Karte zu kreieren. Wiederum sind es die vorhergehenden Tätigkeiten, welche das Kind im Schreiben anregen. Der Weg durch den Wald und die Abenteuer holen aus dem Kind das künstlerische und schöpferische Potential heraus und veranlassen es zum weiteren Handeln respektive Schreiben. Die handgefertigte Karte steht für das Schöpfertum oder den Genius des Kindes – für das „Selbst-Gemachte“. Im ornamental gemalten Rahmen um diese Karte des Kindes stellt sich die Buchkünstlerin in einem selbstreferentiellen Akt vor, womit der Genius (des Kindes) und das Genie (der Künstlerin) nahe beieinanderstehen, wenn man der Künstlerin diesen Titel verleihen will.

Mehr als in anderen Lese- und Bilderbüchern wird die Selbsttätigkeit des Kindes im Rahmen von Kunst und ihren Diskursen um 1900 in den Büchern von Elsa Beskow angeregt und zur Schau gestellt. Dabei fließen die Auseinandersetzung von Künstlern und Literaten, insbesondere von Walter Benjamin und den expressionistischen Künstlern der Zeit in die Anschauung zum Gegenstand der Kinderzeichnungen mit ein. Um die neuen Methoden einer eigenen Lese- und Schreibpädagogik vorzustellen, greift Beskow zum einen auf bestehende alte Methoden zurück (Schreibtheorien Almqvists), zum anderen stellt sie ihre Bilder in einer anderen Zeit dar, um auf Gegensätze (Handschrift – Druckschrift) aufmerksam zu machen, die die eigene Position, insbesondere aber das Buch als „Produkt“ reflektieren und in ein neues Licht stellen. Während sie an reformpädagogischen Ideen zwar anknüpft, bedient sie sich doch in ihrer Schreibpädagogik klar der neuen Techniken, wie etwa einer Druckhandschrift anstelle der Schreibschrift und kreiert damit etwas Neues. In der Ambivalenz zwischen Alt und Neu, welche sich durch ihr ganzes Werk hindurchzieht, dürfte gerade das Spezifische in Elsa Beskows Schaffen liegen. Es hält die von ihrem Werk ausgehende Faszination noch immer lebendig, wofür auch die Kinderzeichnung nur eine Form des Ausdrucks ist.

Im kommenden Teilkapitel wird nun das bewusst gestaltete Buch als „Produkt“ anhand einiger Produktionsprozesse genauer beleuchtet.

Das Künstlerbuch: Raum für weibliches Schaffen. Die Collage als Ästhetik der Produktion

An Artist's book is a work of art that is conceived and executed as a book and does not exist in any other form or format. It might make use of images, texts and any and all use of production – photography, painting and drawing, collage, metalworks, stitching, beading – both hand and machine driven.⁷⁰

Das Buch als ein Kunstwerk zu betrachten, welches in keiner anderen Form existiert, wie es Johanna Drucker postuliert, ist eine mögliche Weise, sich den Büchern Beskows anzunähern. Obwohl zu ihrem künstlerischen Schaffensprozess allgemein nur (ganz) wenig bekannt ist, lässt sich an exemplarischen Beispielen zeigen, wie sie mit dem konkreten Material umgeht, wie sie die Bücher produziert und was für eine Ästhetik aus ihrer Produktion resultiert. Dies kann sowohl am Bilder- als auch am Lesebuch nachvollzogen werden.⁷¹

Beim Bilderbuch *Petters och Lottas Jul* (1947)⁷² lässt sich ein solch konkreter Produktionsprozess an der Handarbeit des Schneidens und Klebens ablesen. Im Brief vom 20. März 1947 an den Verlag schreibt Beskow:

Nu håller jag på med de två sista färgbilderna till min nya „Tant-Grön“-bok, som heter „Petters och Lottas jul“. Jag hoppas därför kunna erbjuda Er den inom den allra närmaste tiden.

Jag ville gärna dekorera tuschsidorna med svartbilder, ungefär på samma sätt som i den ursprungliga boken, men skulle helst vilja ha tuschen satt i två spalter, så att de ej blir de där långa raderna, som man har så svårt att [?] och som pedagogerna anmärkar på. [...]

För att kunna beräkna utrymmet för teckningarna skulle jag gärna vilja ha tuschen uppsat tvåspaltigt [...] efter samma format som i den första Tant-Grön-boken. Jag kan då själv klippa dem och klistra in dem på sidorna och placera in teckningarna som jag vill ha dem. Jag kan också strycka många rader tusch....om det blir bättre så. Jag tror att jag får bäst resultat på detta sätt. Kan jag få det ordnat så? Medan färgbilderna reproduceras, kan jag göra omramningarna, som nog gå mycket fast att utföra – Jag ville så gärna få klarare färger i denna bok. Är det inte bättre offsett?

Er tillgivna Elsa Beskow

[Im Moment beschäftige ich mich mit den zwei letzten Farbbildern zu meinem neuen „Tante-Grün-Buch“, das „Petter und Lottas Weihnachten“ heisst. Ich hoffe, dass ich es Ihnen in der allernächsten Zeit anbieten kann.

Ich will gerne die Tuschseiten mit schwarzen Bildern dekorieren, ungefähr auf die gleiche Weise, wie im ursprünglichen Buch. Aber ich möchte sie am liebsten in zwei Reihen setzen, damit es nicht

70 Drucker, 2007. S.16.

71 Im Gegensatz zu Sebastian Egenhofer, der in *Produktionsästhetik* einen abstrakt-philosophischen Zugang zur Ästhetik der Produktion anhand von abstrakter modernen Kunst diskutiert, wird der Begriff hier wirklich in seiner konkreten Materialität verhandelt. Siehe: Egenhofer, Sebastian: *Produktionsästhetik*. Zürich: Diaphanes 2010.

72 Beskow, Elsa: *Petters och Lottas Jul*. Stockholm: Bonnier 1947.

so lange Zeilen gibt, welche schwer zu [Handschrift kaum leserlich] sind und welche die Pädagogen kritisieren. [...]

Damit ich den Raum für die Zeichnungen berechnen kann, möchte ich die Tuschen gerne zweispaltig aufgesetzt haben, nach demselben Format, wie im ersten Tante-Grün-Buch. Ich kann sie selbst ausschneiden und in die Seiten kleben und die Zeichnungen platzieren, wo ich sie haben will. Ich kann auch einige Tuschzeilen streichen..., wenn es so besser wird. Ich glaube, dass ich auf diese Weise das beste Resultat erhalte. Können wir das so machen? Während die Farbbilder reproduziert werden, kann ich mit den Umrahmungen beginnen, die wenig Zeit in Anspruch nehmen werden. Ich möchte in dem Buch so gerne klarere Farben haben. Wäre es nicht besser in Offset?
Ihre ergebene Elsa Beskow]

Ist dieser Brief eines der wenigen Zeugnisse davon, wie Beskow bei der Produktion ihrer Bücher vorgegangen ist, so dürften die gedruckten Tanten-Bücher (ab 1918) nicht nur als eine „Materialschau“ im stofflichen Sinne verstanden werden – als eine Vorführung pompöser farbiger Röcke und Kleider der Tanten, welche diesen auch die Namen verleihen –⁷³, sondern vielmehr als ein Ergebnis eines Herstellungsprozesses, dem die „Hand-Arbeit“ vorausgegangen ist.

Im Brief zur Entstehung des Buches *Petter och Lottas jul* beschreibt die Buchkünstlerin in den wenigen Zeilen, wie sie das „Material“ – laut Köhler und Wagner-Egelhaaf ein Stoff, der noch den Status des Passiven in der Welt einnimmt und somit zuerst geformt werden muss⁷⁴ – bearbeitet, gestaltet, transformiert, also zu etwas Neuem umformt. Indem sie sich der Werkzeuge Schere, Pinsel und Stifte bedient und mit den Materialien (Aquarell-)Farben, Papier, Bleistift, Tusche und Klebstoff arbeitet, schafft sie nach ihren eigenen Vorstellungen die Vorlagen für das Buch: Dazu zeichnet und malt sie Bilder, Tuschen und Rahmen, ordnet diese in einem bestimmten Verhältnis und Rhythmus, zusammen mit dem Text, auf einer Doppelseite an und legt diese wiederum dem Verlag vor.

Beskows Schaffensprozess ist also von vielen kleinen Teilschritten geprägt, die sich am fertigen Buch kaum mehr nachvollziehen lassen. Dazu gehört auch die Arbeit des Schneidens und Klebens. Fasst man diese handwerkliche Arbeit als eine Form der künstlerischen Technik der Collage⁷⁵ auf und folgt dabei Louis Aragons Definition, der ‚Collage‘ als „Einfügung eines Objekts, eines Materials aus der realen Welt, durch das das Bild insgesamt in seiner Imitation der Welt grundlegend in Frage gestellt wird“⁷⁶, trifft dieser Ansatz bei Beskow nicht vollständig zu. Zwar nutzt die Buchkünstlerin das künstlerische Verfahren der Collage, um fremdes Material von aussen in ihre Buchprototypen einzufügen. Doch

73 Zur textilen Materialität, siehe: Eigenbrodt, Olaf: „Verworfenen Gewebe. Zur problematischen Materialität textiler Texturen – zwei Lektüren.“ In: Köhler/Metzler/Wagner-Egelhaaf, 2004. S. 149–168. // Zur Diskussion um Stoffe in Literatur, Kunst und Philosophie, siehe: Strässle/Torra-Mattenklott, 2005. // Naumann/Strässle/Torra-Mattenklott, 2006.

74 Köhler/Metzler/Wagner-Egelhaaf, 2004. S. 8.

75 Ausführlich zur Montage und Collage in den verschiedenen Sparten der darstellenden Künste, siehe: Möbius, Hanno: *Montage und Collage. Bildende Künste, Film, Fotografie, Musik, Theater bis 1933*. München: Wilhelm Fink 2000.

76 Aragon, Louis: *Les collages*, Paris: Hermann 1980 [1965]. S. 119. Aragon unterscheidet v. a. die Collagen der Kubisten von den *Papiers collés*, die ab 1913/14 in Paris bekannt wurden. „Das Papier collé der Kubisten bestand darin, dass man lyrische Elemente der Zeit [...] in das Bild einsetzte“. Aragon, 1980. S. 45.

scheint es ihr nicht explizit um das Zeigen dieses Materials zu gehen. Denn entgegen einer echten Collage, welche die Spuren des Schaffensprozesses sowohl sichtbar macht als auch sichtbar lässt, kann der Leser Beskows Produktionsvorgang am gedruckten Buch nicht mehr nachvollziehen. Die Seiten mit Tuschen und Scherenschnitten, welche die Buchkünstlerin auf einen papiernen Untergrund klebt, sind in ihrer Materialität und Vielschichtigkeit für den Betrachter des gedruckten Buches letztendlich weder haptisch noch visuell erfahrbar. Somit bleiben ihre Collagen als platte Objekte in der Seite gefangen. Dieses Paradoxon muss einen anderen Grund haben.

Liest man noch einmal den oben genannten Brief, so findet sich zumindest eine Antwort. Die Wahl des Verfahrens, Material von aussen in die Bücher einzufügen, scheint weniger der Absicht zu dienen wiederum auf die Aussenwelt aufmerksam zu machen, wie Aragon postuliert. Vielmehr scheinen ihr die Techniken des Schneidens und Klebens eine künstlerische Freiheit zu ermöglichen, nämlich die Buchseiten in Format und Grösse selbstbestimmt gestalten zu können.

Ich kann sie [die Tuschen] selbst ausschneiden und in die Seiten kleben und die Zeichnungen platzieren, wo ich sie haben will.⁷⁷

Der Aspekt der Selbstbestimmung im Schaffensprozess ist für die Buchkünstlerin ein zentrales Anliegen. Die einzelnen Seiten für die Bücher bezüglich Format und Grösse nach eigenem Gutdünken zu gestalten, ohne dass diese materiellen Faktoren vom Verlag diktiert werden, dürften mehr gewogen haben als die Tatsache, dass die auf Papier gemalten, ausgeschnittenen und schliesslich aufgeklebten Tuschezeichnungen „nur“ wie auf Papier gemalt aussehen. Bei der Arbeit an einem Bilderbuch überwiegen für Beskow demnach pragmatisch-praktische Gründe – wie berechnen und bestimmen – die materialästhetischen. Diese Faktoren drücken sich schliesslich in einer ihr eigenen Buchästhetik aus.

Hat Beskow sowohl bezüglich der Farben wie auch über das Verfahren der Collage in den Tanten-Büchern mit materiellen Aspekten am Buch experimentiert, so zeigt sich im Lesebuch, *Vill du läsa?* I–III, die künstlerische Form der Collage etwas anders. Zwar benutzt sie die Kunstform wiederum dazu, Text und Bild auf einer vorgegebenen Seitengrösse zu platzieren (Abb. 55)⁷⁸, jedoch hat die Collage laut Hammar noch einen weiteren Grund: „I efterhand kan man verkligan undra om det var rätt använd konstnärsenergi att göra dessa tre läseboksdelar, där hon i hög grad återanvände de bilderböcker som redan skapats.“⁷⁹ Hammar beschreibt, dass Beskow bei der Erstellung des Lesebuches aus Zeitnot nicht ganz „neu erfinden“ konnte und dadurch auf schon bestehendes Material aus ihrem eigenen Werk zurückgreifen musste. Der mit Beskows Bilderbüchern vertraute Leser und Betrachter, erkennt bei der Durchsicht von *Vill du läsa?*, dass die Buchkünstlerin Teile aus den Ge-

77 Beskow im Brief vom 20. März 1947 an den Bonniers Verlag.

78 Klaus Müller-Wille macht auf den Zusammenhang zwischen modernen Collagen, wie sie auch Hans Christian Andersen produzierte, und Lesefibeln aufmerksam. Die Collagen würden, so Müller-Wille im Rückgriff auf Didi-Huberman, auf eine andere Art des Lesenlernens abzielen. Siehe Müller-Wille, 2013. S. 183–219.

79 [Im Nachhinein kann man sich auch fragen, ob es nicht vergeudete Künstlerenergie war, diese drei Lesebuchteile zu schaffen, wo doch im höchsten Grad die Bilderbücher verwendet wurden, die sie schon geschaffen hat.] Hammar, 2002. S. 65–66.



Abb. 55: Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa? Första skolåret*. S. 30. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

schichten und ausgewählte Bilder von verschiedenen Bilderbuchgeschichten ausgeschnitten, zusammengesetzt und für das Lesebuch neu aufbereitet hat. Dieses Auswählen, Teilen, Schneiden und Neuzusammensetzen von viel grösseren Text-Bild-Einheiten lässt sich entgegen Hammars Meinung durchaus an künstlerischer Energie, nämlich an der Technik der Collage festmachen.

Zum Beispiel wird die Geschichte *Sagan om den lilla, lilla gumman* (1897)⁸⁰, die von Beskows Jugendstilbildern und einer an eine Handschrift angelehnten Schrift lebt, stark gekürzt und auf einer einzigen Buchseite wiedergegeben.⁸¹ Dabei weicht die Handschrift einer Lehrbuchschrift, was der Geschichte einen viel moderneren Charakter gibt und sich auch im hochkantigen statt dem fast quadratischen Buchformat des Originals ausdrückt. Den Seitenkopf im

80 Beskow, Elsa: *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1897.

81 Beskow/Siegvall, I. 1935. S. 75.

Lesebuch ziert eine Schwarz-Weiss-Zeichnung, die zwar an die Protagonistin der Geschichte, an die kleine Frau erinnert, aber so nicht im Bilderbuch abgebildet ist. Wer die Geschichte kennt, dem fehlen die neun zugehörigen Bilder. Diese erscheinen jedoch beim Akt des (Vor-)Lesens in einem Erinnerungsvorgang. Vielleicht ertönt dazu sogar die Stimme der Mutter, die einem die Geschichte vorgelesen hat. Indem Beskow die Geschichte auf der Bilderbene komplett fragmentiert, fordert sie den Leser auf, die Bildlücken durch Erinnerungsstücke zu ersetzen, worin sie sich an die Technik der Collage lehnt. Die Fragmente einer Geschichte sind lediglich Stützen zur Erinnerung an das Ganze. Für jene Leser, welche die Bilder nicht kennen, bietet dieses einzelne Bild eine Anregung zum Gebrauch der Phantasie. Aus diesen Überlegungen heraus dürfte es sich bei der Entscheidung Beskows, das Lesebuch auf der Basis von vorhandenen Bilderbüchern aus ihrem Werk zu gestalten, nicht nur um eine „Notlösung“ handeln. Vielmehr wird die Fragmentierung im Lesebuch als eine bewusste Technik und pädagogische Intention eingesetzt, nicht nur Einzelteile auswendig zu lernen, sondern ganzheitlich zu denken, wie dies im Märchen „Kungen som bytte minnet“ gezeigt wurde.

Hält man an Hammars Überzeugung fest, dass das Lesebuch nur ein Verschnitt alter Bücher ist, könnte man sagen, dass sich Beskow lediglich der Zeit vorgreifend der modernen digitalen Technik des „copy and paste“ [Kopieren und Einkleben] bedient hat, um schon verwendetes Material in einem Buch neu zusammenzufügen. Doch ganz so trivial scheint ihre Vorgehensweise nicht zu sein.

Denn zum einen werden im Lesebuch Bilderbücher wiedergegeben, bei denen die Bildauswahl sorgfältig vorgenommen erscheint. So richtet sich Beskow beispielsweise mit der Kurzversion von *Puttes äventyr i blåbärsskogen*⁸² sowohl an Kinder, die die Geschichte kennen, als auch an solche, die sie noch nicht kennen. Mit drei bewusst gewählten Schlüsselbildern, sowie dem ganzen Text der Bilderbuchgeschichte, wird zwar eine pädagogisch-ästhetische Geschichte erzählt, die im besten Falle wiederum durch die Erinnerungstätigkeit der Kinder mit den fehlenden Bildern ergänzt wird. Doch wird dem Leser sehr deutlich, dass die Geschichte in solch fragmentierter Form nicht dieselbe ist, wie wenn man das ganze Bilderbuch in Händen hält. So fehlen beispielsweise die ästhetischen, haptischen und visuellen Hinweise auf die Thematik des Lesenlernens, wie sie im Kapitel „Funktionen des Lesens“ aufgezeigt wurden. Diese kann in einem kleinen Format wie dem Lesebuch gar nicht zur Geltung kommen, und somit fehlt der Zugang zum Medium Buch. Die Fragmentierung dient derweil als gute Technik, das Material auf kleinem Raum so pädagogisch als möglich anzuordnen. In diesem Sinne nutzt Beskow die vorhandenen Möglichkeiten materieller Aspekte des Buches wie Format und Grösse, um eine Neugestaltung vorzunehmen und Buchmaterial anders zu verarbeiten.⁸³

In seltenen Fällen verwertet Beskow für das Lesebuch sogar alle Bilder und Texte eines „ganzen“ Bilderbuches, wie etwa in der Geschichte *Hattstugan* (1930)⁸⁴. Die Geschichte von einer Mutter, die mit ihren Kindern in einem alten Hut wohnt und nach einem Brand vom Zwerg der Nachbarsinsel gerettet wird, wird auf vier Doppelseiten und einer Rückseite wiedergegeben. Zur Einleitung steht in Klammer: „(En saga på vers med rim, som barnen

82 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 118–122.

83 Siehe: Moldehn, Dominique: *Buchwerke. Künstlerbücher und Buchobjekte 1960–1994*. Nürnberg: Verlag moderne Kunst 1996.

84 Beskow, Elsa: *Hattstugan*. Stockholm: Bonnier 1930. In: Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 100–108.

får hitta på själva)⁸⁵ Die Geschichte ist darauf angelegt, dass sie kleinen Kindern vorgelesen und mit ihnen laut gesprochen wird, damit diese jeweils das letzte Wort der Verszeile selbst ergänzen können. So lautet die erste Zeile: „Det var en gång en tomte-gubbe, som bodde i en gammal mossig –“⁸⁶ [Es war einmal ein Zwerg, der in einem alten, moosigen – wohnte].

Der Leser muss den Text durch Betrachten des Bildes ergänzen. Die Lösung findet er in der alten Kate, die der Zwerg bewohnt und die auf Schwedisch „stubbe“ heisst, das Wort, mit dem der Leser die Verszeile komplettieren kann. Dabei wird der Gedankenstrich zu einem sprachlich-materiellen Stellvertreter sowohl für das Wort als auch für den Bildanteil, den der Leser in der Illustration findet. Weil die Geschichte selbst von einer sprachlichen Fragmentierung lebt, scheint es logisch, dass die ganze Bildergeschichte in Text und Bild im Lesebuch abgedruckt wird. Denn der Leser braucht die Illustrationen, um die Textlücken ergänzen zu können. Dennoch widerspiegelt sich diese Lückenhaftigkeit des Textes auch in der materiellen Erscheinung des Bilderbuches innerhalb des Lesebuches. Denn obwohl Beskow alle Bilder und Textteile des Bilderbuches quasi ausschneidet und ins Lesebuch einsetzt, bleiben die wichtigen Buchanteile wie Einbände, Titelseiten, Papier u. a. auf der Strecke. Das Lesebuch kann zwar ein Stück weit die Texte und Bilder als Erinnerungsfragmente und Lesehäppchen aus den Bilderbüchern wiedergeben, diese aber nicht in dem ästhetisch-materiellen Charakter und in ihrer einzigartigen Machart im Sinne von Kunstwerken fassen, welche den Bilderbüchern eigen ist. Im Lesebuch bleiben es collagenhafte Bruchstücke, welche die Erinnerung des Kindes ankurbeln, jedoch nur wenig über das gesamte (ursprüngliche) Buch aussagen können.

Auch wenn gewisse Anteile der Bilderbücher innerhalb des Lesebuches hintanstehen müssen, so zeigt sich bei Beskow in der Anwendung der Technik der Collage selbst eine neue Ästhetik, welche die Buchkünstlerin gekonnt und bewusst einsetzt. Spielen bei den ersten drei Beispielen für die Auswahl der Bilder (also den cut) pädagogische und verständnisrelevante Aspekte eine zentrale Rolle, so wird für den Leser hingegen nicht ersichtlich, nach welcher Logik Beskow Bild und Text aus dem Jahreszeitenbuch *Årets saga* (1927) ausgewählt hat. Die Auswahl erscheint komplett willkürlich ins Lesebuch eingefügt. Dies verstärkt zum einen den Charakter der Collage in ihrer Ausschnitt- und Bruchstückhaftigkeit. Zum anderen verleiht dieses zufallsartige Auswahlverfahren dem Lesebuch den Charakter eines Sammelsuriums. Das Buch wird zu einem Ort der Sammlung und gleichzeitig einer Werkschau auf kleinstem Raum, zu einer Ausstellung von Beskows Bildern, die dadurch vielen Kindern seit den 1935er Jahren zugänglich wurden, was Hammar den Lesebüchern trotz Kritik an verschwendeter Künstlerenergie zugesteht. Sie schreibt: „Men genom läseboken nådde de [bilderböckerna] ut till barn, som aldrig annars fått tillgång till dem.“⁸⁷

In dem Sinne weist das Lesebuch – gerade durch die Machart, die Produktion und seine Einzigartigkeit – Parallelen mit einem Künstlerbuch hat, wie es die Kunsttheoretikerin Lucy Lippard definiert:

85 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 100. [(Eine Geschichte mit Vers und Reim, den die Kinder selbst erfinden können.)]

86 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 100.

87 Hammar, 2002. S. 66. [Aber durch das Lesebuch erreichten diese [Bilderbücher] Kinder, welche ansonsten nie Zugang zu ihnen gehabt hätten.]

The Artist's Book is [...] neither an art book (collected reproductions of separate art works) nor a book on art (critical exegeses an/or artists' writing), the artist's book is a work of art on its own, conceived specifically for the book form and often published by the artist him/herself. It can be visual, verbal, or visual/verbal. With few exceptions, it is all of a piece, constituting of one serial work or a series of closely related ideas and/or images – a portable exhibition.⁸⁸

Während das „Künstlerbuch“, oder das „livre d'artiste“, wegen seiner besonderen „Machart“, seiner Materialität und seines Einzelcharakters als Sammelobjekt insbesondere die Kunstwissenschaft im französischen Sprachraum ab den 1960er und 1970er Jahren zu interessieren begann⁸⁹, inspirierte das Buch als Objekt schon viel früher die Seite der Produzenten, namentlich jene der bildenden Künstler. Experimente am Buch und mit dem Buch, die Erschaffung/Erzeugung/Schöpfung einer dritten Dimension findet ihre Anfänge in den 1920er Jahren in den Kreisen avantgardistischer Künstler und rund ums Bauhaus. Die aus den Experimenten entstandenen Objekte subsumierten sich als Künstlerbücher, Bücher von Künstlern gemacht, in denen das Buch zum zentralen Inhalt des Kunstwerks wird, wie es Lippard definiert. Diese Strömungen dürften Beskow hinsichtlich der Handhabung des Buches als Kunstobjekt geprägt haben, da sie – wie im Kapitel zur Typografie gezeigt – von den geistigen Strömungen rund ums Bauhaus beeinflusst war. Folgt man Alexandra Tackes Ausführungen zum Ziel, welches die „Künstlerbücher“ und „Buchobjekte“ – wie Moldehn die Begriffe aufgrund der unterschiedlichen Forschungstraditionen im englischen und französischen Sprachraum unterscheidet⁹⁰ – verfolgen, dürften viele Punkte auch auf Beskow zutreffen. Tacke schreibt:

Die Herstellung von Künstlerbüchern und Buchobjekten hat meistens das gleiche Ziel: Das Buch in seinen Funktions-, Rezeptions- und Wahrnehmungszusammenhängen zu reflektieren. Der Blick soll dafür geschärft werden, was normalerweise beim Akt des Lesens vergessen wird: Das Buch ist ein dreidimensionales Objekt, das eine bestimmte ästhetische Gestaltung aufweist, aus Bild und

88 Lippard, Lucy R.: „The Artist's Book Goes Public“. In: Lyons, 1985. S. 45.

89 Siehe: Milon, Alain und Marc Perelman (Hg.): *L'esthétique du livre*. Paris 1997. // Moeglin-Delcroix, 2006. // Siehe auch: Drucker, Johanna, welche mit *The Century of Artists' Books* ein Standardwerk zum Künstlerbuch aus den USA liefert: Drucker, Johanna: *The Century of Artists' Books*. New York: 1995/2004.

90 Moldehn definiert „Künstlerbücher“ wie folgt: „Als „Künstlerbücher“ sind die gedruckten Auflagenbücher zu verstehen, die sich in ihrer Form an gebundenen Büchern orientieren, aber auch als Leporello oder Faltkarten auftreten können. Als Träger von Schrift und Bild dient meist Papier oder flaches, für den Druck geeignetes Material. Alle alten (handwerklichen) und neuen (maschinellen/elektronischen) graphischen Verfahren werden am Künstlerbuch erprobt; das Interesse der Künstler richtet sich hauptsächlich auf Typographie und Anordnung des Bildmaterials bzw. die Kombination von Wort und Bild. Künstlerbücher enthalten nicht etwa Reproduktionen von Kunstwerken, sondern erfüllen häufig die traditionelle Funktion des Buches und werden z.B. zur Vermittlung von (Kunst-)Konzepten genutzt.“ Moldehn, 1996. S. 15. // In Abgrenzung zum Künstlerbuch sieht Moldehn das „Buchobjekt“, das sie wie folgt definiert: „Als Skulpturen sind die Buchobjekte zu betrachten, die entweder aus einem verfremdeten Buch bestehen oder vom Künstler mit meist buchfremden Materialien hergestellt werden. Ausser Kodexformen gestalten die Künstler auch Tafeln, Rollen oder Dateien. Selten nur soll in den Buchobjekten gelesen werden: Ihr Material, ihr Farbe und Textur der Oberfläche, das Volumen und das Ausgreifen in den Raum sind hier als Ausdrucksträger zu verstehen. Es sind museale Gegenstände, deren Berührung – geschweige denn das Blättern – trotz haptischer Reize und entgegen dem Willen der Künstler oft nicht erlaubt werden kann.“ Moldehn, 1996. S. 16.

Text bestehen kann und auf seinen Seiten eine zeitlich-räumliche Sequenz vorgibt, die Imaginations- und Projektionsvorgänge auslöst. Künstlerbücher und Buchobjekte stellen das Buch gleichermaßen in seiner medialen Bedingtheit aus, wobei nicht nur seine Materialität, sondern auch seine Funktion als Archivierungsmedium zum Thema wird.⁹¹

Wie Reuss und Spoerhase, welche die Dreidimensionalität des Buches reflektieren und dieses dadurch in die Sparte von Künstlerbüchern rücken,⁹² geschieht dies auch anhand von Tackes Reflexionen. Laut ihr weisen „Künstlerbücher“ und „Buchobjekte“ eine explizit angewendete ästhetische Gestaltung auf, welche nicht nur das Medium Buch in seiner Medialität ausstellt und hinterfragt, sondern auch den Akt des Lesens noch einmal neu verhandelt. Das Buch in seiner neugestalteten Form wird zu einem alternativen Raum oder „alternative space“, wie ihn Tacke an vielen Objekten, insbesondere an jenen der Konzeptkünstlerin Rebecca Horn, beschreiben kann. Sie schreibt: „Das Buch bietet Raum für Text, Grafik und Malerei, aber auch für Fotografie und Zeichnung. Zudem kann es skulptural und architektonisch genutzt werden.“⁹³

Der Blick in diesen Raum dürfte ebenso bei der Lektüre/Betrachtung von Beskows Büchern geschärft werden. Denn gerade am Lesebuch *Vill du läsa?* I–III wird die Durchdringung der Künste miteinander, welche Beskow für eine bewusste Buchgestaltung nutzt, verhandelt. So setzt sie das Buch nach ihrem Gutdünken und ihren pädagogischen Überlegungen zusammen. Sie bestimmt die Typografie, die Farbe, das Format bewusst – wie dies schon in den Kapiteln zur Materialität der Bilder- und Lesebücher aufgezeigt wurde. Beskow macht nicht nur darauf aufmerksam, dass das Buch ein dreidimensionales Objekt ist, wie es Tacke beschreibt, und als solches auf Funktions-, Rezeptions- und Wahrnehmungszusammenhänge verweist (wie dies auch im Zusammenhang mit den Schriften Benjamins diskutiert wurde), sondern die Buchkünstlerin gestaltet zudem den Raum des Buches selbst und erfüllt damit Bedingungen, wie sie der mexikanische Künstler und Schriftsteller Ulises Carrión in seinem Manifest „The New Art of Making Books“⁹⁴ beschreibt. Eine Aussage besteht darin, das Buch als eine Abfolge von verschiedenen Räumen zu verstehen: „A book is a sequence of spaces.“⁹⁵ In einer anderen vergleicht Carrión eine alte Spezies von Schriftstellern mit neuen, die sich am Buch selbst unterscheiden. Er schreibt: „In the old art the writer writes texts. In the new art the writer makes books.“⁹⁶ Während der Schriftsteller in der alten Kunst Texte schreibt, so stellt er auch die Bücher, nach den Gesetzen der neuen Kunst, selbst her.

Carrións Verständnis vom Buch und dessen Herstellung trifft auch auf Beskow zu, wenn man bedenkt, dass sie das Buch sowohl textlich wie auch bildnerisch selbst gestaltete und dazu viel Einfluss auf die verlegerische Tätigkeit ausübte. Sie nutzte den Raum des Buches, sowohl, um pädagogische Absichten via die Materialität des Buches aufzuzeigen, als auch, um ihre Bilder auszustellen und damit auf ihre eigene Kunst aufmerksam zu machen. Das

91 Tacke, Alexandra: *Rebecca Horn. Künstlerische Selbstpositionierungen im kulturellen Raum*. Köln: Böhlau Verlag 2011. S. 211–212.

92 Siehe: Reuss, 2016. S. 24–25. // Spoerhase, 2016. S. 51–61.

93 Tacke, 2011. S. 221.

94 Carrión, In: Lyons, 1985. S. 31–44.

95 Carrión, 1985. S. 31.

96 Carrión, 1985. S. 32.

Buch wird bei Beskow selbst zum Ausstellungsraum für die Bilder und verschiedenen Künste. Die Buchkünstlerin und Kulturkritikerin Johanna Drucker schreibt in „Intimate Authority. Women, Books and the Public-Private Paradox“ zum Raum eines Buches: „The space of a book is intimate and public at the same time; it mediates between private reflection and broad communication [...]“⁹⁷. Drucker sieht im Raum des Buches etwas spezifisch Weibliches und meint damit das Umfeld, in dem Frauen seit der Renaissance bis in die Gegenwart drucken und publizieren:

Women associated with the Arts and Crafts, Art Nouveau, Jugendstil, Secessionist, and other turn-of-the-century artistic movements distinguished themselves in the literary and book-arts field. [...] As the twentieth century progresses, the focus shifted away from traditional book arts toward the creation of books as primary work of interdisciplinary art, reflecting the varied backgrounds and training of women for whom artists' books were a vital form of expression.⁹⁸

Laut Drucker war das Künstlerbuch gerade um 1900 ein Medium, durch welches sich Frauen auf besondere Weise ausdrücken konnten. Als Ausdrucksmittel gehört das Künstlerinnen-Buch sowie auch die Thematik der „Kinderzeichnung“, wie im Kapitel „Das Kind als Künstler“ gezeigt, zum Zweig der expressionistischen Kunst. Gleichermassen dürften auch Beskows Bücher als Räume des Ausdrucks, des weiblichen Schaffens und Produzierens betrachtet werden, wenn auch die Buchkünstlerin persönlich wenig für die Kunst des Expressionismus übrig hatte.⁹⁹

Abschliessend kann festgehalten werden, dass Elsa Beskows Bücher viele Züge eines Künstlerbuches aufweisen, was die Machart und die Selbstbestimmung, mit der die Bücher gestaltet wurden, sowie das Umfeld der Entstehung betrifft. Das Buch ist das Medium, durch welches sich die Buchkünstlerin erfolgreich zur Schau stellen konnte und es noch immer kann, wie die vielen Wieder- und Neuauflagen ihrer Bücher beweisen. In diesem Sinne hat die Handarbeit, welche hinter den Büchern steht, ihren Wert nicht verloren, wenn diese auch manchmal fast vergessen geht, weil die neuen Technologien bezüglich Druck, Farben und Zusammenstellung Neues ermöglichen, wie das nächste Kapitel zeigen wird. Dennoch bleibt die kulturelle Ikone „Buch“ – folgt man Drucker – ein potentes Zeichen, dessen Lektüre und Produktion wiederum in der virtuellen Welt Eingang findet. „The cultural icon of a book remains a potent sign, even in this era of modern technology. At the same time, the experience of making and reading books occurs in a private and meditative space, amounting to immersion in a virtual world.“¹⁰⁰

Mit dem Blick auf Beskows Produktion und wie die Buchkünstlerin in einem weiblichen Diskurs Künstlerbücher schafft, wird im folgenden Kapitel noch einmal der Fokus auf verschiedene Ausführungen der Bilderbücher gelegt. Die zu Beginn aufgestellte These, dass die Künstlerin Bilderbücher kreierte, welche sich unter dem Aspekt einer materiellen Betrachtungsweise sogar als künstlerische Objekte entpuppen, kann am Kinderbuchklassiker, *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, auf Deutsch *Das Hänschen im Blaubeerenwald*, nachvollzogen werden. Wie sehr sich die Bücher als „Kunstobjekte“ offenbaren, zeigt sich insbe-

97 Drucker, 2007. S. 14.

98 Drucker, 2007. S. 15.

99 Hammar, 2002. S. 328ff.

100 Drucker, 2007. S. 16.

sondere dann, wenn die gestalterischen Prinzipien der Buchkünstlerin von Verlagen, Drucker, Grafikern nicht eingehalten werden. Bei der Analyse steht die Transmission der Materialität im Mittelpunkt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich das Buch innerhalb seiner bald hundertzwanzigjährigen Ausgabengeschichte verändert hat und welche Auswirkungen dies für das Buch, das Lesen und den heutigen Buchmarkt hat.

Transmissionen und ihre Konsequenzen – eine Schlussfolgerung

„Det är ju fenomenalt med alla dessa omtryck av mina gamla bilderböcker!“¹

Klingt dieser Ausruf Beskows nach reiner Begeisterung, kann in der Folge des zitierten Briefes gelesen werden, dass in der Aussage viel Ironie mitschwingt. Denn obwohl die Buchkünstlerin, solange sie lebte, in den Prozess der Anpassungen, der Auswahl der Bilder und Schriften, der Überarbeitungen und Umarbeitungen stark involviert war, waren die neu aufgelegten Bücher für Elsa Beskow dennoch oft eine Quelle der Enttäuschung, wie sie im selben Brief formuliert: „Mätte nu de nya omtrycken bli bättre än de mest föregående. Det är för det mesta en stor besvikelse för mig att se hur trycken försämras medan för undan hur de ursprungliga klara färgerna blir grådaskiga.“² Trotz enger Zusammenarbeit zwischen dem Verlag und der Buchkünstlerin fielen die schwedischen Ausgaben nicht immer nach deren Vorstellung aus, wofür meistens technische Umstände verantwortlich waren, wie im Kapitel zur Materialität der Bilderbücher gezeigt wurde. Weitaus grössere Veränderungen lassen sich – insbesondere nach Beskows Tod – anhand der Transmission ihrer Bücher in andere Sprache beobachten. An den Übertragungen und damit Veränderungen der materiellen Bestandteile von Beskows Büchern, die ausgehend von den Erstausgaben an den danach folgenden Auflagen vorgenommen wurden, werden Phänomene sichtbar gemacht, welche laut Georg Mein erst durch die Übertragungsbewegung selbst reflektiert werden. Er schreibt dazu: „Transmissionen markieren eben die Einlasspunkte, an denen Grenzen überschritten [werden], an denen die Medialität und die Materialität der Übertragungsbewegung selbst reflektiert wird.“³ Während die enge Zusammenarbeit der Familie Beskow mit dem Verlag auch über den Tod der Buchkünstlerin hinaus anhält und Fragen zur Gestaltung ihrer Bücher oder den neuen Ausgaben gemeinsam angegangen werden,⁴ geht die Herausgabe eines Buches doch in die Hand anderer „Mitgestalter“ über und die Autorschaft lässt sich auch nicht mehr alleine der Buchkünstlerin zuschreiben. Dennoch sind gerade die schwedischen Ausgaben noch unter einer gewissen Kontrolle, solange die Familie Beskows das Mitbestimmungsrecht einfordert.

1 Elsa Beskow im Brief vom 31. Mai 1949 an den Verleger Gerard Bonnier. [Das ist ja phänomenal mit all diesen „Umdrucken“ meiner alten Bilderbücher!]

2 Elsa Beskow im Brief vom 31. Mai 1949 an den Verleger Gerard Bonnier. [Mögen nun die neuen Drucke besser werden als die vorhergehenden. Es ist für mich meistens eine grosse Enttäuschung zu sehen, wie sich die Drucke verschlechtern und die vormals klaren Farben zunehmend gräulich werden.]

3 Mein, 2010. S. 8.

4 Davon zeugen die Korrespondenz der Verfasserin mit den zuständigen Verlegerinnen im Bonniers Verlag und ihre Gespräche mit Dag Beskow, dem Enkel Elsa Beskows.

Betrachtet man jedoch die unzähligen Übersetzungen und Umarbeitungen der Bücher, welche in viele Sprachen⁵ übersetzt und unzählige Male neu aufgelegt wurden, so bleibt teilweise die Frage, ob die Buchkünstlerin noch für ihre Bücher einstehen wollte, gleichen manche Ausgaben doch kaum mehr der ursprünglichen Fassung eines bestimmten Titels. Verlage, Typografen und Layouter haben es sich zur Aufgabe gemacht, sich die Bücher anzueignen⁶ und wiederaufzulegen.⁷ Durch den Prozess der Wiederauflage entstanden gleiche, ähnliche und komplett andere Bücher, hergestellt aus dem Material von Beskows Originalausgaben. Vergleicht man insbesondere die Bilderbücher von der Erstausgabe bis zur neuesten Auflage miteinander, so lassen sich viele materielle Unterschiede festmachen, die von der Typografie, dem Papier und der Seitengestaltung über Formate bis zur Farbe im Besonderen reichen. Diese materiellen Unterschiede verkörpern den Prozess einer Umformung von Buchteilen, wie sie zuerst von der Buchkünstlerin, später vom Verlag oder den Mitgestaltern vorgenommen wurden. In der Transmission geschieht zum einen eine Verwandlung eines Mediums, zum anderen wird der Fokus des Lesers und Betrachters umgelenkt, oder wie der Literaturwissenschaftler Georg Mein die Transmission definiert: „In allen Fällen beschreibt der Begriff der Transmission also eine Übertragungsbewegung beziehungsweise stellt das mediale Kopplungsstück, durch das die Übertragung organisiert wird, in den Mittelpunkt.“⁸ Waren gewisse Veränderungen an den Büchern schon zu Lebzeiten Beskows unumgänglich, so stellt sich die Hauptfrage, wie ein Verlag mit hochwertigen bewusst gestalteten Büchern, wie es Beskows Künstlerbücher sind, mit dem Material umgeht. Welche Verlagsmechanismen spielen dabei eine Rolle, wer bestimmt schliesslich, wie ein Buch aussieht, und welche Auswirkungen hat dies auf die Rezipienten. In diesem sehr durchlässigen Prozess, den die Übertragung von einer Auflage zur nächsten in sich birgt, stellen sich des Weiteren Fragen wie, welche Konsequenzen die Übertragungen für das Buch als „Objekt“ und „Artefakt“ haben und was die materiellen Unterschiede eines Buches innerhalb eines Landes und im internationalen Kontext bedeuten. Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Wie Mein weiter oben hervorhebt, evozieren gerade die Unterschiede Grenzerfahrungen und veranlassen Reflexionen sowohl zur Medialität als auch zur Materialität als solche. Dabei können die Veränderungen an einem Text oder Buch in einer negativen Konnotation der Aneignung betrachtet werden, die besagt, dass es sich bei einer Umarbeitung um Plünderung, Raub, Wilderei oder gar Piraterie handelt, wie Anne Moeglin-Delcroix beschreibt.⁹ Oder sie kann im besten Fall als Möglichkeit der Relektüre eines Buches aufgefasst werden, wie Annette Gilbert vorschlägt: „Letztlich provoziert solch intensive Relektüre, zu der eine Appropriation Anlass gibt, neue Sicht-

5 Elsa Beskows Bücher wurden ins Arabische, Chinesische, Dänische, Deutsche, Englische, Färöische, Finnische, Französische, Hebräische, Niederländische, Isländische, Japanische, Katalanische, Koreanische, Norwegische, Persische, Polnische, Russische, Spanische und Thailändische übersetzt. Siehe: <https://elsabeskow.se/elsa-beskow-i-varlden/> eingesehen, am 29.6.18.

6 Inwiefern bei einem Verlag von einer Aneignung gesprochen werden kann, wird in diesem Kapitel noch nachgegangen.

7 Zur Aneignung von Büchern und Texten in Büchern siehe: Gilbert, 2012.

8 Mein, 2010. S. 7.

9 Siehe: Moeglin-Delcroix, 2012. S. 234.

und Zugangsweisen, die ihrerseits zu einer revidierten oder verfeinerten Interpretation der Werke führen können.“¹⁰

Die Lektüre von Putte respektive Hänschen und Lasse¹¹ wird zeigen, in welche Richtung deren Interpretation den Leser führt. In dieser Arbeit wird weniger die Transmissionsgeschichte untersucht¹², als vielmehr die Transmission des konkreten Materials von Beskows Büchern. Es wird insbesondere auf die Variation der Bücher in einem bestimmten Sprachraum eingegangen und damit v. a. auf die materiellen Aspekte der Transmission geachtet.¹³ So können an den Veränderungen der Bücher letztlich Erkenntnisse zur Rezeption und Wahrnehmung der Bücher Beskows gewonnen, aber auch Fragen zur Herstellung von „alten“ Büchern innerhalb eines Verlages gestellt werden. Da sowohl die schwedischen wie auch die deutschen Ausgaben seit erstmaligem Erscheinen bis heute vom selben Verlag herausgegeben werden, dürften auch übergeordnete Strategien des Verlags einen starken Einfluss auf die Gestaltung der Bücher haben. Wie sich diese auf die schwedische Ausgabe auswirken, wird im ersten Teilkapitel exemplarisch an Beskows Kinderbuchklassiker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) gezeigt. Dabei wird chronologisch vorgegangen.

Im zweiten Teilkapitel werden solche Verlagsstrategien anhand von verschiedenen Ausgaben der deutschen Fassung von *Hänschen im Blaubeerenwald* (ab 1903) aufgezeigt. In einem dritten Teil wird auf die kaum vorhandene Transmission des Lesebuchs *Vill du läsa?* und auf die Frage des „Warum“ eingegangen.

Puttes äfventyr i blåbärsskogen (1901–2010)

Ruft man sich noch einmal kurz in Erinnerung, was die Analyse der Erstausgabe von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* (1901) (Abb. 3) ergab, so zeigen sich daran verschiedene gestalterische Aspekte: Zum einen vermittelt Beskow dem Leser anhand der bewussten Gestaltung von Paratexten, Format, Farben und Papier über das Bilderbuch ihre eigene Lese- und Schreibpädagogik. Dabei übt gerade das Motiv der Natur einen starken Einfluss auf die Pädagogik sowie die Kunst aus. Über die Gestaltung von Cover, Schmutztitel sowie Rahmen und Schrift macht sie über das Thema Natur den Leser und Betrachter auf den Vorgang des Lesenlernens, gleichzeitig aber auch auf ihre Kunst, die Buchgestaltung aufmerksam. Über eine bewusst evozierte Ambivalenz zwischen alt und neu, die sich u. a. in der Gestaltung der Schrift zeigt, verweist Beskow auf aktuelle Diskurse ihrer Zeit zur Machart von Büchern. Sie nutzt das Buch, um auf zwei sich konkurrenzierende Bewegungen innerhalb des Buch-

10 Gilbert, 2012. S. 23.

11 Es handelt sich um Transmissionen des Namens des Protagonisten aus *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* aus dem Schwedischen ins Deutsche.

12 Siehe beispielsweise die Dissertation von: Richter, Anna Katharina: *Transmissionsgeschichten: Untersuchungen zur dänischen und schwedischen Erzählprosa in der frühen Neuzeit*. Tübingen: A. Francke Verlag 2009.

13 Ähnlich ging Jens Bjerring-Hansen vor, der über die Variationen eines einzigen Buches schreibt. Siehe: Bjerring-Hansen, Jens: *Ludvig Holberg på bogmarkedet : studier i Peder Paars og den litterære kultur i 1700- og 1800-tallet*. Kopenhagen: Königliche Bibliothek 2015. Siehe auch: Jelsbak, Torben: *Avantgardefilologi og teksttransmission: den historiske avantgardelitteratur som udfordring til moderne filologi og litteraturforskning*. Københavns Universitet 2008.

markts in Schweden um 1900 hinzuweisen. Auf der einen Seite schrie dieser gegen Ende des 19. Jahrhunderts im goldenen Zeitalter des schwedischen Bilderbuchs nach billigeren, massenproduzierten Büchern. Auf der anderen Seite tat sich mit der Arts-and-Crafts-Bewegung eine Gegenbewegung hervor, welche auf den Maschinendruck in Massen verzichtete, um das Handwerk der Künstler stärker ins Bewusstsein zu rücken. Eine Bewegung, an der sich auch Beskow orientierte.

Des Weiteren suggeriert die Buchkünstlerin über das Format und die Anordnung der Bilder beim Leser die Idee vom Buch als Bühne/Theater, womit sie sowohl auf die performativen Aspekte des (Vor-)Lesens von Bilderbüchern als auch auf die Leserwirkung des Buches verweist. Nicht zuletzt werden anhand der ganz frühen Ausgaben für Schweden wichtige Diskurse um 1900 deutlich: So etwa die Reformpädagogik und die Nationalromantik, welche sich im Bilderbuch über die Wahl von Perspektive, Farben und entsprechenden Motiven niederschlagen, wie es auch in der übrigen Literatur und Kunst in Schweden zur Zeit der Industrialisierung zu finden ist. Beskow hat ihre Bücher dermassen bewusst in ihrer Materialität gestaltet, dass man die eigens von ihr gestalteten Bücher durchaus als Künstlerbücher bezeichnen kann. Vergleicht man nun die Erstausgabe von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* mit weiteren schwedischen Ausgaben, so sind die materiellen Unterschiede der Bücher teilweise sehr markant, obwohl die Herausgabe der Bücher auch nach dem Tod der Buchkünstlerin noch eng von der Zusammenarbeit zwischen Verlag und Familie der Autorin geprägt ist. Welche Bedeutung diese Unterschiede für die Bücher, den Leser als auch den Verlag im historischen Kontext haben, soll in diesem Kapitel anhand eines Vergleichs der Exemplare¹⁴ von 1902, 1952, 1968, 1994 und 2009 mit der Erstausgabe von 1901 beleuchtet werden.

Allgemein kann festgestellt werden, dass in den 109 Jahren stetiger Neuauflagen allen Büchern das für Beskows Bilderbücher typisch liegende Format gemein blieb. Dieses hat sich zwar leicht in der Grösse, jedoch nicht im Formattypus verändert, was für eine starke Eigenschaft des Formats für das Buch spricht. Des Weiteren zeigen die Bilderbücher (ausser der Ausgabe von 2009) denselben Aufbau einer Doppelseite mit Bild rechterhand und weisser Seite linkerhand auf. Die Ausgaben 1901 und 1902 heben sich von den übrigen insofern ab, als dass sie noch in einer alten schwedischen Schreibweise verfasst sind, welche 1906 in einer umfassenden Reform angepasst wurde.¹⁵ Der Schriftstil des Textes blieb bis zur Ausgabe von 1961 derselbe. Im Folgenden wird auf markante Unterschiede eingegangen.

Die *Ausgabe von 1902* ist beinahe identisch mit der Erstausgabe und zeigt kaum Veränderungen auf. Dies dürfte mit der sofortigen Wiederausgabe zu tun haben, nachdem das Buch

14 Es wurden für die Untersuchung jene Ausgaben mit den stärksten Abweichungen gewählt. Christina Kerpner schreibt, dass die meist verkauften Bücher wie *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* und *Tomtebobarnen* an die dreissig Mal neu aufgelegt wurden. Siehe: Kerpner, Christina: „Beskowböcker för bättre bildkvalitet“. In: *Svensk bokhandel* 2002(95):10, S. 22–23. Ein Vergleich aller bestehenden schwedischen Ausgaben steht noch aus, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

15 Siehe auch: *Stavningsreform 1906*. In: *Nordisk Familjebok*. Band. 24. Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag 1916. S. 115–116. Es wurde von der Schwedischen Akademie anerkannt und zugelassen, dass in der Schule auch der Gebrauch von *t (tt)* anstelle von *dt* und *v* von *f, fv, hv* erlaubt ist.

aufgrund des grossen Erfolgs rasch ausverkauft war. Während die schwedischen Ausgaben bis Ende der 1940er Jahre nur wenig von der Erstausgabe abweichen, zeigen sich ab den 1950er Jahren besonders bezüglich der Farben grosse Unterschiede. Die Veränderungen haben insbesondere eine starke Auswirkung darauf, wie der Rezipient ein Bild wahrnimmt und, im Falle des Betrachtens des Covers auch, wie er auf die Geschichte vorbereitet wird. Schaut man sich beispielsweise das Cover der *Ausgabe von 1952* (Abb. 56) an, so sieht man, dass der zarte Ecu-Ton des Einbandes einem hellen Gelb gewichen ist, während der zarte hellgrüne Pastellhintergrund ein knalliges Grün angenommen hat. Die Schnecken tragen nun fast gelb-rot gestreifte Häuser auf den dunkelgrauen Leibern und machen den Eindruck als schleppten sie sich nur schwerlich vom linken zum rechten Buchrand, während jene in der Erstausgabe dank den zarten Pastellfarben leicht dahinzugleiten scheinen. Insgesamt hat das Coverbild in dieser Ausgabe an Leichtigkeit verloren. Durch die knalligen Farben erhält das Buch einen etwas übernatürlichen Charakter, welcher der Geschichte zwar ein stückweit inhärent ist. Die ansonsten grosse Natürlichkeit, welche für die Geschichte und den Kontext so wichtig ist, geht hier jedoch verloren. Durch diese farblichen Änderungen wird der Blick des Lesers anders gelenkt als bei der Erstausgabe. Erwecken die Schnecken in der Erstausgabe noch den Eindruck vom Lesen als einfache Aufgabe, bei der der Blick des lesenden Kindes konstant von links nach rechts gelenkt wird und dieses nur so über das Papier gleiten kann, gerät der Blick in der jüngeren Ausgabe ins Stocken und verweilt in den knallig farbigen Büschen.



Abb. 56: Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1952. Cover.

Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Cover.

Dies hat zur Folge, dass der Betrachter, anstatt durch die Gucklöcher der Spinnweben in eine andere natürliche Welt einzutauchen, sich vielmehr in einem Märchen oder einer aparten Welt wähnt, was durch das kräftige Grün evoziert wird. Dabei stehen nicht mehr der Blick, der Sehnsinn und damit das Lesen thematisch im Vordergrund, sondern viel mehr wird die Phantasie durch die knalligen Farben auf ein „Happening“ vorbereitet. Auch dies ist wohlverstanden eine berechtigte Lesart der Geschichte. Dieser erste Eindruck von einem

Übermass an Energie, die durch das Bild vermittelt wird, bestätigt sich auch in der Form und Farbe der Preisel- und Blaubeeren. Übersatt in den Farben dargestellt, stechen sie schier aus dem Buch heraus, so dass sie nicht mehr Teile des klar durchkomponierten Eingangsbildes sind, sondern als alleinige Protagonisten herausragen. Das natürliche Material der Natur, welches in der Erstaussgabe sehr ausgewogen dargestellt ist, erhält durch die veränderte, schier überschüssige Farbgebung einen unglaublichen Charakter. So verhält es sich auch mit den Abschnitten des Waldbodens, welche Beskow laut dem Biologen Krusenstjerna wirklich nach der Natur abbildete.¹⁶ Vergleicht man ihn mit dem Kiefern- und Moosboden in der Erstaussgabe, kann die Art des Waldes in dieser Ausgabe von 1952 nicht mehr eruiert werden. Durch das saftige Grün erscheint der Untergrund vielmehr wie eine Wiese, auf der Putte sicherlich keine Beeren finden würde (Abb. 57). Es wird hier schlicht eine andere Geschichte erzählt.

Wie schon mehrmals erwähnt, war Elsa Beskow nicht sehr erfreut über die Entwicklungen, die sich bezüglich der Farbe innerhalb des Drucks beim Bonniers Verlag vollzogen. Hat Beskow diese knalligen Farben zu Beginn der 1950er Jahre für ihre Produktion, wie etwa bei *Röda bussen, gröna bilen*, durchaus bewusst eingesetzt, dürfte die Farbwahl für die späteren Puttebücher nicht freiwillig gewesen sein. Christina Kerpner schreibt 2002 im Vorfeld zur grossen Beskow-Ausstellung im Nationalmuseum Stockholm, dass die Bücher teilweise eine miserable Bildqualität aufwiesen: „Bildkvaliteten i de Elsa Beskow-böcker som trycks idag är ibland under all kritik“¹⁷ Was die Journalistin kritisiert, ist genau das, was insbesondere an den jüngeren Ausgaben der Bücher auffällt: Die Farben sind gegenüber den Erstaussgaben unsorgfältig gewählt, verwaschen und teilweise matt. Dies habe, so Kerpner, mit den Drucktechniken zu tun, die sich in den vielen Ausgabejahren sehr verändert haben.

Nutida tryckkonst innebär att man fotograferar av ett original, och fotot förs sedan över till en plåt. När sedan filmen används i ett oändligt antal tryckningar vilket är fallet med Elsa Beskows böcker som även trycks på en lång rad andra språk, kan små förskjutningar och försämringar uppstå – Det blir en viss avmattning. Därför kan det vara en ganska stor skillnad mellan den första och den 30:e, säger Bodil Forsberg [produktionschef vid Bonnier Carlsen].¹⁸

[Die heutige Druckkunst beinhaltet, dass man das Original fotografiert und danach die Fotografie auf eine Platte überführt. Wenn man den Film in einer unendlichen Anzahl von Drucken angewendet hat, was bei Elsa Beskow der Fall ist, deren Bücher auch in einer Reihe anderer Sprachen gedruckt werden, können kleine Verschiebungen und Verschlechterungen entstehen – Es ergibt eine gewisse Abschwächung. Deshalb kann es grosse Unterschiede zwischen dem ersten und dem 30sten Druck geben, sagt Bodil Forsberg [Produktionschef bei Bonnier Carlsen.]

Wie schon im Kapitel zur Materialität der Bilderbücher gezeigt, war die Farbgebung der Bilder in ihren Büchern für die Buchkünstlerin oft eine grosse Bekümmernis. Sie befand sich in einer Zeit, in der die Bilderbücher die Druckmethoden von der Lithografie (Flach-

16 Krusenstjerna, 1954. S. 191–199.

17 Kerpner, 2002. S. 22. [Die Bildqualität der Elsa-Beskow-Bücher, die heute gedruckt werden, sind manchmal jenseits aller Kritik.]

18 Kerpner, 2002. S. 22.

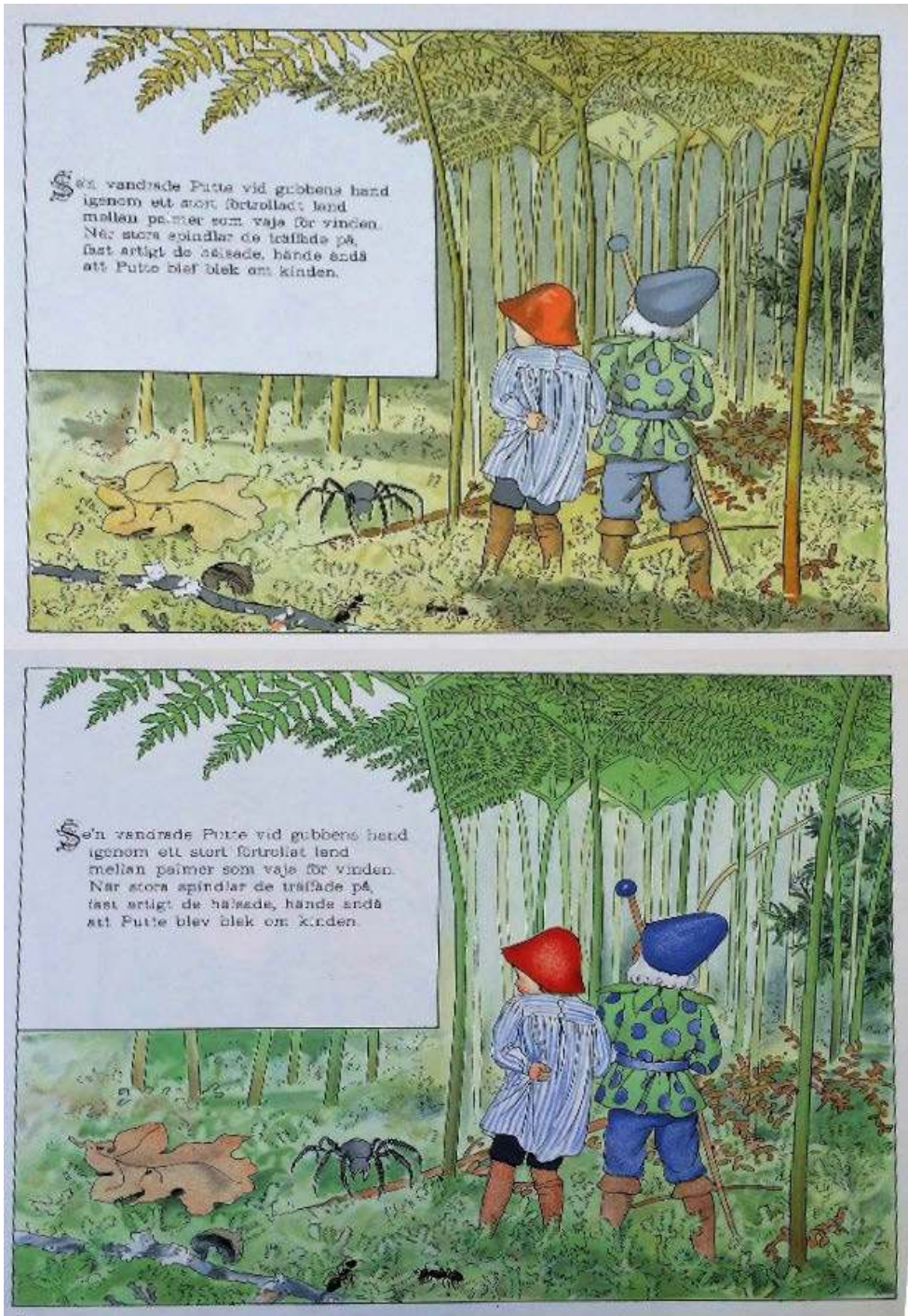


Abb. 57: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. [4] Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1952. [4].

druckverfahren) zum Klischeeverfahren (chemiegrafisches Hochdruckverfahren), über die Fotografie zum Offsetdruck (ein Flachdruckverfahren) durchliefen und zeitweise auch parallel existierten. Doch schon die ersten Drucke, welche von einem Lithografen zuerst auf Stein übertragen wurden, befriedigten Beskow nicht wirklich, schreibt sie doch zu ihrem ersten Bilderbuch *Sagan om en liten, liten gumma* (1897): „Inte tyckte jag att det blev precis som jag ritat.“¹⁹ Während die Lithografie immerhin noch einen 6- bis 8-farbigen Druck ermöglichte, so schrumpfte die Farbzusammensetzung schon ab den 1920ern, aber v. a. bei dem ab den 1950er Jahren aufkommenden Offsetdruck auf vier Farben,²⁰ was auch die reduzierte Farbpalette von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* erklärt. Dieser Schritt von der Übertragung der Zeichnung auf ein weiteres Trägermaterial ist ein konkreter Transmissionschritt, der oft vergessen geht, wenn die Bilderbücher gelesen/betrachtet werden. Die Buchkünstlerin hat nämlich wirklich Originale hergestellt, welche eine andere Person zuerst übertragen musste. Ihre Bücher waren im höchsten Grade von den drucktechnischen Möglichkeiten ihrer Zeit abhängig. Nicht zuletzt dürften im Verlag nach dem zweiten Weltkrieg auch Sparmassnahmen aufgrund von Materialdefiziten eine Rolle gespielt haben, wie dies im Kapitel „Materialdefizit“ gezeigt wurde.

Diese drucktechnisch bedingten Veränderungen der Farben in den wiederaufgelegten Ausgaben der Bilderbücher sind noch deutlicher an den jüngeren Ausgaben zu sehen. Die Farben der *Ausgabe von 1968* sind so satt und dicht gewählt, dass das Buch an Glaubwürdigkeit und Natürlichkeit verliert und damit auch an Charme. Die knalligen Farben (wie sie übrigens auch noch der neusten Ausgabe im Grossformat (2010) entsprechen und nicht unauffällig die blaugelben schwedischen Nationalfarben zur Schau tragen) übertünchen den einstig warmen Charakter, der den Holz- und Naturtönen der Erstausgabe entsprang, und weicht einer gewissen Kühle, wie sie erst den Büchern und Medien der 1990er Jahre eigen ist. Es ist, als würde in Schweden einem Trend vorgegriffen, wenn vielleicht auch eher unfreiwillig und vielmehr im Zusammenhang mit den technischen Umbrüchen in Druck und Grafik, wie sie Kerpner in ihrem Artikel dargelegt hat. In dieser Ausgabe bahnt sich nebst der Farbgebung zudem ein Paradigmenwechsel bezüglich der Schrift an. Die letzte mit der alten und etwas eigentümlichen Schrift verfasste Ausgabe wurde 1961 herausgegeben. Die 1968er Ausgabe erscheint in einer moderneren Serifendruckerschrift, welche sich dem bisherigen Charakter einer alten Zeit und direkt in die Natur eingreifenden Stil vollständig entzieht.

An Aspekten wie dem *Format* und dem *Papier* lässt sich zeigen, dass materielle Veränderungen nicht nur den Einstieg in eine Geschichte, sondern auch deren Verlauf im Akt des Lesens stark beeinflussen. Während beispielsweise Format und Papier in der 1968er Ausgabe eine gewisse Raue und Dicke aufweisen und dadurch ein langsames Vorwärtsblättern erlauben, weichen diese materiellen Aspekte in den Ausgaben ab den 1990er Jahren einem komplett neuen Design.²¹ Dies zeigt sich beispielsweise deutlich an der kleiner gewordenen

19 Beskow, in: Hammar, 2002. S. 142. [Ich fand nicht, dass es genauso wurde, wie ich es gezeichnet habe].

20 Kerpner, 2002. S. 23.

21 Die Ausgaben von 1968, 1972 und 1974 weisen sehr ähnliche Unterschiede zu den Ausgaben von 1952 und 1961 auf, wie im Lauftext dargestellt wurde.

*Ausgabe von 1994.*²² Öffnet man das Buch, so wird sofort klar, dass sich bezüglich des Papiers eine grosse Änderung zugetragen hat, aus der vielmehr eine technische als natürliche Atmosphäre entströmt, die für die frühen Ausgaben so charakteristisch ist. Dies wird an mehreren Aspekten. Zum einen ist der einstige Kartoneinband einem Buchdeckel gewichen, dessen Äusseres sich durch den mit dickem Hochglanzpapier eingebundenen Karton fast gummiartig anfühlt und durch seine glatte Oberfläche kaum umschlagen lässt. Während sich der Leser schon am Einband kaum festhalten kann, erwecken die Schnecken den Anschein, als würden sie über den unteren Rand des Covers vorwärts kriechen, auch, ohne irgendwo Halt zu finden. Lesen und Lesenlernen wird, versucht man gemäss Kapitel „Blau-beeren lesen“ den Übertrag zu machen, nicht als ein kontinuierlicher, sondern als ein willkürlicher Akt dargestellt, bei dem das Kind wenig Einfluss auf das Vorwärtsschreiten hat.

Zum anderen gibt der blaue schmale Buchrücken zwar den Anschein eines Leineneinbandes, ist aber in realiter eine Fotografie jenes wertvollen Materials, auf der die Weblinien noch zu sehen sind (gleichermaßen sehen die Ausgaben von 1995, 2004, 2007 aus), was die Aufmerksamkeit auf die Technik noch erhöht. Am augenfälligsten sind diese technischen Aspekte in der Verlagsangabe, welche auf der Innenseite unterhalb des Titelbildes zu finden sind. Nebst dem Verlagsnamen (an dem nun ersichtlich wird, dass das grosse Verlagshaus Bonnier mit „Carlsen“ eine spezielle Kinderabteilung gegründet hat), lassen sich ISBN und der Ort des Drucks ablesen. Letzterem kann man entnehmen, dass der Druck von Schweden nach Belgien ausgelagert wurde, womit sich die Gestaltung des Bilderbuchs definitiv mehr und mehr den Kreisen Beskows entzieht. Diesen technischen Auffälligkeiten begegnet man des Weiteren, wenn man die Titelseite umblättert und spürt, dass das Papier, einst rau und dick, einem glatten, fast schlüpfrigen Weiss gewichen ist. Die Seiten bleiben im Akt des Blätterns nicht mehr stehen, sondern wellen sich auf die linke Seite um. Man ist aufgefordert, das Papier gut zu halten und sorgfältig abzulegen, damit es nicht knickt. Entgegen dem steifen dicken Papier, das fast eine Trennwand zur rechten Seite bildete, gleitet einem diese Seite nun fast komplett aus den Fingern und verhindert, dass sich Putte langsam dem Betrachter zeigen kann. Der Bühneneffekt bleibt aus.

Wenig bereitet den Eintritt des Lesers in den Wald schon auf der haptischen oder visuellen Ebene vor, wie dies bei der Erstausgabe noch der Fall ist. Vielmehr wird man vom strahlenden Weiss des Hochglanzpapiers geblendet, während sich das Bild markant vom Weiss der Seitenfläche abhebt. An diesen augenfälligen materiellen Unterschieden lässt sich zeigen, dass das Leseerlebnis oder die Vorbereitung darauf bei einem so hochtechnischen Design ein anderes ist als bei den Erstausgaben, oder es bleibt gar gänzlich aus. Während gerade die warmen erdigen Farbtöne in den frühen Ausgaben das lesende Kind aufmuntern, sich mit Putte in ein Abenteuer zu begeben, strahlen die weissen glänzenden Seiten wenig Wärme aus. Der einst warme Waldboden ist einem schier weissen Untergrund gewichen und gleicht eher einer Eisfläche, was die anfänglich erwähnte technische Kühle noch verstärkt. Ähnlich verhält es sich mit dem knallroten Hütchen Puttes, das sich keck von seinem Kopf abhebt und natürlich sofort an Rotkäppchen erinnert, während das Original einen Hut in einem warmen orangebraunen Ton vorsah (vgl. Abb. 4). Wenn auch alle Assoziationen

22 Masse 29.5x23/24 cm anstatt 32x23/24 cm. Nach 1994 hat sich das Design bis zur letzten schwedischen grossformatigen Ausgabe (2010) kaum mehr verändert.

ihre Berechtigung haben, so wird der Leser durch die veränderten Farben anders gelenkt. Während ein raues dickes und bräunliches Papier den raschelnden Waldboden noch halbwegs haptisch hervorzurufen vermag, hat das weisse Hochglanzpapier nichts mehr mit dem Untergrund, der in der ursprünglichen Geschichte gemeint ist, zu tun. Dies wird deutlich, wenn es darum geht, wie sich Putte in der Geschichte fortbewegt. Die weisse linke Seite des Buches sowie der weisse Leerraum dürften, wie in der Analyse gezeigt, ein Raum sein, den Putte durchschreitet und in dem auch eine gewisse Lesezeit vergeht. Praktisch vollzieht sich dieses Fortschreiten im langsamen Fluss des Blätterns des expliziten Papiers. Dies gestaltet sich in dieser Ausgabe jedoch viel schneller. Da das Papier fast aus den Fingern gleitet, wird Putte auf der jeweiligen rechten Seite für den Betrachter auch schneller sichtbar. Es scheint, als würde er eher durch den Wald eilen, als ihn zu durchschreiten und staunend wahrzunehmen. Während in der Erstausgabe das Wellenspiel des Wassers und die Laufrichtung der Mäuse oder der Eichhörnchen Tempowechsel anzeigen, so schwinden diese in dieser Ausgabe fast gänzlich, da das Tempo konstant hoch ist. Das diese Ausgabe lesende und blätternde Kind dürfte die Geschichte anders wahrnehmen. An diesen konkreten Beispielen zeigt sich deutlich, dass sich eine Geschichte, wie der Bilderbuchklassiker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*, durch Abänderung der materiellen Anteile des Buches selbst stark verändern kann. Sicherlich hat jede Buchform, die auch ein stückweit Kind ihrer Zeit ist, ihre Berechtigung, auch wenn sie damit weit von der Verfasserintention abweicht.

Bei der Ausgabe von 1994 bedeutet auch die Veränderung der *Schrift*, mit welcher der Text verfasst ist, einen grossen Einschnitt in das Leseerlebnis und die Wahrnehmung. Die fast serifenlose Schrift, welche einen etwas ambivalenten Charakter aufweist, wie im Kapitel „Schriftkonzeptionen“ gezeigt, weicht in den Ausgaben nach 1961 gänzlich einer Maschinenschreibschrift, ähnlich der Times New Roman. Entgegen den filigranen luftigen Buchstaben der frühen Ausgaben, die mit dem Motiv des Waldes korrespondieren, heben sich nun Lettern mit einem dicken Strich knallschwarz vom weissen Hintergrund ab und geben Puttes Geschichte wieder. Vom handschriftlichen Flair, welches in den frühen Ausgaben aus den noch verzierten Anfangsinitialen entspringt, findet sich in den jüngeren Ausgaben nichts mehr. Es ist, als hätte nun die Maschine komplett die Überhand über das vormalig Handgedruckte und -geschriebene übernommen, worin sich nun eine Entwicklung abzeichnet, der Beskow eben mit ihrer Buchgestaltung so entgegenhalten wollte. Scheinbar hat Beskow diese Entwicklungen, eine Ablösung von der Handarbeit Richtung technischer Produktion, schon sehr früh vorausgesehen. Indem sie diese Ambivalenz zwischen alt und neu, alter Zeit und neuer Zeit, Handarbeit und Maschinenherstellung in den Büchern immer wieder thematisierte und visuell offenbar machte, stellte sie diese zur Diskussion.

Diese Veränderungen am Buch, welche anhand der Farbe, des Drucks und der Schrift deutlich werden und somit auch Konsequenzen haptischer, visueller und wahrnehmbarer Art für den Leser haben, zeigen sich in noch viel grösserem Ausmass in der *Ausgabe von 2009*. Diese Miniausgabe, welche nur noch eine Formatgrösse von 17x12.5 cm aufweist, erzählt durch eine Neuordnung von Text und Bild die Geschichte von Putte neu und verhandelt gleichzeitig das Medium Buch. Hier kommt eine Ausgabe auf den Markt, die formal, materiell und inhaltlich weit von den Erstausgaben entfernt ist und fast ausschliesslich ein Experiment der technischen Möglichkeiten der Zeit darstellt.

Dies lässt sich schon anhand der Gestaltung des Covers (Abb. 58) nachvollziehen. Die aus verschiedenen Szenen der Geschichte bunt zusammengewürfelte Collage, in der sich die Welten von Putte als Junge und als Zwerg komplett mischen, geben dem Leser ein Sammelurium an Eindrücken auf den Weg, die er im Buch wiederfinden wird, und nimmt Elemente der Geschichte vorweg. Blättert man weiter, wird ersichtlich, dass die bis anhin leeren linken Seiten vollbilderten Hochglanzseiten gewichen sind, die dem Leser kaum mehr Lese-Zeit geben, um Puttes Weg zu folgen. Die ursprünglichen Bilder samt Text rechterhand wiederum, die eine enge Verbindung beider Medien visualisieren, wurden nicht beibehalten, sondern der Text teilweise aus dem Rahmensystem entfernt und auf die gegenüberliegende Seite platziert (teilweise wohl mangels Platz in den Kästen). Das von Beskow einst so ausgeklügelte Rahmensystem wird gesprengt und der an anderer Stelle wiedergegebene Text entsprechend sinnentleert. Text und Bild erscheinen hier nicht mehr als Einheit, sondern als Splitterwerk, aus welchem der Leser den Sinn zusammensuchen muss. Wenn auch die Fragmentierung ein Kunstgriff ist, dessen sich Beskow insbesondere beim Lesebuch selbst bediente, so dürfte es sich bei dieser Fassung nicht als vorteilhaft erweisen. Denn von der ursprünglichen Fassung, deren Haptik, Visualität, und Umgang mit dem Format, geht der ästhetische Lesegenuss verloren, wozu auch das Hochglanzpapier beiträgt. Auf den ersten Blick scheint, als hätte sich der Verlag in der Herausgabe komplett vertan, ohne frühere Ausgaben zu berücksichtigen. Doch auf den zweiten Blick gibt dieses Exemplar gut jene Entwicklungen wider, wie sie für das 21. Jahrhundert nachvollziehbar sind: Es repräsentiert die technischen Möglichkeiten, wie Bilder anhand von „cut and paste“ und mit Hilfe von Computerprogrammen ausgeschnitten und neu zusammengesetzt werden können und es orientiert sich formal mehr an den digitalen Medien überhaupt. Ob Elsa Beskow diesem Vorgehen zugestimmt hätte, ist fraglich. Aber das „Outfit“ solcher Bücher demonstriert in letztllicher Konsequenz, was mit einem Buch alles „gemacht“ werden kann.²³

Aufgrund der Untersuchung der materiellen Transmission am Beispiel von *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* kann festgestellt werden, dass die Bücher seit der Erstausgabe bis heute einem enormen Wandel unterliegen. Anhand der Veränderungen von Paratexten, Farben, Papier und Format kann nachvollzogen werden, welche grosse Auswirkung die Materialität eines Bilderbuches auf die verschiedenen Sinneseindrücke des Lesers und Betrachters haben und wie insbesondere Veränderungen am Buch eine veränderte Wahrnehmung im Akt des Lesens bewirken. So vermitteln schon Bücher mit nur geringen materiellen Abweichungen dem Leser eine andere Geschichte und andere Leseerlebnisse, als es in der Erstausgabe der Fall ist.²⁴ Trotz formalen und farblich teilweise massiven Abweichungen – welche drucktechnischen Veränderungen, Krieg und neuen Möglichkeiten zugeschrieben werden können – kann der Bilderbuchklassiker in Schweden noch relativ nahe an der Erstausgabe und damit auch dem, was Beskow als „Artefakt“ gestaltet hat, angesiedelt werden.²⁵

23 Auf die vielen „Beskow-Artikel“ wie Schals, Tassen, Untersetzer etc. wird hier erst gar nicht eingegangen.

24 Es wäre spannend, weiterführend eine Studie zu machen, wie die einzelnen Bücher von Kindern gelesen werden und welche Geschichten diese erzählen würden.

25 Dies ist sicherlich nicht zuletzt der engmaschigen Kontrolle der Familie Beskow über die Herausgabe von neuen Ausgaben, sowie der Überwachung der Originale im familieneigenen Bankfach zu verdanken.

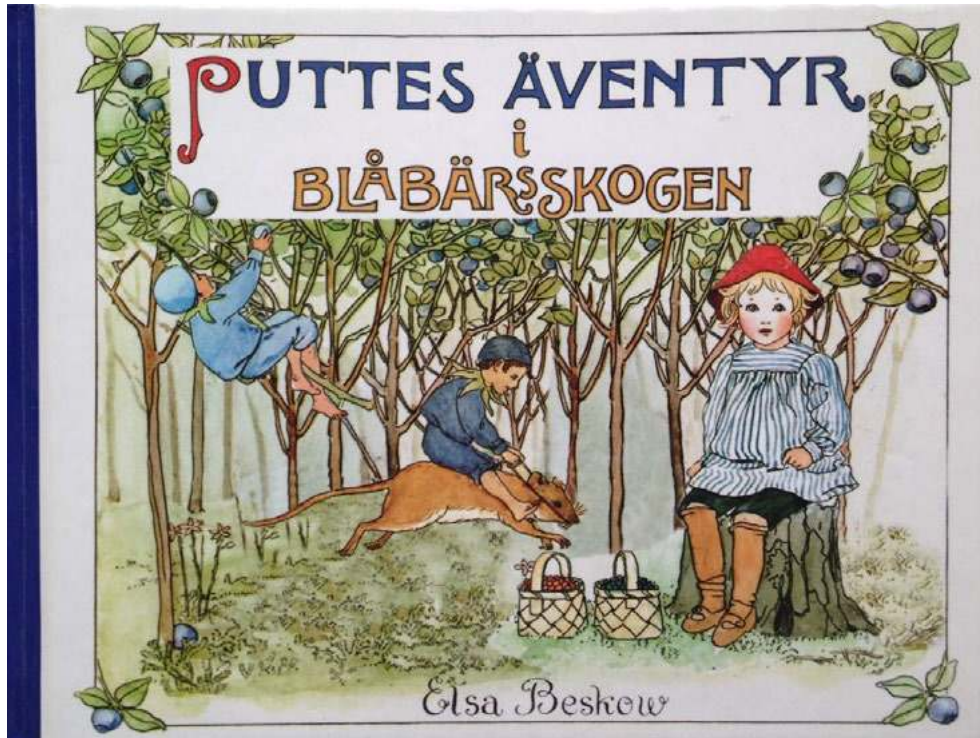


Abb. 58: Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009. Cover.

Im deutschsprachigen Raum sieht es jedoch anders aus. Wie sich der Kinderbuchklassiker *Hänschen im Blaubeerenwald* innerhalb von hundertzehn Jahren sowohl äusserlich als auch sprachlich verändert hat, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

Hänschen im Blaubeerenwald (1903–2015)

Puttes äfventyr i blåbärsskogen wurde schon zwei Jahre nach Erscheinen in Schweden von Karsten Brandt ins Deutsche übersetzt und so erschien *Hänschen im Blaubeerenwald* zum ersten Mal 1903 beim Loewes Verlag in Stuttgart,²⁶ bei dem der Kinderbuchklassiker noch

26 Der Loewe Verlag wurde am 8. Juni 1863 vom Leipziger Buchhändler Friedrich Loewe gegründet und 1879 von Wilhelm Effenberger übernommen, der den Verlag schliesslich 1901 an Ferdinand Carl verkaufte. Dieser gab neben preisgünstigen Volksausgaben auch aufwändige Prachtbände heraus. Es bestand eine enge Zusammenarbeit mit der lithographischen Anstalt A. Gatternicht, mit der die Qualität der Illustrationen nochmals verbessert werden konnte. Der Verlag hatte von Beginn weg eine starke Ausrichtung auf das Kinder- und Jugendbuch.

heute aufgelegt wird.²⁷ Sowohl das Buch als auch der Verlag selbst haben in den gut 110 Jahren viele Änderungen, Neuanfänge und Wechsel erlebt, die sich auch an den Büchern und deren Gestaltung ablesen lassen. Doch schon bald wurde das Buch auch von anderen Verlagen herausgegeben. Dabei haben der Loewes Verlag, der Verlag des Rauhen Hauses in Hamburg-Altona sowie der anthroposophische Urachhausverlag verschiedene Konzepte verfolgt, die sich wiederum an der Materialität der Bücher ablesen lassen, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Die Prachtausgabe

Mit dem *Hänschen im Blaubeerenwald*²⁸ wollte der Loewes Verlag 1903 der prächtigen schwedischen Erstausgabe von Elsa Beskow in nichts nachstehen. Der Verlag, welcher auch schon Heinrich Hoffmanns *Struwelpeter* (1845) und Wilhelm Buschs *Max und Moritz* (1865) herausgegeben hat und sich allgemein stark auf die Herausgabe von Kinder- und Jugendbüchern ausrichtet, konnte also mit der Übersetzung einer Prachtausgabe einer noch jungen schwedischen Künstlerin auftrumpfen, was ihm in mancher Hinsicht auch gelungen ist. So zeigen sich die Bilder von der ersten Seite weg in einem wunderschönen Druck (Abb. 59). Die Farben sind etwas intensiver und weicher und mehr im Branton gehalten als in der schwedischen Erstausgabe, geben aber dem Leser v. a. den Eindruck, ein sehr gut ausgearbeitetes Exemplar vor sich zu haben. Da das Papier noch faseriger ist als bei der schwedischen Ausgabe, sind auch die Farbpigmente deutlicher sichtbar, was das haptische Gefühl von moosig-weichem Waldboden verstärkt. Die Seiten weisen entgegen der schwedischen Ausgabe Seitenzahlen auf, was dem Buch etwas Kategorisierendes verleiht und dem Bilderbuch eher abträglich ist, weil dadurch die enge Verbindung zwischen Bild und Text leicht gebrochen wird und der Leser eher die Zahlen denn die Ornamente, Schnecken und Raupen als Anweisung zum Blättern wahrnimmt. Das kleinformatige (19,5x14,5 cm), jedoch mit einem Ledereinband gefasste, Buch unterscheidet sich bezüglich der Grösse erheblich von der schwedischen Ausgabe und damit wird gleichzeitig eine andere Strategie verfolgt: Anstatt den Leser über ein grossformatiges luftig gestaltetes Coverbild in die Geschichte einzuführen, konfrontiert der Verlag den Leser mit einem gewichtigen Äussern eines Buches, welches durch die lediglich mit einem Text versehenen und einer doppelten Rahmung gestalteten Titelseite in Frakturschrift²⁹ verstärkt wird. Diese deutsche Titelseite verweist entgegen der schwedischen nicht auf den kommenden Inhalt, sondern hebt mit dem prominent herausragenden Löwen im Signet den Verlag als „Produzenten“ dieses Buches hervor: „Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit 16 Bildern von Elsa Beskow. Mit Text von Karsten Brandt“. Der Titel nennt die eigentliche Gestalterin des Buches nur noch im Untertitel. An diesem strategischen Vorgehen zeigt sich, dass sich in der Übersetzung eines Buches der Fokus von einem Buchgestalter oft auf den Verlag selbst

27 Siehe auch: Berger, Manfred: „Elsa Beskow starb vor 50 Jahren. Die deutsche Ausgabe ihres Hänschens im Blaubeerenwald feierte den 100. Geburtstag“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*. Jg. 56., 2004. S. 40–42.

28 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow. Mit Text von Karsten Brandt*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1903.

29 Die Frakturschrift (auch gebrochene Schrift) war die meist verwendete Schrift im deutschen (und dänischen) Sprachraum bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Siehe: Wehde, 2000. S. 216–327.

verschiebt, sofern die beiden Partner nicht eng zusammenarbeiten, wovon im vorliegenden Fall nichts bekannt ist.³⁰

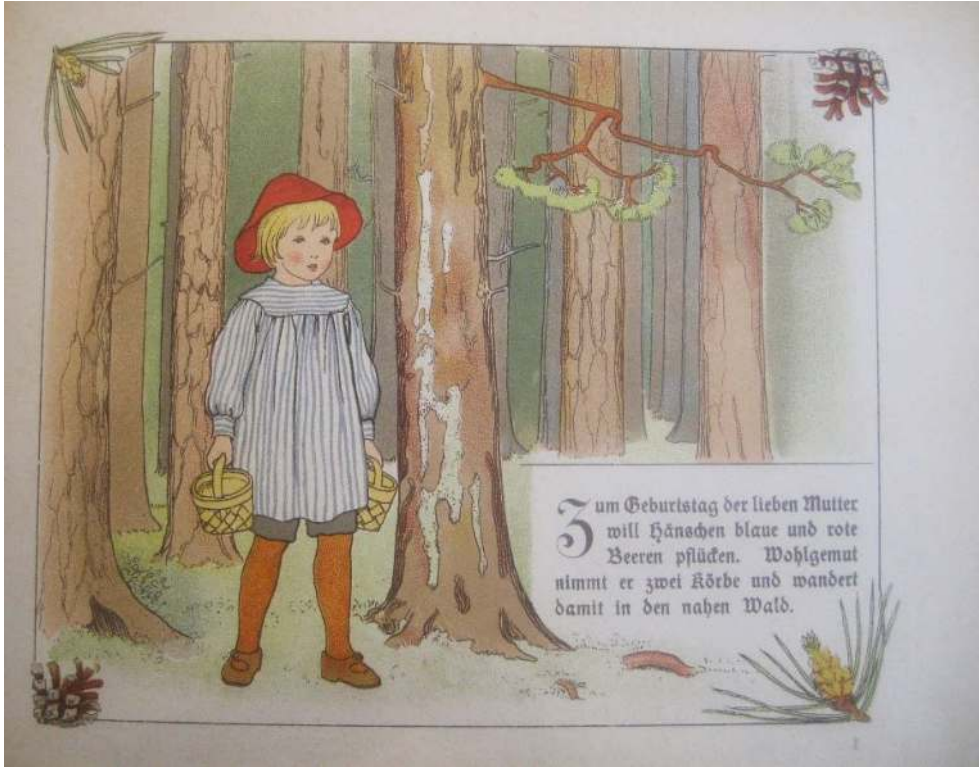


Abb. 59: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow. Mit Text von Karsten Brandt. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1903. S. 1.

Obwohl der Buchbeginn von einem altertümlich schweren Eindruck geprägt ist und noch verstärkt wird durch den mit rotbrauner Tinte geschriebenen Text, der eher an eine mönchische Kalligrafierstube erinnert, so wird dennoch ein ähnliches Konzept verfolgt, wie in den frühen schwedischen Ausgaben beobachtet werden kann: Durch den Rückgriff auf Schrift und Farbe, die an alte Schreibpraxen erinnern, sowie die Wahl des prächtigen Materials im Einband und der mit Papier und Farbe schön gedruckten Bilder, betont auch der deutsche Verlag den Wert der Handarbeit und verweist über das Material auf das Buch als Artefakt. Diesem Vorgehen muss beim Verlag dennoch eine intensive Auseinandersetzung mit den Wirkungsabsichten der Buchkünstlerin vorausgegangen sein. Denn das Buch als

30 Zu einer Zusammenarbeit von Beskow oder dem Bonniers Verlag mit dem Loewes Verlag finden sich in der Korrespondenz keine Hinweise.

Objekt, dem eine intensive Handarbeit vorausgegangen ist, ist wohl eine der Kernbotschaften, die sich im Kinderbuchklassiker verbergen.

Weniger gelungen scheint hingegen der Umgang mit der Schrift und dem Text innerhalb des von der Buchkünstlerin so ausgeklügelten Rahmensystems zu sein. Zum einen wirkt die Frakturschrift im Textkästchen entgegen der ornamentalen und bewusst ambivalent gestalteten Schrift der schwedischen Erstausgabe grob und klobig. Die Buchstaben weisen dabei wenig Kontakt mit dem Walduntergrund auf, wodurch die enge Verknüpfung zwischen Text und Bild innerhalb des Bildes verschwindet, wie dies bei *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* von 1901 der Fall ist.

Zum anderen sprengt der für einen Kasten vorgesehene Text in der deutschen Fassung an gewissen Stellen den Rahmen, was wiederum zum einem Bruch der intendierten Einheit von Text und Bild führt (welche insbesondere im Jugendstil so zentral ist). Beispielsweise läuft der Text auf Seite zwei über den Kasten auf die Seite drei hinaus. Anstelle von Ornamenten und Tieren wird der Text selbst zum Pageturner, wenn er mit einem unvollendeten Satz des Blaubeerenkönigs konfrontiert wird: „Ich muss dich nur noch verwandeln damit du so klein wirst wie.....“³¹ Der Text fordert den Leser zum Blättern auf, damit dieser den Fortgang der Geschichte erfahren kann. Dadurch entsteht nicht nur ein Unterbruch im Lesefluss, sondern auch auf der Ebene der Textwahrnehmung entsteht für den Leser eine Störung, weil die beiden Teilmedien nicht mehr miteinander kongruent sind: Auf der visuellen wie inhaltlichen Ebene kommt es zu einer Verschiebung. Denn während sich die Protagonisten Putte und der Blaubeerkönig schon in einer neuen Szenerie befinden, läuft für den Leser noch immer der zum vorigen Bild gehörende Text weiter („...ich bin, sonst kann ich dich nicht mit in mein Reich nehmen“³²) und lenkt den Betrachter von der vorliegenden Seite ab. An diesem Phänomen zeigt sich, dass der Verlag entweder das Spiel, das Beskow über die Rahmen mit einem Innen und Aussen betreibt, nicht wahrgenommen hat, oder dass die Format- und Textformwahl diesen Grenzen setzt. Denn zum einen wird ersichtlich, dass durch die kleine Buchformatwahl die Textkästen zu klein geraten sind, als dass der ganze Text einer Seite darin Platz fände. Zum anderen dürfte die Wahl der Prosaform, die im Deutschen ziemlich holprig wirkt, zum Platzproblem beigetragen haben. Der übersetzte Text muss demnach über die Rahmung hinaus in einen neuen Bedeutungsraum greifen, was sich wiederum auf die Wahrnehmung des Lesers und des Lesens störend auswirkt. Des Weiteren geht bei der Wahl der Prosaform auch die Bedeutung des Vorlesens verloren, das insbesondere durch das Rhythmische und Regelmässige in der Versform betont wird. Durch die Textform wie auch eine Übersetzung, die den Inhalt zwar korrekt wiedergibt, wobei wortwörtliche Übersetzung im Fokus gestanden haben dürfte, verliert das Buch ein Stückweit den Adressatenbezug des kleinen oder Lesen lernenden Kindes. An diesen Aspekten zeigt sich, dass nur minime Veränderungen eines konkreten materiellen Buchanteils (wie Format oder Schriftwahl) eine grosse Auswirkung auf den Inhalt wie auch auf die Wahrnehmung haben. Denn explizit über Grenzübertritte wie weiterlaufende Texte, die nicht den ursprünglichen Zusammenhängen entsprechen, untergräbt der Verlag ein Stückweit die Idee und die Absicht der Buchkünstlerin vom Buch als Gesamtkunstwerk, im

31 Beskow, 1903. S. 2.

32 Beskow, 1903. S. 3.

Sinne einer Einheit der verschiedenen Künste (Bild und Text). Solche Inkongruenzen finden sich durch das ganze Buch hindurch und sie betreffen sowohl sprachliche als auch kulturspezifische Übertragungen, was sich bis heute an der Übersetzung vom schwedischen Namenstag zeigt („Det skall bli namnstagspresent åt mor [...]“³³), dem Grund, weshalb Hänschen in den Wald geht. Während in allen schwedischen Ausgaben der Namenstag beibehalten wird, so ändert sich dies – wie sich noch an anderen Beispielen zeigen wird – in der deutschen Ausgabe, scheinbar etwas willkürlich, was wahrscheinlich in der unterschiedlichen Bedeutungsausprägung des Namenstages in den beiden Ländern gründet und eine Uneinigkeit in der Übersetzung bis in die heutigen Ausgaben zur Folge hat. In dieser Ausgabe steht: „Zum Geburtstag will Hänschen der lieben Mutter Beeren pflücken.“³⁴ Solche kulturellen Unterschiede finden sich auch im Blick auf das Kind und darin, wie Kindheit aufgefasst wird. Dies zeigt sich in der Szene auf der dritt- und zweitletzten Seite. Während in der schwedischen Ausgabe die Kinder so sehr ins Spiel vertieft sind und der Blaubeermann mit Blick auf die Uhr Putte schliesslich auf den Heimweg schickt („Men blåbärsfar säger: „Putte ska hem ty klockan ju redan är över fem, och mamma kunde dig banna!“³⁵), muss das deutsche Hänschen ein vernünftiges Kind sein und den Zeitpunkt der Heimkehr selbst bestimmen: „Ich darf nicht! [Auf den Wunsch der Blaubeerjungen, doch noch zu bleiben.] Meine Mutter weiss nicht wo ich bin und würde sich gar zu sehr ängstigen“³⁶ (Auch hier korrespondieren die Texte im Deutschen und Schwedischen nicht mit den Bildern). Der Unterschied besteht darin, dass Putte, versunken in das phantastische Spiel, sich von einer Autoritätsperson in Figur des Blaubeervaters wieder in seine Welt und damit in seine Grösse zurückführen lässt. Bei Hänschen hingegen ist spürbar, dass er gar nie ganz weg von seiner realen Welt war, ohne die Mutter zu vergessen. Puttes phantastischer Ausflug ist einer in eine kindliche, nur kindliche Welt, die von den Idealen Ellen Keys geprägt ist. Der Blick auf Putte besteht aus der Perspektive des Kindes, was beim vernünftigen Hänschen noch immer diejenige einer erwachsenen Person ist, welche schliesslich den Zauber der Phantasiewelt bricht. An dieser Stelle zeigt sich deutlich die Ausprägung der schwedischen Reformpädagogik, wie sie zu Beginn dieser Arbeit dargestellt wurde. Dies zeigt sich noch deutlicher im Text des Schlussbildes. Die Übersetzung von Puttes selbstgemalter und -geschriebener Karte lautet: „Muttchen wird gratuliert von Hänschen.“ [...] „Eine Karte bemalte er mit den Bildern der freundlichen Waldgeisterchen“ und „Schreiben konnte er freilich noch nicht: seine Schwester hat ihm die Hand geführt.“³⁷ In dieser Aussage kommt entgegen dem Schwedischen, bei dem das Selbstproduzieren im Zentrum steht und wo es heisst: „med kortet som Putte själf hittat på, fast Fina hjälpt honom att skriva.“³⁸ (vgl. Abb. 12) Beskows Konzept von Lesen- und Schreibenlernen im Sinne von Sammeln, wie im Analysekapitel zu *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* aufgezeigt wurde, gar nicht zum Ausdruck. Vielmehr zeigen sich pädagogische Unterschiede, wie etwa das Schreibenlernen über

33 Beskow, 1901. [1]. [Es sollte ein Namenstagsgeschenk für die Mutter werden.]

34 Beskow, 1903. S. 1.

35 [Aber der Blaubeervater sagt: „Putte muss nach Hause, sonst könnte ihn die Mutter bestrafen!“] In: Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. [14].

36 Beskow, 1903. S. 15.

37 Beskow, 1903. S. 16.

38 [mit der Karte, die Putte selbst erfunden hat, wobei ihm Fina mit dem Schreiben half.]

eine geführte Hand, was in Anlehnung an Pestalozzis Methode steht, welche dem Selbst-experimentieren und Gestalten (wenn auch mit Hilfe) entgegensteht. Diese Selbsttätigkeit des Kindes, die sich sowohl bei Beskows Bilder- als auch Lesebüchern so stark manifestiert und sich über Konzepte von Basteln, Zeichnen und Kneten ausdrückt, kann in dieser Übersetzung nicht nachvollzogen werden. Dabei kann dem Verlag gar kein Vorwurf gemacht werden, denn für diesen gab es zu dem Zeitpunkt noch fast kein Vergleichsmaterial, weil das Werk Beskows noch sehr jung war.

Im Vergleich der beiden Erstaussgaben kann festgestellt werden, dass der konkret materielle Übertrag vom Schwedischen ins Deutsche insgesamt gut gelungen ist, was sich auch in der beibehaltenen Seitenanordnung (links weiss, rechts bebildert) zeigt. Bezüglich einer Text-Bild-Einheit respektiert diese Ausgabe die Idee eines Gesamtkunstwerks zu wenig, wofür das gewählte Kleinformat und die Prosaform mitverantwortlich sein dürften.

Bezüglich ideeller, kultureller und pädagogischer Aspekte gibt es Unterschiede, welchen das kostbar und schön ausgestattete Büchlein nicht gleichermassen nachkommt. Zum einen wird das Kind nicht gleichermassen wie im Schwedischen als Kind zelebriert: Nicht Spiel und Vergnügen alleine stehen im Vordergrund, sondern der Fokus richtet sich auf die Aufgabe des Beerenfindens. Die in der schwedischen Ausgabe so deutlich nachvollziehbare Zweiweltenstruktur sowohl auf der inhaltlichen wie auch materiellen Ebene (Ambivalenz zwischen Alt und Neu, Spiel zwischen Innen und Aussen), kommt bei der deutschen Ausgabe nicht gleichermassen zum Ausdruck. Dabei ist das Hänschen auch kein so selbstbestimmtes und freies spielendes Kind wie Putte, sondern viel eher ein denkendes, vernünftiges, was sich sowohl am Aufbruch nach Hause wie an der Schreibszenen im Schlussbild zeigt. In diesem detaillierten Vergleich zwischen der schwedischen und deutschen Erstaussgabe zeigt sich, dass die Wiedergabe einer Prachtausgabe teilweise gelungen ist. Dennoch beeinflussen sowohl konkret materielle Abänderungen sowie kulturelle Auffassungen von geistesgeschichtlichen Ideen wie der Kunst und der Kindheit die Erscheinung des Buches massiv. Somit erhält das deutsche Hänschen sowohl als Buch als auch als Kind eine andere Bedeutung.

Nach dieser ausführlichen Analyse einer deutschen Fassung wird bei den folgenden Ausgaben nur noch exemplarisch auf materielle Auffälligkeiten eingegangen.

Das Coverbild der 1920er Ausgabe

Entgegen der deutschen Erstaussgabe, bei der sich der Verlag mit einem prächtig und teuer ausgestatteten Buch selbst zur Schau stellte, dürften beim Verlagshaus „Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg“³⁹ andere Konzepte hinter der Herausgabe des *Hänschen im Blaubeerenwald* (um 1920)⁴⁰ (Abb. 60) stehen. Diese Ausgabe lehnt sich in der Gestaltung eng an die schwedische Erstaussgabe an, was sich insbesondere an der Beibehaltung des grossen lie-

39 Die „Agentur des Rauhen Hauses“ war ein Verlagshaus und eine Buchhandlung (bis 1998), die dem sozialpädagogischen Institut „Rauhes Haus“ in Altona Hamburg zugehörig war. Das Institut bestand seit 1833 und widmete sich der Aufnahme und Erziehung verwaister Kinder. Die Buchhandlung verkaufte entsprechend Materialien und Bücher christlicher und überkonfessioneller Literatur.

40 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow. Mit Reimen von Karsten Brandt.* Hamburg- Altona: Agentur des Rauhen Hauses 1920.

genden Formats von 30x23 cm, der Seitenanordnung mit nichtnummerierten Seiten, einer Übersetzung des Textes in Versform und einer engeren Text-Bild-Relation ausdrückt, welche die Rahmen und damit das Konzept von Einheit und Gesamtheit respektiert. Auch die Gestaltung der Schrift mit einer eigens hervorgehobenen Anfangsinitiale, welche dem Buch den Charakter eines von Hand gearbeiteten Stücks verleiht, wird berücksichtigt.



Abb. 60: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow. Mit Reimen von Karsten Brandt. Hamburg- Altona: Agentur des Rauhen Hauses 1920. Cover.

Ein grosser Unterschied zur schwedischen Erstausgabe stellt jedoch der Buchdeckel dar, der alle deutschen Fassungen bis heute ziert. Dieser zeigt ein neues Bild, das weder eine schwedische Ausgabe schmückt, noch in der Geschichte selbst vorkommt, und daher von einem Verlag eigens für die deutsche Ausgabe hergestellt worden sein muss.⁴¹ Es scheint als würde ein Verschnitt verschiedener Motive aus der Geschichte wiedergegeben, was ein stückweit das computergesteuerte „cut and paste“ antizipiert.

41 Ob es genau der Verlag dieser Ausgabe war ist nicht bekannt, denn die deutschen Ausgaben von verschiedenen Verlagen weisen fast alle dasselbe Coverbild auf.

Während Putte im Schwedischen auf dem Cover noch unsichtbar ist und lediglich durch ein rotgefärbtes P angedeutet wird, so tritt einem auf dem Coverbild dieser deutschen Ausgabe der Protagonist schon entgegen. Das Bild zeigt ein Hänchen, das mit zu Boden gerichtetem Gesicht und einer Trauermiene vom rechten Buchrand dem Betrachter entgeschreitet und vielmehr den Wald zu verlassen scheint, als hinein zu treten. In der Tat zeigt das Cover eine Spiegelverkehrung des ersten Bildes der Geschichte, in der Putte in den Wald hineingeht. An den Grössenverhältnissen des Jungen zeigt sich, dass das Bild nicht von Beskow stammen kann, denn Putte ist (auch gemäss seinem Alter) viel zu lang. Dem Buchdeckel in seinen tristen militärisch anmutenden Grau-Braun-Grüntönen entströmt eine gewisse Melancholie, welche dem luftig-leichten-Coverbild der schwedischen Ausgabe diametral gegenübersteht. Das Hänchen scheint geknickt von der erfolglosen Beerensuche den dunklen bedrohlichen Wald verlassen zu wollen, während der Leser im Schwedischen geradezu eingeladen wird, Puttes Abenteuer zu begleiten. Welch ein Unterschied, wie der Leser auf die Geschichte vorbereitet wird!

Über dieses Cover wird der Leser nicht etwa an das initiale Gesamtkunstwerk heran- und in die Geschichte hineingeführt, die von Phantasie, kindlichem Abenteuer und Lesenlernen handelt, sondern es werden offenbar Probleme thematisiert. Die ursprüngliche Sinnenvielfalt, die aus dem mit bewussten Materialien gestalteten stilisierten Jugendstilcover der schwedischen Ausgabe strömt, geht bei diesem Cover gänzlich verloren. Wie der Verlag zu diesem Bild kam, wer es gestaltet hat und welche Überlegungen hinter der Wahl eines solchen liegen, ist offen. Dem Bild lässt sich zwar entnehmen, dass der Verlag einen Moment aus der Geschichte, oder das Gefühl des verzweiferten Hänchens aufgreift und zum Einstieg der Geschichte macht, eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der materiellen Eigenheiten des Covers scheint jedoch kaum stattgefunden zu haben. Nicht zuletzt bleibt auch die Frage offen, ob die Ersetzung dieses Coverbildes nicht auch historische Gründe hat. Denn die Farbwahl erinnert eher an Krieg als an ein Fest, was als Hinweis auf den noch naheliegenden Ersten Weltkrieg in Deutschland aufgefasst werden könnte. Eine solche Interpretation für ein Kinderbuch wäre jedoch schon wieder revolutionär.

An der Wahl und Produktion dieses Coverbildes zeigt sich lediglich, dass viele Hinweise, Diskurse und Anleitungen, welche dem von der Buchkünstlerin geschaffenen Cover inhärent sind, nicht eingelöst werden. Das vom Verlag eingefügte Bild vermag lediglich einen kleinen Ausschnitt von dem wiederzugeben, was das Buch insgesamt sein soll. Wiederum ist es kleine materielle Abwandlung, welche schliesslich die Bedeutung des Buches und des Lesens in einem anderen soziokulturellen Umfeld bestimmen. Am Cover des deutschen Hänchens wird deutlich, wie sehr sich die Bücher, einmal dem Wirkungskreis der Autoren, Illustratoren, und Buchkünstler entzogen, gemäss Bestimmungen anderer Gestalter und Umständen verändern, was auch das folgende Beispiel zeigt.

25 Jahre Hänchen – Die Extratitelseite von Loewes Jubel-Ausgabe

Zum 25-jährigen Bestehen der deutschen Hänchen-Ausgabe gibt der Loewes Verlag 1928 eine Jubelausgabe (Abb. 61) heraus und schafft dafür eine eigens gestaltete Titelseite.⁴² Diese festliche Ausgabe, bei welcher der Verlag sich und dem Hänchen wortwörtlich ein Kränz-

42 Beskow, Elsa: *Hänchen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928.

chen windet, was sich gleich zeigen wird, kommt in einem bedeutend frischeren Kleid daher als die Ausgabe aus Hamburg-Altona (1920)⁴³, was sich insbesondere an den freundlicheren, nun mehr rotbraunen Farben zeigt, die das Coverbild beherrschen. Die ornamental mit saftigen Blaubeeren ausgeschmückten Ecken des Bildes und der von Pilzen und Moos bedeckte Waldboden lassen in dieser Ausgabe viel mehr Details erkennen, welche in der älteren Ausgabe einfach von einer graugrünen Fläche übertüncht waren. Als hätte diese Welt einen neuen Anstrich erhalten, prangt auch die Titelschrift in Lettern einer neuen Schrift über dem Bild. An den schlichten serifenlosen Blockbuchstaben, welche dennoch jugendstilgemäss in einem hellgrauen Kasten erscheinen, lässt sich auf der Schriftebene eine Modernisierung erkennen, welche dem ganzen Einband einen neuen frischen Charakter gibt. Es ist eine Schrift, die sowohl für die Titelseiten wie auch für den Text der Geschichte verwendet wird.



Abb. 61: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Cover.

Die erste Titelseite (Abb. 62), die sich einem nach Öffnen des Covers präsentiert, ist entsprechend jener der ersten deutschen Ausgabe gestaltet und verweist wiederum haupt-

43 Das Coverbild muss innerhalb der Verlage von Deutschland herungereicht worden sein.

sächlich auf den Verlag als Produzenten dieser Ausgabe. Blättert man jedoch weiter, erscheint die für diese Jubelausgabe vom Verlag gemalte und geschriebene Extraseite, welche ganz entsprechend den Bildseiten in der schwedischen Ausgabe von einem feinen schwarzen Rahmen umsäumt wird (Abb. 63). Die Seite offenbart einen Text, der von Preiselbeermädchen und Blaubeerjungen mit einer Blättergirlande umkränzt wird, wobei die Kinder auf einem Holzgestell turnen, das einen weiteren Rahmen bildet. Als Hauptperson der Geschichte sowie dieses Buches sieht man in der Mitte dieses Rahmens das Hänschen, das einen Blätterkranz mit einer mittig platzierten 25-er Zahl hält, welche die Anzahl Jubeljahre für das Buch anzeigt. Rechts und links stehen der Blaubeerkönig und die Preiselbeermutter und schauen dem Treiben der Kinder zu. Den Grund für diese Jubelausgabe kann man dem in einer runden, dicken, Arial-ähnlichen Schrift verfassten Text entnehmen:

Geschmückt mit dem Jubelkranz seines 25-jährigen Bestehens begrüßt das „Hänschen im Blaubeerenwald“ festlich seine vielen lieben Freunde. / Der deutschen Familie ist es ein lieber Gast geworden. / Hunderttausende haben seinen frischfrohen Erlebnissen gelauscht, und was Väter und Mütter in ihrer eigenen Kindheit damals als Betrachter dieses Jubelbuches empfunden, das strahlt ihnen heute in aller Innigkeit aus den Augen der eigenen Kinder von neuem wieder entgegen, wenn diese das Hänschen auf seinen Pfaden staunend begleiten. / Mög' es bleiben so, – dann wird das Hänschen lebenskräftig auch noch im goldenen Jubelkranz erscheinen.⁴⁴

Während sich der Text sowohl an das vorhergehende wie zukünftige Publikum des Buches richtet, wird vom Verlag die Hoffnung ausgedrückt, dass sich das Bilderbuch noch weiterer Generationen erfreuen wird. Mit der Titelseite als einem paratextuellen Einschub des Verlags wird dem Buchtitel für sein 25-jähriges Bestehen eine Würde verliehen.⁴⁵ Die Buchgestalterin wird mit keinem Wort erwähnt. Durch diese Rahmung eines festlichen Aktes, der eigens von den Kindern vorgeführt wird, wird explizit die deutsche Hänschen-Ausgabe gefeiert. Während durch dieses Einlageblatt zum einen eine Distanz zur schwedischen Originalvorlage geschaffen wird, zeigt sich zum anderen, wie sich die Geschichte im deutschen Sprachraum verselbständigt hat. Nicht mehr die Buchkünstlerin wird gefeiert, sondern das Buch und damit nicht zuletzt das Hänschen. Der Erfolg, den das Hänschen auch in den weiteren neunzig Jahren hatte, wurde vom Verlag zwar als Hoffnung ausgedrückt, voraussehbar war dieser dennoch nicht.

Hänschen 1928 bis heute

Das *Hänschen im Blaubeerenwald* wurde vom Loewes Verlag zwischen 1928 und 2013 immer wieder neu aufgelegt, ähnlich wie der Putte beim Bonniers Verlag.⁴⁶ Die fortwährende Ausgabe der deutschsprachigen Übersetzung des Kinderbuchklassikers bei einem Verlag verweist zum einen auf dessen Popularität, zum anderen, dass der Verlag mit dem Medium eigentlich machen kann, was er will – das Buch wird im Laden trotzdem verlangt, gekauft und gelesen. Auch wenn die Veränderungen, welche manchmal an den Büchern durch den Verlag, die Druckerei und die Grafiker vorgenommen werden, kann es dem Titel erstaun-

44 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. [Zweites Titelblatt].

45 Siehe: Genette, 1989 [1987]. S. 37–38.

46 Im Zeitraum von 1928–2013 änderte sich der Name des Verlags von Loewes auf Loewe.



Abb. 62: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Erste Titelseite.

licherweise nichts anhaben. So lassen sich Leser von diesen Variationen selten abhalten, vielmehr sind sie auch noch 118 Jahre nach Verfassen willens, sich immer neu auf die Geschichte einzulassen. Dies mag insbesondere dann erstaunen, wenn man eine Ausgabe vom Hänschen wie jene des Loewe Verlags von 2013 in Händen hält (Abb. 64).⁴⁷

Das Buch mit seinen formal reduzierten Massen (von 30x24 cm auf 27.5x22 cm) und der haptisch kaum fassbaren billig gemachten Oberfläche vermittelt den Eindruck, als wäre die Ausgabe auf ein Minimum von allem reduziert worden. Dies zeigt sich sowohl an einer platzsparenden doppelseitigen Bilderabfolge, wobei paradoxerweise die 1,5 mm dicken Kartonseiten dem Buch den Charakter eines komprimierten Klotzes verleihen, welcher einen im weitesten Sinne noch an Holz und damit an Wald und an Papier erinnern könnte, als auch an einem reduktiven Gebrauch von ausschliesslich knalligen Farben. Das Buch, das sich doch an Kinder richtet, die im Begriff sind lesen zu lernen, erweckt durch sein Äusseres viel mehr die Ähnlichkeit mit einem ersten Pappbilderbuch für die Kleinsten, das weder Text noch viele Bilder beinhaltet. Mit dieser „Erscheinung“ richtet sich das Buch an eine Klientel, welcher die Geschichte initial nicht zgedacht war. Anhand dieser materiellen

47 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewe 2013.

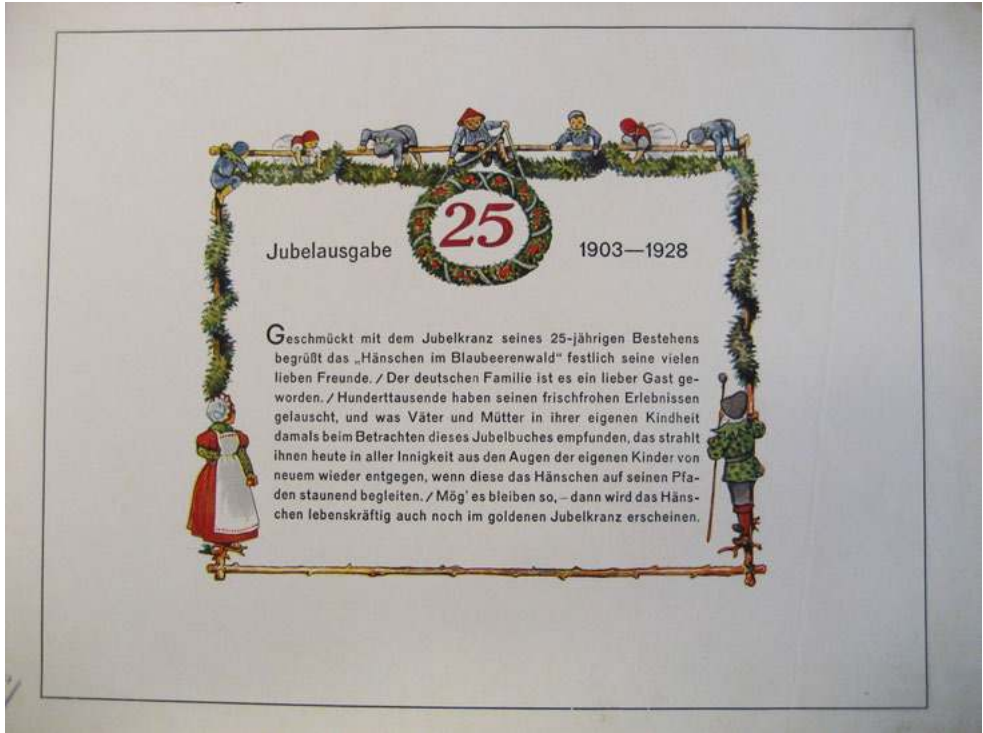


Abb. 63: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Zweite Titelseite, Extrablatt.

Variationen eines Titels, bei dem der Text und die Übersetzung, die Schrift und die Farben in den letzten 80 Jahren beinahe gleichgeblieben sind, stellt sich die Frage, inwieweit sich der Verlag noch mit dem Ausgangswerk der Autorin beschäftigt (hat) und was er damit macht. Welche Mechanismen wirken, wenn „Produzenten“ einen Kinderbuchklassiker umgestalten (müssen)? Was bedeutet es für das heutige Buch und dessen Inhalt, wenn ein einst stilisiertes Jugendstilbilderbuch, welches in seiner prachtvollen Aufmachung an ein teures wertvolles Buch erinnert, einem billigen Kartonbuch von minderer Qualität weichen muss? Oder wo zeigt sich der Inhalt noch am Äusseren des Buches? Diesen Fragen sind wohl viele „alte“ Bücher, die noch immer aufgelegt werden, unterworfen. Wie die Analysen gezeigt haben, ist es gerade das Äussere eines Buches, das sowohl etwas über den Inhalt und den Rezipienten als auch über die Zeit aussagt. Zeigen die späten Ausgaben dieses Verlages eine wenig sorgfältige Umsetzung der Geschichte und geben eher die Marktgedanken einer auf billige Produktion ausgerichtete Buchhandelsökonomie wieder, so ist der anthroposophische Urachhaus-Verlag bei der Übersetzung und Umsetzung von Putte ins Deutsche etwas anders vorgegangen, wie die folgende Analyse zeigen wird.



Abb. 64: Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewe 2013. Cover.

Lasse im Blaubeerland

Lasse im Blaubeerland erscheint 2015 in vierter Auflage.⁴⁸ Allein der Titel unterscheidet sich von den Loewe-Ausgaben. Der Name des Protagonisten, Lasse, erinnert zunächst eher an Astrid Lindgren, der Name scheint zu modern für Putte. Dennoch wird sofort ein Konnex zu Schweden hergestellt, und damit wird für den Leser das Umfeld der Geschichte definiert.

Das Buch ist im Format ganz nahe an der schwedischen Erstausgabe dran: es misst 29x23.5 cm und ist am Rücken von einem schönen, echten blauen Leineneinband zusammengehalten. Diesen zieren goldene Lettern, welche die Autorin (was bei Loewe nicht der Fall ist) und den Titel wiedergeben und dem Buch ein wertvolles Äusseres zusprechen. Schon beim ersten Blick, der in einer Bibliothek direkt auf den Einbandrücken fällt, wird einem bewusst, dass der äusseren Erscheinung des Buches viel Wert beigemessen wird. Dies zeigt sich auch am Cover des Buches. Die Mitte ziert ein Bild aus der Geschichte, auf dem Lasse von den Mäusen am Karren und den Blaubeerjungen zurück zum Blaubeerkönig gefahren wird (Abb. 65). Während der Leser noch nicht weiss, dass sich Lasse, der stolz sein

48 Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015.

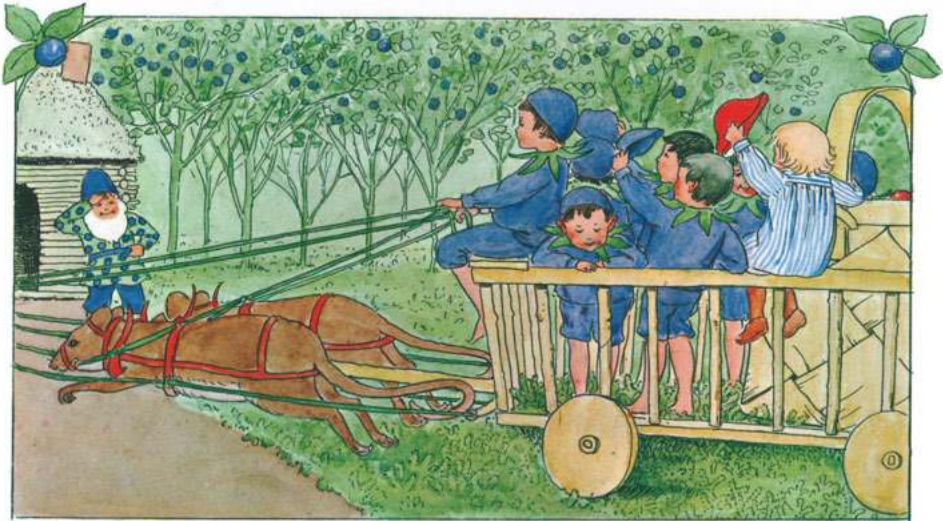
rotes Hütchen schwenkt und neben den noch übergrossen Beerenkörben sitzt, auf dem Heimweg befindet, erhält er einen ersten Eindruck vom Protagonisten, dem Hauptschauplatz und den Grössendimensionen im Buch. Anstatt ein Titelbild zu erfinden, bedient sich der Verlag eines Bildes, das die Buchkünstlerin selbst gemalt hat. Damit bleibt für diese Ausgabe etwas Authentisches erhalten und die Autorin bleibt im übertragenen Sinn „im Bild“. Es scheint von Beginn weg, als wäre dem Verlag daran gelegen, das Buch sowie die Geschichte im Sinne der Künstlerin aufzulegen. In der linken oberen Ecke steht in moderater Schriftgrösse in Schwarz der Name der Autorin, welcher mit dem Verlagsnamen, in derselben Schrift rechts unten gehalten, korrespondiert. Das Bild in der Mitte des Covers steht in einem Spannungsverhältnis zwischen den beiden Namen, als würden beide Anteile einen gewissen Anspruch über das Bild erheben, was effektiv eine Realität darstellt. Rechts über dem Bild steht in grosser Schrift mit Serifen in roter Farbe: *Lasse im Blaubeerland*. In der deutschen Übersetzung musste „das Abenteuer“ von Hänschen oder Lasse schwinden, und der Titel kommt deshalb etwas nüchterner daher als im Schwedischen, wo das Abenteuer⁴⁹ im Titel betont wird. Das Buch ist, mit einer Dicke von ca.1 cm, ähnlich dick wie im Schwedischen, die Seiten aus feinem, weissem mattem Papier. Öffnet man den Buchdeckel, so zieren einzig zwei Blaubeerzweiglein in der rechten und linken unteren Ecke die Titelseite und bilden damit ein Pendant zu den Ornamenten auf dem Buchdeckel, als würden sie in den weissen Seiten einen fiktiven Bilderrahmen bilden, den sich der Leser selbst vorstellen muss. Diese feinen Details, welche zwar so nicht in der schwedischen Erstausgabe vorkommen, aber irgendwie im Geiste Beskows fungieren, sind sehr überraschend und spielen mit der Lesererwartung. So auch die Seite mit dem Schmutztitel (Abb. 66), die noch die wesentlichen Dinge auf den Punkt bringt. Sie zeigt dieselbe Rahmung wie auf der zweitletzten Seite abgebildet. In den Ecken turnen oben links und rechts ein Blaubeerjunge und ein Preiselbeermädchen, unten links schaut der Blaubeerkönig hinter dem Rahmen hervor und rechts guckt eine Maus in die Seite. Dieses Spiel mit den Rahmen, das der Verlag schon vor der Geschichte vorzieht, zeigt, dass er das subtile Spiel der Buchkünstlerin bezüglich der Frage, wo denn nun die Buchgrenze oder die wirkliche Grenze der Geschichte sei, verstanden hat. Die Rahmung auf der Titelseite steht explizit für die Autorin und den Buchtitel, welche übereinander im oberen Drittel der Seite stehen. Blättert man die Titelseite um, gibt es entgegen der schwedischen Ausgabe keine reine linke weisse Seite, sondern stehen dort die Verlagsangaben, der Name der Übersetzerin sowie die Auflagenzahl. Rechts prangt das erste Bild der Geschichte. Blättert man weiter, findet der Leser überraschenderweise zwei Bilder, d. h. ein Bild auf jeder Seite vor. Dadurch unterscheidet sich diese Ausgabe vom schwedischen Original wie auch von der vorherigen Urachhaus-Ausgabe von 2008. Wie in früheren Analysen gezeigt, nimmt die Seitenanordnung mit Doppelseiten dem Leser Zeit weg, sich mit Lasse intensiv auf den Wald und die vielen Details einzulassen. Die Doppelseiten bieten viel mehr Leseindrücke, die auch verarbeitet werden müssen, da bleibt keine Zeit zum Verweilen.

Der Text ist wie im Schwedischen in Versform, die Übersetzung ganz nahe an der Erstausgabe gehalten. Sogar die Verszeilen entsprechen der Ursprungssprache. Was immer An-

49 [äfventyr].

Elsa Beskow

LASSE im Blaubeerland



Urachhaus

Abb. 65: Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. Cover.

lass für Änderungen gibt, ist der „Namenstag“ im Schwedischen. Auch in dieser Ausgabe wird stattdessen der Geburtstag der Mutter als Anlass für Lasses Beerensuche genannt.

In dieser sehr sorgfältig gestalteten Ausgabe wurden auch die Bilder in den Farben schön gedruckt, so dass ihr auch das Helle und Lichte, welches v. a. die erste schwedische Ausgabe prägt, entspricht, was sich wiederum im Weiss des matten Papiers niederschlägt, das anstelle eines Hochglanzpapiers verwendet wurde und dem Buch einen angemessenen „alten“ Charakter verleiht.

Insgesamt kommt diese Ausgabe der schwedischen Erstausgabe am nächsten, sieht man von der Seitenanordnung und von der Thematik des Lesens ab. In dieser Hinsicht funktionieren die deutschen Fassungen nicht gleichermassen wie im Schwedischen. Weil Details wie Schnecken und Ornamente auf der Coverseite als Blätteranweisungen fehlen und der Seitenanordnung, Zeit und Versform nicht gleichviel Beachtung geschenkt wird, wird der Leser und Betrachter nicht gleichermassen und in solcher Deutlichkeit mit dem Lesen konfrontiert wie in den schwedischen Ausgaben. Dies zeigt sich deutlich in der Schlusszene (Abb. 67), bei der Lasses selbstgemalte Karte mit „Für MAMA“ lediglich noch eine schlichte



Abb. 66: Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. Titelseite.

handgeschriebene Widmung enthält, aber keine Gratulationen. Aus dieser modernsten Version spricht schon vieles, was aus den digitalen Medien bekannt ist: Für Abenteuer ist keine Zeit mehr, auch nicht zum Sammeln, Lesen- und Schreibenlernen. So hat auch im schwedischen Beerenwald die Modernität Einzug gehalten.

Im Gegensatz zum Loewe Verlag, so zeigen diese Analysen, hat sich der anthroposophische Urachhaus-Verlag vielmehr um eine gestalterische Ausführung im Sinne der Buchkünstlerin bemüht. Das Buch *Lasse im Blaubeerwald* gibt den reformerischen und reformpädagogischen Geist wieder, der die Themen Bildung, Kunst und handwerkliche Gestaltung vereint, welche als Markenzeichen Beskows anhand der materiellen Aspekte an ihren originalen Bilderbüchern abgelesen werden können.⁵⁰

50 Dies lässt sich nicht zuletzt auch ganz stark an der schön gestalteten Ausgabe des Schweizer Francke Verlags nachvollziehen. Die schweizerdeutsche Ausgabe, explizit verfasst für angehende Kindergärtnerinnen, ist ein Beispiel für ein Buch, das in seiner materiellen Ausgestaltung ganz den reformpädagogischen Gedanken verpflichtet ist. Dieses hier anzuschauen würde den Rahmen jedoch sprengen. Siehe: Beskow, Elsa: *Dr Hansi im Heitiwald*. Bern: Francke Verlag 1950.

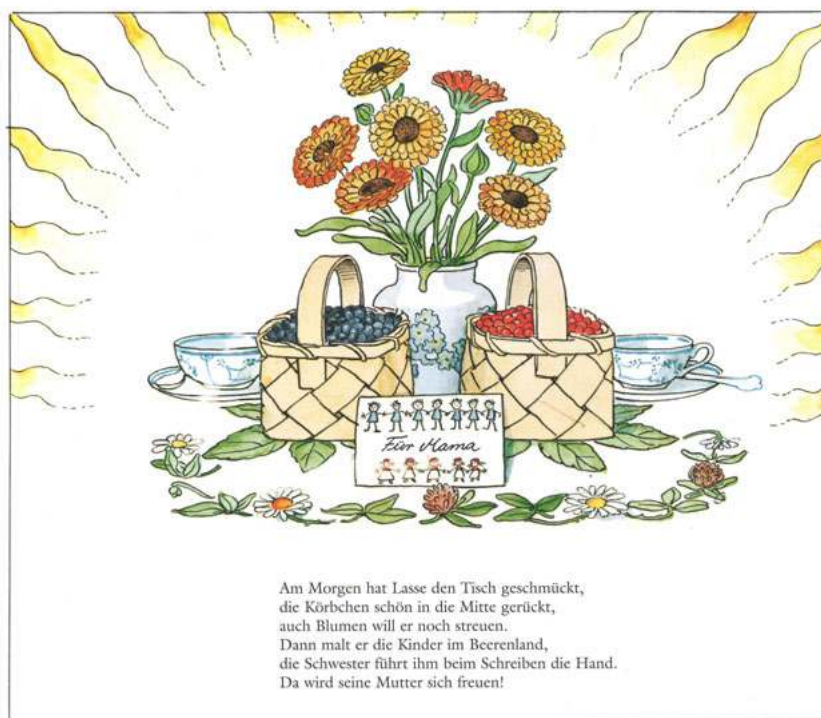


Abb. 67: Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. [16].

Fazit

Elsa Beskows Kinderbuchklassiker wurde in fast 120 Auflagejahren sowohl im Schwedischen wie im Deutschen viele Male neu herausgegeben, dabei weisen die Bücher in ihrer Gestaltung und Erscheinung oft eine grosse Variation auf, welche von konkret materiellen über sprachliche bis hin zu kulturell-geschichtlichen Unterschieden reicht.⁵¹ Während in den schwedischen Ausgaben noch immer versucht wird, eine grosse Nähe zu Elsa Beskow als Buchkünstlerin zu schaffen – was auch ein Stückweit der noch stets engen Kontrolle der Familie Beskow über Originale und Rechte beim Verlag unterliegt –, so ist es im Deutschen, als hätte Beskow kaum etwas mit dem Hänschen zu tun. Auf keinem einzigen Cover erscheint ihr Name, lediglich im Untertitel auf der Titelseite. Daran wird deutlich, wie der

51 Eine Untersuchung anderer Übersetzungen würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Um nur ein spannendes Beispiel zu nennen, kann die polnische Autorin Maria Konopnicka (1842–1910) genannt werden, welche für die polnische Ausgabe von *Puttes äfventyr i blåbärskogen* zwar Beskows Bilder verwendete, jedoch einen eigenen Text schrieb. Siehe: <https://elsabeskow.se/elsa-beskow-i-varlden/>, eingesehen am 29.6.18.

Übertrag eines Titels in einen anderen Sprach- als auch Kulturraum auch bedeuten kann, dass das Buch neuen Gestaltern unterliegt, die damit teilweise machen, was sie wollen. Im Falle des Loewe Verlags wurde deutlich, dass sich der Verlag mit einer Prachtausgabe und in der Folge eigens von ihm gestalteten Seiten wie Cover oder Titelblatt in weiteren Ausgaben selbst als Produzent auszuweisen versucht, wodurch eine Distanz sowohl zur Buchkünstlerin als auch zur Erstausgabe eines Buches geschaffen wird. Solange das Material eines Buchkünstlers sorgfältig bearbeitet und die gestalterischen initialen Beweggründe für ein Buch mitbedacht werden, wie etwa im Falle von *Lasse im Blaubeerenwald* des Urachhaus-Verlags, kann das Buch effektiv im Sinne Annette Gilberts zu einer Relektüre und damit zu neuen Sicht- und Zugangsweisen in der Interpretation führen.⁵² Trifft man jedoch auf Ausgaben wie etwa der jüngsten von Loewe (2013), dann ähnelt die Strategie des Verlags vielmehr „Raub und Plündererei“, wie Anne Moeglin-Delcroix die schlimmsten Auswüchse von Wiederauflagen betitelt.⁵³ Denn der Verlag respektiert mit einem keineswegs umsichtigen und unsorgfältigen Umgang des ursprünglichen Materials weder den Namen der Buchkünstlerin noch das im Sinne eines Gesamtkunstwerks gestaltete Buch. Mögen solchen Strategien der Komplexitätsreduktion, der Nichtbeachtung von Autoren, Illustratoren und Buchkünstlern, der wenig präzisen Übersetzungen und der Missachtung der ursprünglichen Gestaltungsintention eines Buches beim Verlag sowohl drucktechnische wie ökonomische und personelle Ursachen zu Grunde liegen, so zeigt sich nicht zuletzt, welche immens wichtige und zentrale Rolle die Materialität eines Buches einnimmt. Wie wir Beskows Bücher lesen, wahrnehmen und be-greifen, ist nicht zuletzt von ihrer Machart und Beschaffenheit abhängig. Im letzten Teilkapitel wird die Transmission der Lesebücher thematisiert, die gegenüber den Bilderbüchern kaum stattgefunden hat.

***Vill du läsa?* I–III (1935/36–1993)**

Eigentlich wäre man fast geneigt dieses Kapitel wegzulassen, weisen doch die Lesebücher seit ihrem ersten Erscheinen bis in die 1990er Jahre kaum merkliche Veränderungen auf. So sind bei *Vill du läsa?* I (1935) und *Vill du läsa?* II und III (1936) sowohl das Format, die Typografie, die Bilder und die Textabfolgen wie auch die Seitenzahlen, die Einbände (abgesehen von den Umschlägen, die dem Verlag unterstehen) und die Schrift durchwegs gleichgeblieben. Materielle Unterschiede zeigen die Bücher lediglich in der Farbe und in der Papierqualität. Während *Vill du läsa* I ein dünnes Papier aufweist, welches dem Lesebuch etwas Bibelartiges verleiht und sich in dieser Aufmachung an die früheren Lesefibeln, etwa dem *Läsebok för Folkskolan* von 1868 lehnt, weisen die beiden anderen Bücher von Beginn weg bis zur jüngsten Ausgabe ein dickeres Papier auf, was in der Handhabung handlicher und angenehmer ist und damit auch besser in den Kontext der Schule passt.

Vergleicht man die ungeheure Vielfalt an materieller Transmission der Bilderbücher, welche mit vielen Übersetzungen in verschiedene Sprachen und unzähligen Umarbeitungen der Bücher einhergeht, mit der bescheidenen des Lesebuchs, stellt sich die Frage nach dem

52 Gilbert, 2012. S. 23.

53 Moeglin-Delcroix, 2012. S. 234.

„Warum“. Weshalb wurde das Lesebuch nicht übersetzt, weshalb wurde es nicht umgearbeitet und nicht neu zusammengestellt? Es können nur Antworten aufgrund von Vermutungen gegeben werden, die jedoch stark mit der Materialität der Bücher (wenn man auch Sprache als Material begreift) in Zusammenhang stehen.

Zum einen wurde das Buch als Lesebuch für die schwedische Volksschule konzipiert, nachdem der Ruf nach einem kindgerechten Buch für den Leseunterricht laut wurde (siehe die ganze Lesedebatte in Schweden um 1900). Somit wurzelt das Buch schon in der Geschichte eines Landes, das schliesslich eine Buchkünstlerin für die Schaffung eines Lesebuches auswählt, die den Idealen der Pädagogik vom Kinde aus und der Kunst selbst entspricht und diese auch selbst als Schülerin von Ellen Key am eigenen Leib erlernt hat. Durch die Popularität, welche die Bilderbücher Beskows dank billigeren Druck- und Herstellungsmöglichkeiten von Beginn weg in den Kinderstuben erlangten, konnte Beskow im Lesebuch auch von der Kenntnis ihres Werks bei den schwedischen Familien und Kindern ausgehen, die sie geschickt im Lesebuch einbaute. Denn wählte sie zwar laut Hammar⁵⁴ für das Lesebuch aus Zeitmangel Geschichten aus bestehenden Bilderbüchern aus, so scheint mir dies nur ein Grund zu sein. Ein anderer wäre, dass die Kinder auf Grund der Kenntnis von bekanntem Bild- und Wortmaterial aus den Bilderbüchern besser lesen lernen. Somit wäre die Wahl von bestehendem Bildmaterial eine bewusste Wahl der Buchkünstlerin. Das Buch ist somit explizit nach „schwedischen Ansprüchen“ gestaltet worden. Dies zeigt sich insbesondere in der Themen- und Motivwahl, sowie der Bildgestaltung, die sich auf die schwedische Kultur in Form von Liedern, Bräuchen, Landschaft und Architektur richtet. Dies sind alles Gründe, welche es einem internationalen Verlag erschweren würden, ein Buch mit solch stark nationalen Charakterzügen in einem anderen Land funktionsgemäss als Schulbuch aufzulegen.

Zum anderen kommt die ganze Übersetzung der Leselehre dazu, die ja explizit mit Worten und Lauten aus dem Schwedischen spielt und für das schwedische lesenlernende Kind entwickelt wurde, was sich kaum in eine andere Sprache übertragen lässt. Es sei denn, die Leselehre würde ganz neu erfunden. Eine wortwörtliche Übersetzung kann, wie schon am Beispiel von „MOR. Mor! Mor! O, mor! Orm!“⁵⁵ gezeigt, gar nicht geleistet werden, ohne den Sinn und die Spielerei zu verlieren.

Dies dürften einige Gründe sein, weshalb das Lesebuch nicht in andere Sprachen übersetzt wurde. *Vill du läsa?* I–III ist in seiner Funktion ein „schwedisches“ Gesamtkonzept, welches mit der „Pädagogik vom Kinde aus“, gepaart mit den zeichenpädagogischen Ansätzen aus Deutschland sowie dem Morris'schen Ideal des Kunsthandwerks, im Medium des Lesebuches einen ästhetischen Ausdruck findet.

Wie sich gezeigt hat, lassen sich aus der materiellen Transmission fundamentale Erkenntnisse zur Übertragbarkeit materieller Aspekte von künstlerisch hochstehenden Büchern schöpfen. Im Fokus dieser Studie stand jedoch die Analyse dieser Bücher Elsa Beskows im Hinblick auf ihre konkrete Materialität – wie Paratexte, Formate, Farbe und Papier – sowie auf der Grundlage von Archivmaterial (Bücher und Briefe) und deren Kontextualisierung mit gängigen Lese- und Schreibdiskursen.

54 Hammar, 2002. S. 65.

55 Beskow/Siegvald, I. 1935. S. 5. [Mutter. Mitter! Mutter! O Mutter! Schlange!]

Aufgrund der Untersuchung von Beskows Werk aus einer materialitätstheoretischen Perspektive wird hier eine neue Sicht auf die wichtigste Bilderbuchautorin in Schweden um 1900 gewonnen. Die Analysen der im Korpus genannten Bücher zeigen, dass es sich bei Beskow nicht nur um eine Autorin/Illustratorin, sondern vielmehr um eine Buchkünstlerin handelt, die ihre Bücher auch in materieller Hinsicht bewusst gestaltet hat, was auch ihre intensive Korrespondenz mit dem Bonniers Verlag belegt.

Im Kontext der zeithistorischen Diskurse um Volksbildung und Erziehung, am explizitesten in den reformpädagogischen Schriften der Schwedin Ellen Key formuliert, zeigt sich, wie sich Beskows Auseinandersetzung mit den Kulturtechniken in eine eigene Richtung entwickelt hat. Ihre Lese- und Schreibpädagogik, welche aus einer Kombination einer Wort-, Bild-, Lautmethode besteht, ist zwar noch sehr von (einer) Mündlichkeit geprägt, worauf in der Alphabetisierung um 1800 besonders Wert gelegt wurde, doch geht es bei ihr nicht mehr um das bloße Nachahmen von Lauten und Silben, sondern der Fokus liegt auf dem selbstständigen Lesen.

Die wissenschaftliche Untersuchung von Bilderbüchern ist ein Feld, in dem noch viel Arbeit wartet. Die Analysen in dieser Arbeit haben gezeigt, wie substantiell die Beachtung der Materialität von Bilderbüchern ist – aus der Perspektive der Forschung, vor allem aber in der Produktion. Ohne eine solche scheint es schier unmöglich, auch in der Kette von Verlag, Druckerei und Buchhandel noch qualitativ hochwertige, die Sinne ansprechende Bilderbücher auf den Markt zu bringen, die einen Mehrwert in sich bergen, nämlich jenen des Kunststücks selbst.

Lesen und Kunst sind bei Beskow untrennbar verwoben. An ihren Büchern offenbart sich das Phänomen vom Buch als Lesemaschine, wie sie Paul Valéry im Zitat eingangs dieser Arbeit beschrieben hat: Das Buch ist eine Maschine, bei der das Lesen auf den physiologischen Gesetzen der Optik basiert. Gleichzeitig ist es ein Kunstobjekt. Bei Elsa Beskow wird das Lesen gemäss seiner Natur zu einem „materiellen Event.“

Werkverzeichnis

- ab 1894 diverse Beiträge für die Kinderzeitschrift „Jultomten“
- *Sagan om den lilla, lilla gumman* (1897)
- *Barnen på Solbacka.* (1898)
- *Puttes äventyr i blåbärsskogen* (1901)
- *Mors lilla Olle* (1903), Text von Alice Tegnér
- *Blommornas bok* (1905), Text von Jeanna Oterdahl
- *Gnällmåns* (1905)
- *Olles skidfärd* (1907)
- *Tummelisa* (1908), Text von Hans Christian Andersen
- *Tomtebobarnen* (1910)
- *Pelles nya kläder* (1912)
- *Blomsterfesten i täppan* (1914)
- *Görans bok* (1916)
- *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin* (1918)
- *Muntergök* (1919)
- *Lasse liten i trädgården* (1920)
- *Lillebrors segelfärd* (1921)
- *Bubbelemuck* (1921)
- *Borgmästar Munte* (1922), Text von Alice Tegnér
- *Sagan om den lilla hinden* (1924)
- *Tant Bruns födelsedag* (1925)
- *Årets saga* (1927)
- *Petter och Lotta på äventyr* (1929)
- *Hattstugan* (1930)
- *Solägget* (1932)
- *Landet Långthärfån* (1932)
- *Sagan om den nyfikna abborren* (1933)
- *Sessalatts äventyr* (1934)
- *Vill du läsa? I-III* (1935/1936)
- *Ocke, Nutta och Pillerill* (1939)
- *Duktiga Annika* (1941)
- *Farbror Blås nya båt* (1942)
- *ABC-resan* (1945)
- *Petters och Lottas jul* (1947)
- *Herr Peter* (1949)
- *Röda bussen och gröna bilen: Bilderbok till Johan från farmor* (1952)
- Verschiedene Märchenbücher wie *Sagobok* (1915), *Farmors Lapptäcke* (1922), *Sagor och Sagospel* (1923), *Sagospel* (1925), *Kistan på herrgårdsvinden* (1926), *Farmor och Fjunlätt och andra Sagor* (1930) u.a.

Abstract Svenska

Det föreliggande arbetet har som huvudmål att presentera den mest kända bilderboksförfattaren och illustratören i Sverige omkring 1900, Elsa Beskow, som bokkonstnärinna. Hennes verk ska betraktas ur perspektivet av den aktuella materialitetsdebatten inom litteraturvetenskapen. Min huvudhypotes är att Elsa Beskow ville först och främst stimulera barnet till att lära sig att läsa och skriva (framförallt de minsta barnen). Det kan ses i själva materialet av hennes böcker. Tesen ledde till följande frågor: Huruvida kan man se i Beskows verk en egen position till debatten beträffande läsning och skrivning omkring 1900? Vilken betydelse har boken som kulturgods och läsningen hos Elsa Beskow? Och hur kan – särskilt hennes tidiga bilderböcker – betecknas som konstnärsböcker?

Baserad på en historisk, kulturell och en på samhällsfrågor beträffande kontext i Sverige omkring 1900 undersöks Elsa Beskows böckerna genom att använda teorier om konst, läsning och barndom av Walter Benjamin, en samtida till Svenskan.

Utvalda och till temat passande böcker undersöks på deras konkreta materialitet, särskilt på paratexter, papper, färger och format. Analysen baseras på arkivmaterial som olika upplagor av hennes böcker och brev. De ställs i sammanhang med aktuella debatter omkring läs- och skrivläran i de pedagogiska diskurser omkring 1900.

Den materiella transmissionen kan slutligen ge kännedom av faktan, huruvida högstående bilderböcker ur ett konstnärligt perspektiv kan bli översatt och omformad på ett bra sätt.

Genom undersökningen av Beskows verk ur ett materiellt perspektiv får man ett nytt perspektiv på Sveriges mest framgångsrika bilderboksförfattare omkring 1900. Analyserna av böckerna som står i korpusen visar att författaren/illustratören är en bilderbokskonstnärinna som gestaltar sina bilderböcker mycket medvetet i deras materialitet, liksom hennes livslånga korrespondans med Bonniers Förlaget bevisar.

Hennes bokdesign innehåller teman av läsning och skrivning (för de minsta barnen) som är förknippad med tidsandan av folkbildningen, vilket var starkt förankrat under hennes tid. Valet av paratexter, format, färger och papper spelar en stor roll i hennes bokgestaltning när det gäller att hänföra barnet till kulturteknikerna 'läsa' och 'skriva': det sker såväl på ett medvetet val av innehållssidan och även genom valet av speciella materialer. På den ena sidan visar böckerna en formal gestaltning som hänvisar till en viss läspraktik, som sitta i mammas knä, sitta själv eller ligga på magen. På andra sidan intar dem materiella aspekter av själva böckerna funktioner som förbereder barnet till läsning och skrivning, som analysen av *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* förtydligar.

Analyserna visar dessutom, att Beskows utredning med kulturteknikerna har utvecklat sig i en egen riktning. I Sverige kan det framförallt ses i kontexten av den svenska reformpedagogiken, som baserar på Ellen Keys tankar av en uppfostran ur barnets perspektiv. Beskows läs- och skrivpedagogik, som huvudsakligen består ur en ord-, bild- och ljudmetod, är präglad av en muntlighet, vilket var den mest vanliga alfabetiseringsmetoden omkring 1800. Men hennes fokus ligger inte längre bara i imitationen av ljud och stavelser,

utan också mycket mer i att läsa självständigt. Därmed skiljer hon sig tydligt från Friedrich Kittlers formulerade „Aufschreibesystem“ omkring 1800 och även omkring 1900, vilket är präglad av tekniken, framförallt i form av skrivmaskinen. I Beskows pedagogik står framförallt förbindelsen mellan muntlighet och teknik i fokus; nytt är att inte längre bara munnen som stavar och fingrarna som skriver, snarare är det ögonen – dem mest centrala förnimmelseorganen för läsningen – som spelar en stor roll under hennes tid. Som Walter Benjamin och Paul Valéry tilltalar Elsa Beskow barnet genom ett speciellt sätt att se världen och därmed även att läsa böcker på ett „annat sätt“: nämligen med hela kroppen, alla sinnen och mycket fantasi. Efter dessa principer gestaltar hon själv hennes böcker. Elsa Beskows begrepp av *materialitet* är starkt knytet till läsning och iakttagelse speciellt inom naturen. Begreppet står i sammanhang med en konkret och fattbar materialitet, som anknytar till aktuella socio-historiska och konstnärliga debatter som fördes i Sverige omkring 1900. Till dem hör framförallt diskussioner om hur (bilder)böckerna ska tillverkas: hantverkligt-konstnärligt eller maskinellt.

På grund av analyserna syftar Beskows begrepp eller idé av *läsning* på olika sysselsättningar av barnet som att resa, skriva, samla, pyssla, rita och även äta. Därmed är mamman ofta en utgångspunkt för alla dessa sysselsättningar, men hon är inte längre lika viktig som i läskonceptioner omkring 1800. För barnet har det blivit viktigare att göra självständiga erfarenheter, även när det gäller att läsa. Det mest påfallande i Beskows verk – sett ur det materiella perspektivet – är att se hur tätt Beskow förknippar läsning och konst. På ena sidan hänför hon barnet genom konstnärlig- kreativa sysselsättningar till läsning. På andra sidan är det hennes själva böcker som, genom deras höga konstnärliga utformning, tilltalar alla sinnen hos läsaren och betraktaren.

Därmed innehåller hennes böcker inte bara reflektioner till läsning men även till själva *boken*. Genom boken som kulturgods, framförallt genom bilderboken, kunde Beskow sätta sig själv och hennes konst i centrum. Hon kunde etablera sig i en konstnärskrets som framförallt bestod av akademiskt utbildade konstnärinnor. Boken själv innehåller reflektioner till ställningen av bilderboken på den Svenska bokmarknaden, som efter en blomstrande period mellan 1890-1920 blev betydligt kärvare ur ett ekonomiskt perspektiv. Böckerna visar även tankar om boken och dess betydelse i samhället: det kan vara att själva boken inte spelar någon roll alls i läs- och läroprocessen. Där handlar det om en naturpedagogik, som förmedlar läsning och skrivning utan bok, men genom äldre förebilder som farfar eller äldre barn, oftast i ett naturligt område. Boken är i dessa situationer icke närvarande eller afysisk. Denna syn på boken står naturligtvis i diametral motsats till hennes andra uppfattning, som ger boken en enorm viktig betydelse eftersom boken blir skådeplats för hennes egen konst och pedagogik. Ett tema som låg Beskow väldigt varmt om hjärtat. Framförallt var hennes läsbok inte bara ett läromedel för språkkompetenser, den var snarare en bok som tilltalar hela barnets literalitet.

Slutligen kan man se Beskows böcker som ett *utställningsrum*. Genom att visa hennes egna bilder i form av en läsbok blir boken till en plattform eller konstgalleri, där man kan se hur hon behandlade materiella frågor, som räcker från produktionen över den formala gestaltningen och designen till konstnärliga och sociokulturella aspekter av boken.

Analysen av *transmissionen* av de första till de aktuella upplagorna av bilderböckerna visar att en icke fackmässigt urval av materialet som bildförlaga, format, papper och färger

kan leda till bokformer som inte längre har mycket gemensamt med de ursprungliga bokkonstverken eller artefakter av bokkonstnärinnan. Boken har i de senare upplagorna i många fall ingen betydelse. Vad är då huvudfrågan av detta arbete? Elsa Beskow var en sann bokkonstnärinna som skapade konstnärsböcker. Genom en egen estetik som rättar sig starkt efter Bauhaus-Ideal kombinerad med nationala aspekter hade konstnärinnan desutom förstått att kombinera avantgardistiska konstkoncept med en egen läs- och skrivpedagogik och därmed skapat egna artefakter.

Bibliographie

Primärliteratur

- Adelborg, Otilia: *Prinsarnas blomsteralfabet*. Stockholm: Bonnier 1892.
- Andersen, Hans Christian: „Das ABC–Buch“. In: Detering, Heinrich: *Andersen, Hans Christian 1805–1875: Sämtliche Märchen*. Düsseldorf/Zürich: Artemis und Winkler Verlag 2005. Band. 1, S. 741–746.
- Benjamin, Walter: *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970 [1969].
- Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Tiedemann, Rolf; Schweppenhäuser, Hermann, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991.
- Beskow, Elsa: *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1897.
- Beskow, Elsa: *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1960.
- Beskow, Elsa: *Vill du måla?* Stockholm: Fritze 1898–1934.
- Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901.
- Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1902.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1952.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier 1968.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier 1972.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier 1974.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 1994.
- Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009.
- Beskow, Elsa: *Sagan om Gnällmäns: alla skrikhalsar till varning och deras mammor till hjälp: [en saga för små barn]*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1930 [1905].
- Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Göteborg: Åhlén & Åkerlund 1910.
- Beskow, Elsa: *Sagobok*. Stockholm: Hasselgren 1915.
- Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918.
- Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954.
- Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925.
- Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1963.
- Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier 1927.
- Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1949.
- Beskow, Elsa: *Petter och Lotta på äventyr*. Stockholm: Bonnier 1929.
- Beskow, Elsa: *Hattstugan*. Stockholm: Bonnier 1930.
- Beskow, Elsa: *Farbror Blås nya båt*. Stockholm: Bonnier 1942.
- Beskow, Elsa: *ABC-resan*. Stockholm: Bonnier 1945.
- Beskow, Elsa: *Petters och Lottas Jul*. Stockholm: Bonnier 1947.
- Beskow, Elsa: *Petters och Lottas Jul*. Stockholm: Bonnier 1963.
- Beskow, Elsa: *Herr Peter*. Stockholm: Bonnier 1949.

- Beskow, Elsa: *Röda bussen och gröna bilen: Bilderbok till Johan från farmor*. Stockholm: Bonnier 1952.
 Beskow, Elsa: *Elsa Beskows Sagor. Ett urval*. Stockholm: Bonnier Carlsen 1987 [1967].
 Warburg, Anna; Beskow, Elsa: *Vad ska vi göra?* Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1917.

Vill du läsa? I–III (ab 1935)

- Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1935.
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Norstedt 1936.
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Norstedt 1936.
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt & Söner 1944 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Norstedt & Söner 1943 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Norstedt & Söner 1945 [1936].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1976 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1977 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1950 [1936].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första och andra skolåret. Stockholm: Bonniers junior Förlag 1983 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Bonnier Carlsen 1993 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Bonniers junior Förlag 1983 [1935].
 Beskow, Elsa; Siegvall, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Bonnier 1981 [1936].

Transmissionen

- Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow*. Mit Text von Karsten Brandt. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1903.
 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow*. Mit Reimen von Karsten Brandt. Hamburg-Altona: Agentur des Rauhen Hauses 1920.
 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928.
 Beskow, Elsa: *Dr Hansi im Heitiwald*. Bern: Francke Verlag ca. 1950.
 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewe 1989.
 Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2008.
 Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewe 2013.
 Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015.

Varia

- Esildsen, Claus; Storm Petersen, Robert: *Ole Bole ABC*. Kopenhagen: Gjellerups 1927.
 Forss (Billow), Eva: *Resan till Stockholm*. Stockholm: Nord. rotogravyr 1933.

- Hellsing, Lennart; Ströyer, Poul: *Lennart Hellsings ABC*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1961.
- Jansson, Tove: *Småtrollen och den stora översvämningen*. Helsingfors: Söderström 1945.
- Jansson, Tove: *Hur gick det sen?* Helsinki: Schildts Förlag 1952.
- Kandinsky, Wassily: *Über das Geistige in der Kunst*. Mit einem Vorwort von Max Bill. Bern: Benteli 1952 [1912].
- Key, Ellen: *Barnets Århundrade*. Stockholm: Bonniers Förlag 1900.
- Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim, Basel: Beltz 1992 [1900].
- Key, Ellen: *Skönhet för alla*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1899.
- Kreidolf, Ernst: *Blumenmärchen*. Zürich: Rotapfelverlag 1978 [1898].
- Läsebok för Folkskolan*. Stockholm: Norstedt 1868.
- Lagerlöf, Selma: *Nils Holgersson*. Stuttgart: Reclam 2011 [2 Bd. 1906/1907].
- Lindgren, Astrid: *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1945.
- Lund, Harald H.; Storm Petersen, Robert: *Pings ABC*. Kopenhagen ab 1913.
- Nyström, Jenny: *Barnkammarens bok*. Stockholm: Fahlcrantz und Co. 1882.
- Roos, Anna Maria: *Gräshoppans visor*. Med teckningar av Elsa Beskow, Stockholm: Hugo Gebers Förlag 1900.
- Roos, Anna Maria: *Hem och hembygd, Sörgården*. Första Skolåret. Stockholm: Bonniers 1967 [1913].
- Seidmann-Freud, Tom: *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Eine Spielfibel*. Berlin: Herbert Stauffer Verlag 1930.
- Siegvald, H; Thulin, A.; Beskow, E.: *Se och läs! Läsövningar till: Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedts Svenska Bokforlaget 1949.
- Strindberg, August: „Vom Café de l’Ermitage nach Marly-le-Roi“. Aus: Fechner-Smarsly, Thomas (Hg.): *Verwirrte Sinneseindrücke: Schriften zu Malerei, Fotografie und Naturwissenschaften*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst 1998. S. 259–297.
- Topelius, Zacharias: *Boken om vårt land. Läseboken för de lägsta läroverken i Finland*. Esbo: Editum 1992 [1875].
- Topelius, Zacharias: *Läsning för Barn*. Bd. 1–8. Stockholm: Bonnier 1932 [1865–1896].
- Weber, Mili: *Frohe Märlein*. Disentis: COSA-Verlag. [Verlagsjahr unbestimmt].
- Åhs, Monica; Hellsing, Lennart: „*Min bokstavsbok*“. In der Serie: *Jag lär mig läsa*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel 1982.

Sekundärliteratur

- Andersson, Lena: „Beskows skog bäst“. In: *Tecknaren* 1999:2. S. 25.
- Andersson, Maria: „Borta bra, men hemma bäst? Elsa Beskows och Astrid Lindgrens idyller“. In: Andersson Maria; Druker Elina (Hg.): *Barnlitteraturanalyser*. Malmö: Studentlitteratur AB 2011. S. 55–70.
- Aragon, Louis: *Les collages*. Paris: Hermann 1980 [1965].
- Arizpe, Evelyn (Hg.): *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Routledge 2013.
- Assmann, Aleida: „Die Sprache der Dinge: Der lange Blick und die wilde Semiose“. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer K. Ludwig (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988. S. 237–251.

- Assmann, Aleida: „Aspekte einer Materialgeschichte des Lesens“. In: Hoffmann, Hilmar (Hg.): *Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1994. S. 3–16.
- Assmann, Aleida (Hg.): *Texte und Lektüren. Perspektiven in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1996.
- Assmann, Aleida: *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Berlin: Suhrkamp 2011 [2006].
- Assmann, Aleida: „Das Buch – Nährstoff des Geistes, politische Waffe und Lebensbegleiter.“ In: Eder, Thomas; Kobenter, Samo; Plener, Peter (Hg.): *Seitenweise. Was das Buch ist*. Wien: edition atelier 2011. S. 150–162.
- Assmann, Aleida: *Im Dickicht der Zeichen*. Berlin: Suhrkamp 2015.
- Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002.
- Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Ernst Kreidolf und die Kunstgeschichte: Kinderbuch und Kunst um 1900*. Konstanz: Städtische Wessenberg-Galerie 2002.
- Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet 2009.
- Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Prerafaeliterna*. Stockholm: Nationalmuseum 2009.
- Åkesson, Stina; Anckers, Kerstin; Zachrisson, Bror: *Handskrivning. 2 A*. Stockholm: Liber Läromedel 1976.
- Baader, Meike Sophia: *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied: Luchterhand 1996.
- Barthes, Roland: *Die helle Kammer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989 [1980].
- Barthes Roland: *Variations sur l'écriture*. Mainz: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung 2006 [1973].
- Becker, Susanne: „Kaiserzeit. Kultivierung der Kommunikation: Familienkulturen und familiale Lesekulturen um 1900.“ In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard: *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa Verlag 2006. S. 171–291.
- Behschnitt, Wolfgang: „Text, Teater, Handling. Om performativitet som litteraturvetenskapligt forskningsperspektiv“. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2007: 4). S. 35–49.
- Benne, Christian: *Die Erfindung des Manuskripts. Zur Theorie und Geschichte literarischer Gegenständlichkeit*. Berlin: Suhrkamp 2015.
- Berg, Andreas; Teleman, Sara (Hg.): *Svensk illustration: en visuell historia 1900–2000*. Malmö: Bokförlaget Arena 2013.
- Bergman, Pär: *Studier kring Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Skrifter utgivna av Svenska Barnboksintitutet. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1971.
- Bergstrand, Ulla: *En bilderbokshistoria: Svenska bilderböcker 1900–1930*. Stockholm: Bonniers Junior 1993. (Studies published by the Swedish Institute for Children's Books, no. 44)
- Bergstrand, Ulla: „Billedbokkunstens dronning: Elsa Beskow“. In: *Bokvennen* 2000 (12:1). S. 20–27.
- Bertram, Axel: *Das wohltemperierte Alphabet. Eine Kulturgeschichte*. Leipzig: Faber & Faber 2005.
- Berger, Manfred: „Elsa Beskow starb vor 50 Jahren. Die deutsche Ausgabe ihres Hänschens im Blaubereenwald feierte den 100. Geburtstag“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*. 2004. Jg. 56. Weinheim: Juventa Verlag 2004. S. 40–42.
- Beskow, Natanael: „En ny kvinnlig sommarkurs i Stockholms skärgård“. In: *Tidskrift för svenska folkhögskolan*. 1927(8): 1. S. 84–86.
- Beskow, Natanael och Elsa: *Studier och minnesbilder*. Stockholm: Norstedts 1954.

- Bettelheim, Bruno; Zelan, Karen: *Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt 1982 [1981].
- Björklund, Bertil: *Svenska typografförbundet: studier rörande Sveriges äldsta fackförbund*. Stockholm: Tiden 1965.
- Bjerring-Hansen, Jens; Jelsbak, Torben (Hg.): *Boghistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag 2010.
- Bjerring-Hansen, Jens: *Ludvig Holberg på bogmarkedet: studier i Peder Paars og den litterære kultur i 1700- og 1800-tallet*. København: Königliche Bibliothek 2015.
- Boas, George: *The Cult of Childhood*. London: The Warburg Institute, University of London 1966.
- Böhm, Winfried: *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck 2004.
- Bosse, Heinrich: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2012.
- Bosse, Heinrich: „Die Kinder müssen selbst schreiben lernen, oder Die Einrichtung der Schiefertafel“. In: Zanetti, Sandro (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik*. Berlin: Suhrkamp 2012. S. 67–111.
- Bowallius, Marie-Louise: „Tradition och förnyelse i svensk grafisk form 1910–1950“. In: Widenheim Cecilia; Rudberg, Eva (Hg.): *Utopi och verklighet. Svensk modernism 1900–1960*. Stockholm: Arkitekturmuseet och Nationalmuseet 2000. S. 212–227.
- Braun, Bettina: „Die Buchstaben als Ursprung der Literatur. Otto Nebels Archiv und Poetik“. In: Polzer, Markus, Vanscheidt, Philipp: *Fontes Litterarum. Typographische Gestaltung und literarischer Ausdruck*. Hildesheim/Zürich/New York: Olm 2014. S. 137–159.
- Bredenkamp, Horst (Hg.): *Bild, Schrift, Zahl*. München: Wilhelm Fink 2003.
- Bright, Betty: *No longer Innocent. Book Art in America 1960–1980*. New York City: Granary Books 2005.
- Brüggemann, Heinz: *Walter Benjamin über Spiel, Farbe und Phantasie*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007.
- Burman, Lars; Ståhle Sjönell, Barbro (Hg.): *Vid texternas vägsäl. Textkritiska uppsatser*. Bidrag till en konferens anordnad av Nordiskt Nätverk för Editionsfilologer 16–18 oktober 1998. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet 1999.
- Butor, Michel: „Das Buch als Objekt“. In: Ders.: *Die Alchemie und ihre Sprache. Essays zur Kunst und Literatur*. Paris: Qumran 1984 [1960]. S. 25–52.
- Campe, Rüdiger: „Die Schreibszene, Schreiben“. In: Zanetti, Sandro (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik*. Berlin: Suhrkamp 2012. S. 269–282.
- Carrión, Ulises: „The New Art of Making Books“. In: Lyons, Joan (Hg.): *Artists' Books: A critical Anthology and Sourcebook*. Layton/Utah: Visual Studies Workshop Press 1985.
- Chartier, Roger; Cavallo, Guglielmo (Hg.): *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt: Campus Verlag 1999.
- Christensen, Nina: *Den danske billedbog 1950–1999. Teori, analyse, historie*. Roskilde: Universitetsforlag 2003.
- Cucini, Carla: „Er sieht einen Fleck, er malt einen Fleck“ *Physiologische Optik, Impressionismus und Kunstkritik*. Basel: Schwabe 2006.
- Dehn, Mechthild et al.: „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule“. In: Franzmann, Bodo et al. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur Verlag 1999. S. 568–637.
- Deppner, Martin Roman: „Kunst als Simulation kindlicher Identitätsformung im Bilderbuch.“ In: Thiele, Jens (Hg.): *Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2007*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. S. 70–88.

- Didi-Huberman, Georges: „Die Ordnung des Materials. Plastizität, Unbehagen, Nachleben“. In: Kemp, Wolfgang et al. (Hg.): *Vorträge aus dem Warburg-Haus*. Bd. 3. Berlin: Akademie Verlag 1999. S. 3–29.
- Didi-Huberman, Georges: *Wenn die Bilder Position beziehen. Das Auge der Geschichte*. München: Wilhelm Fink 2011.
- Didi-Huberman, Georges: „ABC-Fibel“. In: Ders.: *Wenn die Bilder Position beziehen. Das Auge der Geschichte*. München: Wilhelm Fink 2011. S. 229–245.
- Doderer, Klaus; Müller, Helmut (Hg.): *Das Bilderbuch: Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz 1973.
- Doderer, Klaus (Hg.): *Walter Benjamin und die Kinderliteratur: Aspekte der Kinderliteratur in den zwanziger Jahren*; mit dem Katalog der Kinderbuchsammlung. Weinheim: Juventa Verlag 1988.
- Dürscheid, Christa: *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006.
- Dräbing, Reinhard: *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt a. M./Bern: Peter Lang 1990.
- Drucker, Johanna: *The Visible Word. Experimental, Typography and Modern Art, 1909–1923*. Chicago/London: The University of Chicago Press 1994.
- Drucker, Johanna: *The Century of Artists' Books*. New York: Granary Books 1995/2004.
- Drucker, Johanna: *Graphesis. Visual Forms of Knowledge Production*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press 2014.
- Druker, Elina: *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag 2008.
- Druker, Elina: „„Konfettaskar“ och „typografiska läckerbitar“ eller funktionalistisk formgivning? Om Eva Billow som Bilderbokskonstnär och grafiker.“ In: Hansson, Jan (Hg.): *Aktuell nordisk barnlitteraturforskning*, specialutgåva, Nr. 1, 2011. S. 219–230.
- Druker, Elina; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Children's Literature and the Avant-Garde*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 2015.
- Duran, Teresa; Bosch, Emma: „Before and After the Picturebook Frame: A typology of endpapers“. In: Arizpe, Evelyn (Hg.): *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Routledge 2013. S. 42–63.
- Du Rietz, Rolf E.: *Den tryckta skriften. Termer och begrepp. Grunderna till bibliografin för biblioteken och antikvariaten, för bibliografer och textutgivare, för bokhistoriker och boksamlare*. Uppsala: Dahlia Books 1999.
- Eder, Thomas; Kobenter, Samo; Plener, Peter (Hg.): *Seitenweise. Was das Buch ist*. Wien: edition atelier 2011.
- Edström, Vivi (Hg.): *Vår moderna bilderbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1991.
- Egenhofer, Sebastian: *Produktionsästhetik*. Zürich: Diaphanes 2010.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart/Weimar: Metzler 1995.
- Ehlich, Konrad: „Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur“. In: Greber, Erika et al. (Hg.): *Materialität und Medialität von Schrift*. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2002. S. 91–111.
- Eigenbrodt, Olaf: „Verworfenene Gewebe. Zur problematischen Materialität textiler Texturen – zwei Lektüren.“ In: Köhler, Sigrid G.; Metzler, Jan Christian; Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.): *Prima Materia. Beiträge zur transdisziplinären Materialitätsdebatte*. Königstein/Taunus: Ulrike Heimer Verlag 2004. S. 149–168.

- Eriksson, Yvonne: *Bildens tysta budskap. Interaktion mellan bild och text*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag 2009.
- Ewers, Hans-Heino: *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink 1989.
- Ewers, Hans-Heino; Lypp, Maria, Nassen, Ulrich (Hg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen der Kinderliteratur im 20. Jh.* Weinheim: Juventa Verlag 1990.
- Ewers, Hans-Heino: *Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur: Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Weinheim: Juventa Verlag 2002.
- Fechner-Smarsly, Thomas: „Der Künstler als Medium. Zu August Strindbergs Auseinandersetzung mit Malerei, Fotografie und Naturwissenschaft“. In: Ders. (Hg.): *Verwirrte Sinneseindrücke: Schriften zu Malerei, Fotografie und Naturwissenschaften*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst 1998. S. 259–297.
- Fineberg, Jonathan: *Mit dem Auge des Kindes: Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Hg. von Helmut Friedel und Josef Helfenstein. Stuttgart: Gerd Hatje 1995.
- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2014 [2004].
- Fischer-Lichte, Erika: *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag 2012.
- Fleischmann, Gerd (Hg.): *Bauhaus Typografie. Drucksachen, Typografie, Reklame*. Stuttgart: Oktagon 1995.
- Flusser, Vilém: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf: Bollmann 1991.
- Flusser, Vilém: *Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Edition Flusser 2002 [1987].
- Forssmann, Friedrich: *Wie ich Bücher gestalte*. Göttingen: Wallstein Verlag 2015.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2012 [1974].
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2015 [1973].
- Frank, Horst Joachim: *Die Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hanser 1974.
- Franzmann, Bodo et al. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur 1999.
- Freud, Sigmund: *Die Traumdeutung*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2003 [1900].
- Friedel, Helmut: *Der Blaue Reiter: Marc, Macke, Kandinsky, Münter, Jawlensky*. Ostfildern: Hatje Cantz 2009.
- Fridell, Lena (Hg.): *Bilden i barnboken*. Göteborg: Stegeland 1978.
- Furuland, Lars: *Efterord i Läsebok för folkskolan*. Avesta: Gidlunds 1979.
- Furuland, Lars; Ørvig, Mary (Hg.): „Barnbokens bilder“. In: Dies.: *Barnlitteraturen Bd. I, von Ord och Bilder för barn och ungdom*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1990. S. 337–402.
- Furuland, Lars; Ørvig, Mary (Hg.): *Ord och bilder för barn och ungdom*. Bd. 1–3, Stockholm: Rabén & Sjögren 1990–1994.
- Ganslandt, Björn: „Die Seite als Bild und Diagramm. Zu peircescher Semiotik und Schriftbildlichkeit im Buchdruck.“ In: Polzer, Markus, Vanscheidt, Philipp: *Fontes Litterarum. Typographische Gestaltung und literarischer Ausdruck*. Hildesheim/Zürich/New York: Olm 2014. S. 65–81.
- Garrett, Stewart: *Bookwork. Medium to Object to Concept to Art*. Chicago/London: University of Chicago Press. 2010.
- Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt/New York: Suhrkamp 1989 [1987].
- Giertler, Mareike; Köppel, Rea (Hg.): *Von Lettern und Lücken. Zur Ordnung der Schrift im Bleisatz*. München: Wilhelm Fink 2012.

- Gilbert, Annette (Hg.): *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern*. Bielefeld: Transcript 2012.
- Gilbert, Annette: „Letternpunktik“. Zur Schreibmaschinenpoesie der 1950er bis 1990er Jahre.“ In: Polzer, Markus, Vanscheidt, Philipp: *Fontes Litterarum. Typographische Gestaltung und literarischer Ausdruck*. Hildesheim/Zürich/New York: Olm 2014. S. 161–190.
- Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Sandro (Hg.): *„Schreibkugel ist ein Ding gleich mir: von Eisen,.. Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte*. München: Wilhelm Fink 2005.
- Giuriato Davide; Kammer, Stephan: *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld 2006.
- Giuriato, Davide: *Mikrographien. Zu einer Poetologie des Schreibens in Walter Benjamins Kindheitserinnerungen (1932–1939)*. München: Wilhelm Fink 2006.
- Giuriato, Davide: „Prolegomena“ zur Marginalie. In: Giuriato, Davide; Stingelin, Martin; Zanetti, Claudio (Hg.): „Schreiben heißt: sich selber lesen“ *Schreibszenen als Selbstlektüren*. München: Wilhelm Fink 2008.
- Glasmeyer, Michael: *Die Bücher der Künstler. Publikationen und Editionen seit den sechziger Jahren in Deutschland. Eine Ausstellung in zehn Kapiteln*. Stuttgart: Edition Hansjörg Mayer 1994.
- Götze, Carl: *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle Hamburg*. Hamburg: Boysen und Maasch 1898.
- Goga, Nina: „Å lese et inventar. Om boksamlinger i bildebøker som kulturelt ladet og litterært dannede topos“. In: Markussen, Bjarne; Berseth, Kaj; Sletten, Svein (Hg.): *Navigasjoner i Barne- og ungdomslitteraturen*. Kristiansand: Portal 2011. S. 165–178.
- Goga, Nina: „Learn to Read, learn to Live. The role of Books and Book Collections in Picturebooks.“ In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014. S. 201–212.
- Gram Magdalena: „När typografien blev modern“: Om modernismens genombrott i svensk typografi. In: *Biblis*. 2006 (34). S. 51–63.
- Gram, Magdalena: *Ellen Key om böcker och läsning*. Ödeshög: Alvastra Förlag 2008.
- Grage, Joachim; Schröder, Stephan (Hg.): *Literarische Praktiken in Skandinavien um 1900*. Würzburg: Ergon 2012.
- Greber, Erika; Ehlich, Konrad; Müller, Jan-Dirk (Hg.): *Materialität und Medialität von Schrift*. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2002.
- Gregersen, Torben: „Bilderbokens stämningar rör sig med dagens ideal“. In: *Dagens Nyheter*, 27.11.1954.
- Grenz, Dagmar: *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts*. Pinneberg: Renate Raecke 1986.
- Griep, Hans-Joachim: *Geschichte des Lesens. Von den Anfängen bis Gutenberg*. Darmstadt: Wissenschaftlicher Buchverlag 2005.
- Gross, Sabine: *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer Sybille (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Hand und Maschine*. München: Wilhelm Fink 2003.
- Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer K. Ludwig (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.

- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.
- Gunia, Jürgen; Hermann, Iris (Hg.): *Literatur als Blätterwerk. Perspektive einer nicht linearen Lektüre*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2002.
- Gustafsson, Madeleine: „Om Frederika Bremer“. In: Ramnefalk, Marie Louise; Westberg, Anna (Hg.): *Kvinnornas Litteraturhistoria*. Lund: Författarförlaget 1981. S. 85–106.
- Halbey, Hans A. (Hg.): *Scriptura: Meisterwerke der Schriftkunst und Typographie / Masterpieces of lettering art and typography*. Dortmund: Harenberg 1990.
- Halldén, Gunilla: *Barndomens skogar: om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlsson 2011.
- Hallberg, Anna: „Trappknirr och strössel: om barnbokens materialitet“. In: *Kritiker*. 2009 (92), 13, S. [95]–100.
- Hallberg, Kristin; Westin, Boel (Hg.): *Bilderbokens värld. 1880–1980*. Stockholm: Liber Förlag 1985.
- Hallberg, Kristin: „Bilderbokens barn – drömmens och verklighetens resenärer. Svenska bilderböcker 1880–1945.“ In: Hallberg, Kristin; Westin, Boel: *Bilderbokens värld. 1880–1980*. Stockholm: Liber Förlag 1985. S. 11–54.
- Hammar, Stina: *Elsa Beskow, en biografi*. Stockholm: Bonnier 1958.
- Hammar, Stina: „Putte i blåbärsskogen – lever han än?“ In: *Barnboksnummer Ord och Bild* 1964. S. 429–432.
- Hammar, Stina: *Solägget. Fantasi och verklighet i Elsa Beskows konst*. Stockholm: Bonnier 2002.
- Hammar, Stina: *Elsa Beskow i Djursholm. Fantasi och Verklighet*. Skrifter utgivna av Samfundet Djurs-holms Forntid och Framtid. Danderyd: Stockholms Läns Grafiska AB 2006.
- Heibach, Christiane; Rohde Carsten: *Ästhetik der Materialität*. Paderborn: Wilhelm Fink 2016.
- Heidegger, Martin: „Was heisst lesen?“ In: Ders. *Denkerfahrten 1910–1976*. Frankfurt a. M.: Klostermann 1983. S. 61.
- Hein, Matthias: *Walter Benjamins Konzept der Lektüre*. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann 2011.
- Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): *Das Bild im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2010.
- Heitmann, Annegret (Hg.): *Intermedialität im Durchbruch. Bildkunstreferenzen in der skandinavischen Literatur der frühen Moderne*. Freiburg i. Br.: Rombach 2003.
- Hochkirchen, Britta; Kollar Elke: *Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven*. Bielefeld: Transcript 2015.
- Honig, Michel-Sebastian: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999.
- Hubert, Renée Riese; Hubert, Judd D.: *The Cutting Edge of Reading: Artists' Books*. New York City: Granary Books 1999.
- Humble, Julius: *Vår tids ungdomsläsning. Hennes inflytande och riktiga ledning*. Stockholm: Seligmanns Förlag 1871.
- Hurrelmann, Bettina: „Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert“. In: Grenz, Dagmar: *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts*. Pinneberg: Renate Raecke 1986. S. 259–292.
- Hurrelmann, Bettina: *Mediengebrauch und Lesesozialisation in der Familie*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationsgesellschaft Oldenburg 1993.
- Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard: *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa Verlag 2006.

- Huss, Pia: „Bilderboken – ett mobilt konstgalleri“. In: *Opsis kalposis: Om barn- och ungdomskultur* 4 (2005). S. 16–25.
- Illich, Ivan: *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand: ein Kommentar zu Hugos "Didascalicon"*. München: C.H. Beck 2010.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. Stuttgart: Wilhelm Fink 1984 [1976].
- Jakobi-Mirwald, Christine: *Buchmalerei. Terminologie in der Kunstgeschichte*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 2008.
- Jansson, Tove: „Sagan inom verkligheten. Den ärliga Elsa Beskow“. In: *Bonniers literära magasin*, 28. 1959. S. 419ff.
- Jelsbak, Torben: „Tekst, billede, tekstur. Avantgardelitteratur og bibliografisk beskrivelse“. In: Malm, Mats; Sjönell Ståhle, Barbro; Söderland, Petra (Hg.): *Bokens materialitet: bokhistoria och bibliografi*. Bidrag till en konferens anordnad av nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14–16 september 2007. S. 65–95.
- Jelsbak, Torben: *Avantgardefilologi og teksttransmission: den historiske avantgardelitteratur som udfordring til moderne filologi og litteraturforskning*. København: Københavns Universitet 2008.
- Johannesson, Eric: *Den läsande familjen. Familjetidskriften i Sverige 1850–1880*. Stockholm: Nordiska Museet 1980.
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten; Röhl, Tobias (Hg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Wilhelm Fink 2016.
- Kammer, Stephan; Lüdeke, Roger (Hg.): *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam 2005.
- Kammer, Stephan: „Reflexionen der Hand. Zur Poetologie der Differenz von Schreiben und Schrift“. In: Giuriato Davide; Kammer, Stephan: *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld 2006. S. 131–161.
- Kammer, Stephan: „Visualität und Materialität der Literatur“. In: *Handbuch Literatur und visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter 2014. S. 31–47.
- Kant, Immanuel: „Die Metaphysik der Sitten“. In: Ders.: *Werke in zwölf Bänden*. Hg. v. Willhelm Weischedel. Bd. 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977. S. 388–406.
- Karrenbrock, Helga: „Lese-Zeichen. Das Lesen, die Kinder und die Bücher bei Walter Benjamin.“ In: Graber, Klaus et al. (Hg.): *Global Benjamin*. Internationaler Benjamin Kongress 1992. München: Wilhelm Fink 1999. S. 1511–1525.
- Kemp, Wolfgang: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M.: Syndikat 1979.
- Kerpner, Christina: „Beskowböcker får bättre bildkvalitet“. In: *Svensk bokhandel* 2002 (95):10, S. 22–23.
- Key, Ellen: *Om läsning*. Stockholm: Svenska folkets öreskrifter, nr 35. Folkupplysningsföretagets förlag 1898.
- Key, Ellen: „Böckerna mot läsböckerna“. In: *Verdandi* 1884/2.
- Key, Ellen: „Patriotism och läseböcker“. In: *Ord och Bild* 1898. S. 136–144.
- Kittler, Friedrich A.: *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München: Wilhelm Fink 1995 [1985].
- Kittler, Friedrich: „Die Zeit der anderen Auslegung. Schreiben bei Rilke und in der Kunsterziehungsbewegung.“ [1985] In: Zanetti, Sandro (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik*. Berlin: Suhrkamp 2012. S. 112–130.
- Kiyonaga, Nobumasa: *Alfred Lichtwark. Kunsterziehung als Kulturpolitik*. München: Kopaed 2008.
- Klages, Ludwig: *Handschrift und Charakter*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1921.

- Kleinschmidt, Christoph: *Intermaterialität*. Bielefeld: Transcript 2012.
- Klingberg, Göte: *Till gagn och nöje – svensk barnbok 400 år*. Stockholm: Natur och Kultur 1991.
- Köhler, Sigrid G.; Metzler, Jan Christian; Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.): *Prima Materia. Beiträge zur transdisziplinären Materialitätsdebatte*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2004.
- Koerrenz, Ralf: *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Plans*. Paderborn: Schöningh 2012.
- Kogge, Werner: „Elementare Gesichter: Über Materialität der Schrift und wie Materialität überhaupt zu denken ist.“ In: Strätling, Susanne; Witte, Georg: *Die Sichtbarkeit der Schrift*. München: Wilhelm Fink 2006. S. 85–101.
- Konrad, Franz-Michael; Schultheis, Klaudia: *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2008.
- Korte, Petra: „Selbstkraft oder Pestalozzis Methode“. In: Tröhler, Daniel; Zurbuchen Simone; Oelkers, Jürgen (Hg.): *Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“: Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*. Bern: Paul Haupt Verlag 2002. S. 31–46.
- Krämer, Sibylle: „Schriftbildlichkeit‘ Oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift“. In: Krämer, Sibylle; Bredekamp, Horst (Hg.): *Bild, Schrift, Zahl*. München: Wilhelm Fink 2003. S. 157–176.
- Krämer, Sibylle: „Operationsraum Schrift‘ Über einen Perspektivenwechsel in der Betrachtung der Schrift“. In: Grube, Gernot (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge und Maschine*. München: Wilhelm Fink 2005. S. 23–62.
- Krämer, Sibylle (Hg.): *Schriftbildlichkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: Akademie Verlag 2012.
- Kress, Gunther; Leeuwen, Theo van: *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold 2001.
- Kress, Gunther; Leeuwen, Theo van: *Reading images. The grammar of visual design*. London/New York: Routledge 2006.
- Krusenstjerna, Edvard von: „Hur Elsa Beskow uppfattade naturen“. In: *Natanael och Elsa Beskow. Studier och Minnesbilder*. Stockholm: Norstedts 1954. S. 191–199.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler 1999.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*. Stuttgart: Metzler 2003.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina und Jörg: „On the Strangeness of Pop Art Picturebooks: Pictures, texts, paratexts „. In: Arizpe, Evelyn (Hg.): *Picturebooks: Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Routledge 2013. S. 23–41.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014.
- Kåreland, Lena: *Gurli Linders barnbokkritik. Med en inledning om den svenska barnbokkritikens framväxt*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1977.
- Kåreland, Lena; Werkmäster, Barbro: *Möte med bilderboken, ett studiematerial*. Malmö: Liber Förlag 1990.
- Kåreland, Lena: *Möte med barnboken. Linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och Kultur 1994.

- Lacan, Jacques: „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint“ (1949). In: Ders.: *Schriften I*. Olten/Freiburg i. Br.: Walter Verlag 1973. S. 61–70.
- Lagerström, Hugo: *Svensk bokkonst. Studier och anteckningar över särdragen i svensk bokstavsform och svenskt trytryck; med omkring 140 avbildningar av äldre och nyare trytryck*. Stockholm: Bröderna Lagerström 1920.
- Lagerroth, Ulla-Britt; Lund, Hans; Luthersson; Mortensen, Anders (Hg.): *I museernas tjänst. Studierna i konstarternas relationer*. Stockholm: Stehag 1993.
- Lange, Konrad: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*. Darmstadt: Verlag von Arnold Bergsträsser 1893.
- Legler, Wolfgang: *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena 2011.
- Leeuwen, Theo van (Hg.): *Handbook of visual analysis*. London: Sage 2001.
- Lehninger, Anna: *Vor-Bilder, Nach-Bilder, Zeit-Bilder; Kommerzielle Zeichenwettbewerbe für Kinder in der Schweiz, 1935–1985*. Zürich: Chronos Verlag 2015.
- Lichtwark, Alfred: *Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. Erziehung des Farbensinnes*. Berlin: Cassirer 1914 [1901].
- Lichtwark, Alfred: „Erziehung des Auges“. In: Schaar, Eckhard (Hg.): *Ausgewählte Schriften*. Frankfurt a. M.: Fischer 1991.
- Lieber, Gabriele: „Bildliteralität in Schullehrwerken – Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemässen Schulbuchillustration“ In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): *Das Bild im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2010. S. 57–74.
- Lilja, Eva: „Metrik och intermedialitet“. In: Lund, Hans (Hg.): *Intermedialitet. Ord, bild, ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur 2002. S. 39–148.
- Lindberg, Sten G. *The art of the book in Sweden: Five centuries of printing*. Lund: Svenska institutet 1989.
- Lindner, Burkhardt (Hg.): *Benjamin-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag 2013.
- Lindström, Ingegerd: *Anna Maria Roos. Inte bara Sörgården. Ett reportage bland böcker och brev*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1989.
- Lippard, Lucy R.: „The Artist’s Book Goes Public“. In: Lyons, Joan (Hg.): *Artists’ Books: A critical Anthology and Sourcebook*. Layton/Utah 1985. S. 45–48.
- Lötscher, Christine: *Das Zauberbuch als Denkfigur. Lektüre, Medien und Wissen in zeitgenössischen Fantasy-Romanen für Jugendliche*. Zürich: Chronos Verlag 2014.
- Lund, Hans: *Texten som tavla. Studier i litterär bildtransformation*. Lund: Liber Förlag 1982.
- Lyons, Joan (Hg.): *Artists’ Books: A Critical Anthology and Sourcebook*. Layton/Utah: Visual Studies Work Shop Press 1985.
- McGann, J. Jerome: *The Textual Condition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press 1991.
- McKenzie, D.F.: *Bibliography and Sociology of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press 1999.
- Malm, Mats; Sjönell Ståhle, Barbro; Söderland, Petra (Hg.): *Bokens materialitet: bokhistoria och bibliografi*. Bidrag till en konferens anordnad av nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14–16 september 2007.

- Malm, Mats: *Poesins röster. Avlyssningar av äldre litteratur*. Stockholm/Höör: Brutus Östlings Bokförlag 2011.
- Manguel, Alberto: *Eine Geschichte des Lesens*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2000 [1996].
- Mareis, Claudia: „Vom ›richtigen‹ Gebrauch des Materials. Materialästhetische Designtheorien um 1900“. Heibach, Christiane; Rohde Carsten: *Ästhetik der Materialität*. Paderborn: Wilhelm Fink 2016. S. 245–266.
- Mein, Georg (Hg.): *Transmission. Übersetzung – Übertragung – Vermittlung*. Wien/Berlin: Turia+Kant 2010.
- Menke, Bettine: „Auslassungszeichen, Operationen der Spatialisierung – was ‚Gedankenstriche‘ tun.“ In: Giertler, Mareike; Köppel, Rea (Hg.): *Von Lettern und Lücken. Zur Ordnung der Schrift im Bleisatz*. München: Wilhelm Fink 2012. S. 73–95.
- Menck, Peter: „Bilder-Bildung-Weltbild“. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hg.): *Das Bild im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2010. S. 17–31.
- Mensching, Günther: *Jean-Jaques Rousseau zur Einführung*. Hamburg: Junius 2010.
- Mersch, Dieter: „Erscheinung des Un-scheinbaren. Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität“. In: Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johanne (Hg.): *Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien – Praktiken – Perspektiven*. Bielefeld: Transcript 2013. S. 27–44.
- Mersch, Dieter: *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Wilhelm Fink 2002.
- Metz-Becker, Marita (Hg.): *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg: Jonas Verlag 2002.
- Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben von 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung von Literalität in der Schweiz*. Tübingen: Niemeyer 2002.
- Messerli Alfred; Chartier, Roger (Hg.): *Scripta volant, verba manent: Schriftkulturen in Europa zwischen 1500 und 1900*. Basel: Schwabe 2007.
- Milon, Alain; Perelman, Marc (Hg.): *L'esthétique du livre*. Paris: Presses universitaires de Paris Ouest 1997.
- Miller, Elizabeth Carolyn: „William Morris, Print Culture, and the Politics of Aestheticism“. In: *Modernism/modernity*, Vol 15/1, January 2008. S. 477–502.
- Möbius, Hanno: *Montage und Collage. Bildende Künste, Film, Fotografie, Musik, Theater bis 1933*. München: Wilhelm Fink 2000.
- Moeglin-Delcroix, Anne: *Esthétique du livre d'artiste, 1960–1980*. Paris: Bibliothèque Nationale de France 1997.
- Moeglin-Delcroix, Anne: *Sur le livre d'artiste. Articles et écrits de Circonstance (1981–2005)*. Marseille: Le mot et le reste 2006.
- Moeglin-Delcroix, Anne: „Von der künstlerischen Aneignung literarischer Werke in Künstlerbüchern: zwischen Zerstörung und Einverleibung“. In: Gilbert, Annette (Hg.): *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern*. Bielefeld: Transcript 2012. S. 233–264.
- Moldehn, Dominique: *Buchwerke. Künstlerbücher und Buchobjekte 1960–1994*. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst 1996. [Diss.]
- Montessori, Maria: *Complete illustrated and annotated Catalogue of the Montessori Didactic Material*. London: Philip & Tacey. [Erscheinungsdatum nicht ermittelbar].

- Müller, Jan-Dirk: „Der Körper des Buches. Zum Medienwechsel zwischen Handschrift und Druck.“ In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.) *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988. S. 203–217.
- Müller, Jürgen E.: *Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus Publ. 1996.
- Müller, Lars: *Helvetica – Hommage to a Typeface*. Baden: Lars Müller Publishers 2002.
- Müller, Lars (Hg.): *100 Jahre Schweizer Grafik*. Zürich: Lars Müller Publishers 2014.
- Müller, Lothar: *Weisse Magie. Die Epoche des Papiers*. München: dtv 2014 [2012].
- Müller-Wille, Klaus: *Schrift, Schreiben und Wissen. Zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist*. Tübingen: Francke Verlag 2005.
- Müller-Wille, Klaus: „Blue Ink turning Black,“. In: Giurato Davide; Kammer, Stephan: *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld 2006. S. 79–105.
- Müller-Wille, Klaus: „Krakel Spektakel. Sprachspiele und Medienreflexion in skandinavischen Kinderbüchern der 1940er- und 1950er-Jahre.“ In: Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Perspektiven der Jugendmedienforschung*. Zürich: Chronos 2011. S. 11–38.
- Müller-Wille, Klaus: „Collagen, Wortdinge und stumme Bücher. Hans Christian Andersens (inter)materielle Poetik. In: Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johanne (Hg.): *Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien – Praktiken – Perspektiven*. Bielefeld: Transcript 2013. S. 183–219.
- Müller-Wille, Klaus: *Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik*. Heidelberg: Wilhelm Fink 2017.
- Naumann, Barbara; Strässle, Thomas; Torra-Mattenkloft, Caroline (Hg.): *Stoffe. Zur Geschichte der Materialität in Künsten und Wissenschaften*. Zürich: Vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich 2006.
- Nelles, Jürgen: *Bücher über Bücher. Das Medium Buch in Romanen des 18. und 19. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002.
- Nikolajeva, Maria: *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur AB 2000.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole: *How Picturebooks Work*. New York: Routledge 2006 [2001].
- Nikolajeva, Maria: *Reading for Learning: Cognitive Approaches for Children's Literature*. Amsterdam: Benjamins 2014.
- Nilsson, Karl-Ola: *Selma Blombergs Resa till Marholmen. Arbetarnas holme och dess historia*. Utgiven av Marholmen Fritids- och Koneferenscenter, Norrtälje. Kalmar: Sydost Tryck 1994.
- Nix, Angelika: *Das Kind des Jahrhunderts im Jahrhundert des Kindes. Zur Entstehung der phantastischen Erzählung in der schwedischen Kinderliteratur*. Freiburg i. Br.: Rombach 2002.
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Oelkers, Jürgen: *Ästhetische Bildung*. Vorlesung im Sommersemester, Universität Zürich, Fachbereich allgemeine Pädagogik 2005.
- Ollén, Bo: *Från Sörgården till Lop-Nor. Klassiska läsböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlsson 1996.
- Olin, Martin: „Bildkonstnären Elsa Beskow“ In: Ausstellungskatalog zur Ausstellung: *Elsa Beskow: vår barndoms bildskatt*. Stockholm: Nationalmuseum 2002. S. 117–145.
- Ommundsen, Åse Marie: „Picture Books for Adults“. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014. S. 17–35.

- Oterdahl, Jeanna et al. (Hg.): *Natanael och Elsa Beskow*. 2. Aufl. Stockholm: Norstedts 1965.
- Prause, Esther: „Kontrollierte Freiheit: Die Schwedische Debatte um Praktiken kindlichen Genusses um 1900“ In: Grage, Joachim; Schröder, Stephan (Hg.): *Literarische Praktiken in Skandinavien um 1900*. Würzburg: Ergon 2012. S. 67–107.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Schriften zur Mütterlichkeit und Erziehung*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Petra Korte. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2006.
- Pfisterer, Ulrich; Seidel, Max (Hg.): *Visuelle Topoi*. München: Deutscher Kunstverlag 2003.
- Pfisterer, Ulrich: „Erste Werke und Autopoiesis. Der Topos künstlerischer Frühbegabung im 16. Jh.“ In: Pfisterer, Ulrich; Seidel, Max (Hg.): *Visuelle Topoi*. München: Deutscher Kunstverlag 2003. S. 263–303.
- Polzer, Markus; Vanscheidt, Philipp (Hg.): *Fontes Litterarum. Typographische Gestaltung und literarischer Ausdruck*. Hildesheim/Zürich/New York: Olm 2014.
- Propp, J., Wladimir: *Morphologie des Märchens*. russisch: Leningrad 1928, deutsch: Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1975.
- Raible, Wolfgang: *Zur Entwicklung von alphabetischen Schrift-Systemen. Is fecit cui prodest*. Heidelberg: Carl Winter 1991.
- Raible, Wolfgang: *Die Semiotik der Textgestalt. Erscheinungsformen und Folgen eines kulturellen Evolutionsprozesses*. Heidelberg: Carl Winter 1991.
- Rautenberg, Ursula: „Das Lesen sehen. Bilder von Büchern und Lesen am Beginn der Frühen Neuzeit“. In: Hanuschek, Sven et al. (Hg.): *Die Struktur medialer Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2000. S. 36–50.
- Reiss, Marcus: *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key: Disziplinierung und Normalisierung*. Paderborn: Schöningh 2012.
- Reuss, Roland: „Handschrift in Druckschrift. Zur Diskussion des Verhältnisses von Kalligraphie und Typographie bei Paul Renner, Gerrit Noordzij und Stanley Morison“. In: Stingelin, Martin (Hg.): „Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. München: Wilhelm Fink 2004. S. 245–256.
- Reuss, Roland: „Spielräume des Zufälligen. Zum Verhältnis von Edition und Typographie“. In: *Textkritische Beiträge* 11 (2006). S. 55–100.
- Reuss, Roland: *Die perfekte Lesemaschine. Zur Ergonomie des Buches*. Göttingen: Wallstein 2016.
- Rhedin, Ulla: *Bilderboken på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabet 1992.
- Ridderstad, Per S.: *Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form*. Stockholm: Svenska Vitterhertssamfundet 1999. S. 3–28.
- Ridderstad, Per S.: „Bokhistoriens roll i modern editionsfilologie“. In: Malm, Mats; Sjönell Ståhle, Barbro; Söderland, Petra: *Bokens materialitet: bokhistoria och bibliografi*. Bidrag till en konferens anordnad av nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14–16 september 2007. S. 11–25.
- Ries, Hans: *Illustration im Kinder- und Jugendbuch*. In: Doderer, Klaus (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Ergänzungs- und Registrierband*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1982. S. 295–308.
- Ries, Hans: *Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im deutschsprachigen Raum 1871–1914*. Osnabrück: H. Th. Wenner 1991.
- Röhrs, Hermann: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Hermann Schroedel Verlag 1980.
- Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim/München: Juventa Verlag 1995.

- Rossholm, Margaretha: „Inlevelsen och dess komplikationer. Sekelskiftets bildstrukturer.“ I: Fridell, Lena: *Bilden i Barnboken*. Göteborg: Steglands 1978. S. 84–102.
- Rousseau, Jean-Jaques: *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam 2012 [1963].
- Schauer, Georg Kurt (Hg.): *Internationale Buchkunst im 19. und 20. Jahrhundert*. Ravensburg: Maier 1969.
- Scheibe, Wolfgang: *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz 1969.
- Schildt, Margareta; Ørvig, Mary (Hg.): *Elsa Beskow Sagobilder Åren 1894–1918*. Efterord av Per Kättström. Italy: Bonniers Junior Förlag AB 1988.
- Schmitz-Emans, Monika: *Schrift und Abwesenheit: Historische Paradigmen zu einer Poetik der Entzifferung und des Schreibens*. München: Wilhelm Fink 1995.
- Schnyder, Mireille: „Kunst der Vergegenwärtigung und gefährliche Präsenz. Zum Verhältnis von religiösen und weltlichen Lesekonzepten.“ In: Strohschneider, Peter: *Literarische und religiöse Kommunikation in Mittelalter und Früher Neuzeit*. DFG-Symposium 2006. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2009. S. 427–452.
- Schön, Erich: *Geschichte des Lesens*. In: Franzmann, Bodo et al. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: 1999. S. 1–85.
- Schubert, Martin (Hg.): *Materialität in der Editionswissenschaft*. Berlin: De Gruyter 2010.
- Scott, Carole: „Artists’ Books, Altered Books and Picturebooks“. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York/London: Routledge 2014. S. 37–52.
- Seitz, Marielle: *Vom Formenzeichnen zum Schreibenlernen*. München: Don Bosco 2006.
- Skiera, Ehrenhard. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München/Wien: Oldenbourg Verlag 2003.
- Skladny, Helene: *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: Kopaed 2009.
- Schulz, Christoph Benjamin: *Poetiken des Blätterns*. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2015.
- Sjögren, Margareta: *Elsa Beskow och hennes värld*. Stockholm: Bonnier Fakta 1983.
- Sjökvis, Katarina: *Elsa Beskow och bilderboken*. Fackuppsats. Stockholm: Grafiska Institutet 1977.
- Spaulding, Amy E.: *The Page as a Stageset. Storyboard Picture Books*. London: Scarecrow Press 1995.
- Spitzmüller, Jürgen: „Typographie“. In: Dürscheid, Christa: *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006. S. 207–238.
- Spoerhase, Carlos: *Linie, Fläche, Raum. Die drei Dimensionen des Buches in der Diskussion der Gegenwart und Moderne*. Göttingen: Wallstein 2016.
- Steinlein, Rüdiger: *Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987.
- Stephani, Heinrich: *Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren*. Erlangen 1807a. // Ebd. *Beschreibung meiner einfachen Lesemethode für Mütter*. Erlangen 1807b.
- Stierle, Karlheinz: „Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens“. In: *Poetica* 12 (1980). S. 227–248.
- Stingelin, Martin (Hg.): ‚Schreiben‘. In: „Mir eckelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. München: Wilhelm Fink 2004. S. 7–21.
- Stoichita, Viktor: *Das selbstbewusste Bild*. München: Wilhelm Fink 1998.
- Strässle, Thomas; Kleinschmidt, Christoph; Mohs, Johanne (Hg.): *Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien – Praktiken – Perspektiven*. Bielefeld: Transcript 2013.

- Strässle, Thomas; Torra-Mattenklott, Caroline (Hg.): *Poetiken der Materie. Stoffe und ihre Qualitäten in Literatur, Kunst und Philosophie*. Freiburg i. Br.: Rombach Verlag 2005.
- Strätling, Susanne: „Das alphabetische Auge und die Ordnung der Schrift im Bild“. In: Grube, Gernot (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge und Maschine*. München: Wilhelm Fink 2005. S. 329–342.
- Strätling, Susanne; Witte, Georg: *Die Sichtbarkeit der Schrift*. München: Wilhelm Fink 2006.
- Strowick, Elisabeth: „Materielle Ereignisse. Performanztheoretische Konzepte von Materialität.“ In: Köhler, Sigrid G.; Metzler, Jan Christian; Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.): *Prima Materia. Beiträge zur transdisziplinären Materialitätstheorie*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2004. S. 27–45.
- Strowick, Elisabeth: „Lesen als „material event“. Materialität in der Literatur und Literaturtheorie“. In: Strässle Thomas; Torra–Mattenklott, Caroline (Hg.): *Poetiken der Materie. Stoffe und ihre Qualitäten in Literatur, Kunst und Philosophie*. Freiburg i. Br.: Rombach Verlag 2005. S. 77–94.
- Stückelberger, Johannes: *Wolkenbilder. Deutungen des Himmels in der Moderne*. München: Wilhelm Fink 2010.
- Stüssi, Anna: *Erinnerung an die Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1977.
- Sundin, Staffan: *Konsolidering och expansion 1930–1954. Bonniers – en mediefamilj*. Stockholm: Bonnier 2002.
- Svensson, Sonja: *Läsning för folkets barn. Folkskolans Barntidning och dess forlag 1892–1914*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1983.
- Svensson, Sonja: „Så skulle världen bli som ny“. In: Lönnroth, Lars; Delblanc Sven; Göransson, Sverker (Hg.): *Den svenska litteraturen. Från modernism till massmedial marknad*. Stockholm: Bonnier 1999. S. 543–567.
- Tacke, Alexandra: *Rebecca Horn. Künstlerische Selbstpositionierungen im kulturellen Raum*. Köln: Böhlau Verlag 2011.
- Taylor, Brandon: *Collage. The Making of Modern Art*. London: Thames & Hudson 2004.
- Tenorth, Heinz Elmar: „Walter Benjamins Umfeld. Erziehungsverhältnisse und pädagogische Bewegungen“. In: Doderer, Klaus: (Hg.): *Walter Benjamin und die Kinderliteratur: Aspekte der Kinderliteratur in den zwanziger Jahren*; mit dem Katalog der Kinderbuchsammlung. Weinheim: Juventa Verlag 1988. S. 31–67.
- Thiele, Jens (Hg.): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee 2000.
- Thiele, Jens: „Kunst für Kinder? Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch–literarischen Sozialisation des Kindes“. In: Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2001. S. 31–57.
- Thiele, Jens: „Bilderbuchforschung. Eine unsystematische Bestandsaufnahme und vorläufige Perspektiven“. In: *kjl & m*, Jg. 59, Nr. 1(2007). S. 4–10.
- Thiele, Jens (Hg.): *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*. Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.
- Thiele, Jens: „Das Buch als Objekt, das Objekt als Buch.“ In: *Tausend und ein Buch*. Heft 1/2007.
- Tschichold, Jan: *Die neue Typographie*. Berlin: Verlag des Bildungsverbandes der Deutschen Buchdrucker 1928.

- Toijer-Nilsson, Ying: „Från Tant Grön till Mamma Grön. Kvinnoperspektiv i bilderböcker“. In: Hallberg, Kristin; Westin, Boel (Hg.): *Bilderbokens värld. 1880–1980*. Stockholm: Liber Förlag 1985. S. 99–126.
- Tomkowiak, Ingrid: *Lesebuchgeschichten: Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770–1920*. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1993.
- Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Perspektiven der Jugendmedienforschung*. Zürich: Chronos 2011.
- Twombly, Cy: *Bilder, Arbeiten auf Papier, Skulpturen*. Hg. von Harald Szeemann. München: Prestel 1987.
- Untheim, Kathrin: „Zur Geschichte der Kindheit.“ In: Metz-Becker, Marita (Hg.): *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg: Jonas Verlag 2002. S. 10–14.
- Valéry, Paul: *Oeuvres*. Paris: Gallimard 1957. Bd. II.
- Von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): *Materialität und Produktion. Standortbestimmungen*. Düsseldorf: University Press 2016.
- Wagner, Monika: *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. München: Beck 2001.
- Wagner, Monika: *Lexikon des künstlerischen Materials*. München: Beck 2010.
- Wagner, Monika: „Material“. In: *Ästhetische Grundbegriffe*. Bd. 3. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010. S. 866–882.
- Wasserman, Krystyna: *The Book as Art. Artists' Books from the National Museum of Women in the Arts*. With essays by Johanna Drucker and Audrey Niffenegger. New York: Princeton Architectural Press 2007.
- Weber-Kellermann, Ingeborg: *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag 1979.
- Wehde, Susanne: *Typographische Kultur: eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer 2000.
- Wessel, Nils: *Svenska typograförbundet 1887–1936. Ett svenskt fackförbunds historia*. Oskarshamn: Oskarhamns–Bladets Boktryckeri 1937.
- Westin, Boel: *Das schwedische Kinderbuch*. Stockholm: Schwedisches Institut 1996.
- Westin, Boel: „Beskows biotoper, Skogen och djuren“. In: Hansson, Jan; Eng, Gallie (Hg.): *Vänbok till Sonja Svensson*. Stockholm: *Opal* 2008 [1965] S. 333–364.
- Westin, Boel: *Barnlitteraturforskningens arkeologi*. In: Hansson, Jan (Hg.): *Aktuell nordisk barnlitteraturforskning, specialutgåva, Nr. 1, 2011*. S. 9–19.
- Widenheim, Cecilia; Rudberg, Eva (Hg.): *Utopi och verklighet. Svensk modernism 1900–1960*. Stockholm: Moderna Museet 2000.
- Wetzel, Michael: *Die Enden des Buches oder die Wiederkehr der Schrift*. Weinheim: Acta humaniora 1991.
- Wieler, Petra: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa Verlag 1997.
- Willberg, Hans Peter; Forssman, Friedrich: *Erste Hilfe in Typografie*. Mainz: Hermann Schmidt 1999.
- Willems, Gottfried: „Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodischen Grundlagen und Perspektiven“. In: Harms, Wolfgang (Hg.): *Text und Bild, Bild und Text*. DFG Symposion 1988. Stuttgart: Metzler 1988. S. 414–429.
- Williams, Jim; Hildebrandt, Gesine: *Schrift wirkt! Einfache Tipps für den täglichen Umgang mit Schrift*. Mainz: Schmidt 2012.
- Willke, Ingeborg: *ABC-Bücher in Schweden. Ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zu Deutschland*. Stockholm: Bonnier 1965.

- Winkler, Michael: *Lesen, über Schwierigkeiten der Reformpädagogik im Umgang mit einer Wirklichkeit aus zweiter Hand*. Jena: Edition Paideia 2004.
- Wirth, Uwe: „Blattweise“. In: Eder, Thomas; Kobenter, Samo; Plener, Peter (Hg.): *Seitenweise. Was das Buch ist*. Wien: edition atelier 2011. S. 107–118.
- Wirth, Uwe (Hg.): *Rahmenbrüche, Rahmenwechsel*. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013.
- Wirth, Uwe: „Rahmenbrüche, Rahmenwechsel. *Nachwort des Herausgebers, welches aus Versehen des Druckers zu einem Vorwort gemacht wurde*“. In: Ders.: *Rahmenbrüche, Rahmenwechsel*. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013. S. 15–60.
- Wittmann, Barbara: „Der gemalte Witz: Giovanni Francesco Carotos <Knabe mit Kinderzeichnung>“. In: *Wiener Jahrbuch der Kunstgeschichte*. Wien: Böhlau Verlag 1997. S. 185–206.
- Wittmann, Barbara (Hg.): *Spuren erzeugen. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Selbstaufzeichnung*. Zürich: Diaphanes 2009.
- Wittmann, Barbara: *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Die Kinderzeichnung als Instrument der Humanwissenschaften, 1880–1950*. Ungedruckte Habilitationsschrift. Eingereicht an der Bauhaus-Universität, Weimar im Juni 2012.
- Witzgall, Susanne; Stakemeier, Kerstin (Hg.): *Macht des Materials / Politik der Materialität*. Zürich: diaphanes 2014.
- Wolgast, Heinrich: *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Leipzig: Ernst Wunderlich 1922 [1896].
- Wollin, Nils G.: *Från ritkola till konstfackskola*. Stockholm: Lagerströms Förlag 1951.
- Yngborn, Katarina: *Auf den Spuren einer >Poetik des Weissen< Funktionalisierung von Weiss in der skandinavischen Literatur in der Moderne*. Freiburg i. Br./Berlin/Wien: Rombach 2010.
- Zweigbergk, Eva von: *Barnboken i Sverige 1750–1950*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1965.

Lexika

- Glauser, Jürg (Hg.): *Skandinavische Literaturgeschichte*. Stuttgart/Zürich: J.B. Metzler 2007.
- Metzler Literaturlexikon* [2. Auflage]. Stuttgart: Metzler 1990.
- Nies, Fritz; Wodsak, Mona (Hg.): *Ikonographisches Repertorium zur Europäischen Lesegeschichte*. München: K.G. Saur 2000.
- Nordisk Familjebok. Band. 24*. Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag 1916 .
- Pons. Globalwörterbuch Lateinisch–Deutsch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1990.
- Ramnefalk, Marie Louise; Westberg, Anna (Hg.): *Kvinnornas Litteraturhistoria*. Lund: Författarförlaget 1981.
- Svensk konstnärslexikon*. Första Bandet. Malmö: Allhems Förlag 1952.

Unveröffentlicht

- Bäni, Petra: „Naturen i Elsa Beskows tidiga bilderböcker *Puttes äfventyr i blåbärsskogen* och *Tomtebobarnen* eller „Tillbaka till det förlorade paradiset““. Basel 2009.
- Larsson, Lena: *Läsläror genom tiderna. En studie av tre läsläror från olika epoker*. Lund 2010.

Quellen

Sämtliche zitierten Briefe zwischen Elsa Beskow und dem Verlag stammen aus dem Archiv des Zentrums für Wirtschaftsgeschichte (Centrum för Näringslivshistoria, CfN) in Bromma, Stockholm.

Abbildungsverzeichnis

- Titelbild:** Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1949 [1927]. Titelseite.
- Abb. 1:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [15].
- Abb. 2a:** Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 31.
- Abb. 2b:** Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 30.
- Abb. 3:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Cover.
- Abb. 4:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [1]¹
Original. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.
- Abb. 5:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [5]
- Abb. 6:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [10].
- Abb. 7a:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [4].
Original. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.
- Abb. 7b:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [4].
- Abb. 8:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. [7].
Original, noch ohne Schrift. Im Magazin des Nationalmuseums Stockholm.
- Abb. 9:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [12].
- Abb. 10:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [14].
- Abb. 11:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Detail [1].
- Abb. 12:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier ca. 1950 [1901]. [16].
- Abb. 13:** Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Cover.

1 Die Seiten der nicht nummerierten Bilderbücher werden in eckigen Klammern [] angegeben.

- Abb. 14:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Cover.
- Abb. 15:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Schlussbild [15].
- Abb. 16a:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, welche für die Buchausgabe gewählt wurde. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 16b:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, Variante. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 16c:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Coverbild, Variante. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 17:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [15]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 18:** Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Erste Doppelseite, Bild rechts. [1].
- Abb. 19:** Beskow, Elsa: *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009 [1910]. Erste Doppelseite, Bild und Text links.
- Abb. 20:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. Erste Doppelseite, Text und Tusche links.
- Abb. 21:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1954 [1918]. [3].
- Abb. 22:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918. Titelseite.
- Abb. 23:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 24:** Beskow, Elsa: *ABC-resan*. 1945. [11]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 25:** Beskow, Elsa: *Herr Peter*. 1949. Cover. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 26:** Beskow, Elsa: *Årets saga*. 1927. Cover. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 27:** Warburg, Anna; Beskow, Elsa: *Vad ska vi göra?* Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1917. Cover.
- Abb. 28:** Beskow, Elsa: *Röda bussen och gröna bilen: Bilderbok till Johan från farmor*. Stockholm: Bonnier 1952. Cover.
- Abb. 29:** Beskow, Elsa: *Årets saga*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2010 [1927]. S. 6.
- Abb. 30:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* 1935. S. 9. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm
- Abb. 31:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* 1935. Titelseite, Vorarbeit. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

- Abb. 32a:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1944 [1935]. S. 2-3.
- Abb. 32b:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* 1935. S. 3. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 33:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1950 [1936]. S. 3.
- Abb. 34:** Beskow, Elsa: *Elsa Beskows Sagor. Ett urval.* Stockholm: Bonnier Carlsen 1987 [1967]. S. 64.
- Abb. 35:** Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925. [1].
- Abb. 36:** Beskow, Elsa: *Tant Bruns Födelsedag.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1925. [2].
- Abb. 37:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 39.
- Abb. 38:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 64.
- Abb. 39:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 143.
- Abb. 40:** Beskow, Elsa: *ABC-resan.* 1945. [1]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 41:** Beskow, Elsa: *ABC-resan.* 1945. [2]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 42:** Beskow, Elsa: *ABC-resan.* 1945. [10]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 43:** Beskow, Elsa: *ABC-resan.* 1945. [3]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 44:** Beskow, Elsa: *ABC-resan.* 1945. [16]. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 45:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. 1935. S. 31. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 46:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1935. Einband.
- Abb. 47:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. Stockholm: Norstedt 1936. Einband.
- Abb. 48:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. Stockholm: Norstedt 1936. Einband.
- Abb. 49:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Andra skolåret. 1936. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.

- Abb. 50:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Bredvid läsebok för de två första skolåren. 1936. Titelseite. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 51:** Beskow, Elsa: *Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Åhlén & Åkerlund 1918. [1].
- Abb. 52:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 32.
- Abb. 53:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. Stockholm: Norstedt 1976 [1935]. S. 71.
- Abb. 54:** *Knabe mit Zeichnung* von Giovanni Francesco Caroto, um 1520, Verona: Museo Civico. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Knabe+mit+Zeichnung&title=Special%3ASearch&go=Go#/media/File:Giovanni_Francesco_Caroto_001.jpg
- Abb. 55:** Beskow, Elsa; Siegvold, Herman: *Vill du läsa?* Första skolåret. S. 30. Original. Bankfach der Familie Beskow. Stockholm.
- Abb. 56:** Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm : Wahlström & Widstrand 1952. Cover.
Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. Cover.
- Abb. 57:** Beskow, Elsa: *Puttes äfventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Centraltryckeriet 1901. [4] Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm : Wahlström & Widstrand 1952. [4].
- Abb. 58:** Beskow, Elsa: *Puttes äventyr i blåbärsskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen 2009. Cover.
- Abb. 59:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow*. Mit Text von Karsten Brandt. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1903. S. 1.
- Abb. 60:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald. Ein neues Bilderbuch mit sechzehn Bildern von Elsa Beskow*. Mit Reimen von Karsten Brandt. Hamburg-Altona: Agentur des Rauhen Hauses 1920. Cover.
- Abb. 61:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Cover.
- Abb. 62:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Erste Titelseite.
- Abb. 63:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewes Verlag Ferdinand Carl 1928. Zweite Titelseite, Extrablatt.
- Abb. 64:** Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*. Stuttgart: Loewe 2013. Cover.
- Abb. 65:** Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. Cover.
- Abb. 66:** Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. Titelseite.
- Abb. 67:** Beskow, Elsa: *Lasse im Blaubeerwald*. Stuttgart: Urachhaus 2015. [16].

Beiträge zur Nordischen Philologie

Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft
für Skandinavische Studien

Bisher sind erschienen:

Frühere Bände finden Sie unter:

<http://narr.de>

28

Hans P Naumann, Silvia Müller (Hrsg.)

Hochdeutsch in Skandinavien

Internationales Symposium, Zürich, 14. - 16. Mai
1998

2000, 262 Seiten

€[D] 34,-

ISBN 978-3-7720-3091-8

29

Bettina Baur

Melancholie und Karneval

Zur Dramatik Cecile Loveids

2001, 234 Seiten

€[D] 34,-

ISBN 978-3-7720-3092-5

30

Uwe Englert

Magus und Rechenmeister

Henrik Ibsens Werk auf den Bühnen des Dritten
Reiches

2001, 377 Seiten

€[D] 48,-

ISBN 978-3-7720-3093-2

31

Oskar Bandle

Schriften zur nordischen Philologie

Sprach-, Literatur- und Kulturgeschichte der
skandinavischen Länder

2001, 646 Seiten

€[D] 98,-

ISBN 978-3-7720-3094-9

32

Jürg Glauser, Barbara Sabel (Hrsg.)

Skandinavische Literaturen der frühen Neuzeit

2002, 371 Seiten

€[D] 44,-

ISBN 978-3-7720-3095-6

33

Susanne Kramarz-Bein

Die Thidrekssaga im Kontext der altnorwegischen Literatur

2002, 386 Seiten

€[D] 48,-

ISBN 978-3-7720-3096-3

34

Astrid Surmatz

Pippi Langstrumpf als Paradigma

Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr
internationaler Kontext

2001, 632 Seiten

€[D] 78,-

ISBN 978-3-7720-3097-0

35

Iris Ridder

Der schwedische Markolf

Studien zu Tradition und Funktion der frühen
schwedischen Markolfüberlieferung

2002, 276 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-3098-7

36

Barbara Sabel

Der kontingente Text

Zur schwedischen Poetik in der Frühen Neuzeit

2003, 171 Seiten

€[D] 32,9,-

ISBN 978-3-7720-3099-4

37

Oskar Bandle, Jürg Glauser, Stefanie Würth (Hrsg.)

Verschränkung der Kulturen

Der Sprach- und Literaturaustausch zwischen
Skandinavien und den deutschsprachigen Ländern

2004, 600 Seiten

€[D] 129,-

ISBN 978-3-7720-8030-2

38

Silvia Müller

Schwedische Privatprosa 1650-1710

Sprach- und Textmuster von Frauen und Männern im
Vergleich

2005, 320 Seiten

€[D] 44,-

ISBN 978-3-7720-8035-7

39

Klaus Müller-Wille

Schrift, Schreiben und Wissen

Zu einer Theorie des Archives in Texten von C.J.L.

Amlqvist

2005, 522 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8086-9

40

Jürg Glauser (Hrsg.)

Balladen-Stimmen

Vokalität als theoretisches und historisches Phänomen

2011, 195 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8173-6

41

Anna Katharina Richter

Transmissionsgeschichten

Untersuchungen zur dänischen und schwedischen Erzählprosa in der frühen Neuzeit

2009, 337 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8292-4

42

Jürg Glauser, Anna Katharina Richter (Hrsg.)

Text - Reihe - Transmission

Unfestigkeit als Phänomen skandinavischer Erzählprosa 1500 -1800

2011, 320 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8293-1

43

Lena Rohrbach

Der tierische Blick

Mensch-Tier-Relationen in der Sagaliteratur

2009, 394 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8307-5

44

Andrea Hesse

Zur Grammatikalisierung der Pseudokoordination

im Norwegischen und in den anderen skandinavischen Sprachen

2009, 264 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8328-0

45

Prof. Dr. Jürg Glauser, Susanne Kramarz-Bein,

Isabelle Ravizza Kolbeck (Hrsg.)

Rittersagas

Übersetzung, Überlieferung, Transmission

2013, 288 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8357-0

46

Klaus Müller-Wille (Hrsg.)

Hans Christian Andersen und die Heterogenität der Moderne

2009, 246 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8351-8

47

Oskar Bandle

Die Gliederung des Nordgermanischen

Reprint der Erstauflage mit einer Einführung von Kurt Braunmüller

2011, Seiten

€[D] 100,-

ISBN

48

Simone Ochsner Goldschmidt

Wissensspuren

Generierung, Ordnung und Inszenierung von Wissen in Erik Pontoppidans Norges naturlige Historie

1752/53

2011, 295 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8439-3

49

Frederike Felcht

Grenzüberschreitende Geschichten

H. C. Andersens Texte aus globaler Perspektive

2013, 312 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8487-4

50

Prof. Dr. Thomas Seiler (Hrsg.)

Skandinavisch-iberoamerikanische

Kulturbeziehungen

2013, 240 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8480-5

51

Klaus Müller-Wille, Joachim Schiedermaier (Hrsg.)

Wechselkurse des Vertrauens

Zur Konzeptualisierung von Ökonomie und Vertrauen im nordischen Idealismus (1800-1870)

2013, 213 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8478-2

52

Hendrik Lambertus

Von monströsen Helden und heldenhaften Monstern

Zur Darstellung und Funktion des Fremden in den originalen Riddarasögur

2013, 260 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8486-7

53

Alois Wolf

Die Saga von der Njálsbrenna und die Frage nach dem Epos im europäischen Mittelalter

2014, 128 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8496-6

54

Walter Baumgartner

Gibt es den Elch? - Fins elgen?

Aufsätze 1969-2011 zur neueren skandinavischen Lyrik – Essays 1969-2011 om nyere skandinavisk lyrikk

2014, 338 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8540-6

55

Lukas Rösli

Topographien der eddischen Mythen

Eine Untersuchung zu den Raumnarrativen und den narrativen Räumen in der Lieder-Edda und der Prosa-Edda

2015, 235 Seiten

€[D] 49,-

ISBN 978-3-7720-8552-9

56

Katharina Seidel

Textvarianz und Textstabilität

Studien zur Transmission der Ívens saga, Erex saga und Parcevals saga

2014, 248 Seiten

€[D] 59,-

ISBN 978-3-7720-8558-1

57

Laura Sonja Wamhoff

Isländische Erinnerungskultur 1100-1300

Altnordische Historiographie und kulturelles Gedächtnis

2016, 260 Seiten

€[D] 59,-

ISBN 978-3-7720-8585-7

58

Klaus Müller-Wille, Sophie Wennerscheid (Hrsg.)

Kierkegaard und das Theater

2019, 220 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8621-2

59

Klaus Müller-Wille, Kate Heslop, Anna Katharina Richter, Lukas Rösli (Hrsg.)

Skandinavische Schriftlandschaften

Vänbok till Jürg Glauser

2017, 345 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8628-1

60

Hans-Peter Naumann

Metrische Runeninschriften in Skandinavien

Einführung, Edition und Kommentare

2018, 488 Seiten

€[D] 69,-

ISBN 978-3-7720-8652-6

61

Petra Bäni Rigler

Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch

Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen

2019, 304 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8661-8

62

Kathrin Hubli

Kunstprojekt (Mumin-)Buch

Tove Janssons prozessuale Ästhetik und materielle Transmission

2019, 200 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8655-7

63

Sandra Schneeberger

Handeln mit Dichtung

Literarische Performativität in der altisländischen Prosa-Edda

in Vorb., 200 Seiten

€[D] 39,-

ISBN 978-3-7720-8672-4

64

Jürg Glauser (Hrsg.)

50 Jahre Skandinavistik in der Schweiz

Eine kurze Geschichte der Abteilungen für Nordische Philologie an der Universität Basel und der Universität Zürich 1968-2018

in Vorb., 296 Seiten

€[D] 59,99,-

ISBN 978-3-7720-8679-3

65

Elena Brandenburg

Karl der Große im Norden

Rezeption französischer Heldenepik in den altostnordischen Handschriften

in Vorb., 250 Seiten

€[D] 59,-

ISBN 978-3-7720-8680-9

Das Werk der schwedischen Buchkünstlerin Elsa Beskow (1874–1953) wird erstmals auf seine materiellen Aspekte (wie Papier, Formate, Paratexte und Farbe) hin untersucht. Dabei wird – aufgrund der Gestaltung der Bücher – nach einer eigenen Lese- und Schreibpädagogik der Künstlerin gefragt. Das Thema des Lesens und Schreibens wird in einen (kunst-)historischen Kontext eingebettet und mit internationalen Bildungsbestrebungen verglichen. Im Fokus der Untersuchung stehen ausgewählte Bilder- sowie ihre Lesebücher, die für die schwedische Volksschule gestaltet wurden. Die Studie richtet sich an Skandinavisten und Kunsthistoriker, aber auch an pädagogische Fachpersonen, welche die Bilderbücher für den Unterricht anwenden (Kindergarten/Unterstufe). Allgemein zeigt die Untersuchung auf, dass der Gestaltung/Materialität von Büchern sowohl beim Lesen- und Schreibenlernen wie auch in einer ästhetischen Auffassung eine bedeutende Rolle zukommt.

Autoreninfo:

Petra Bäni Rigler war Doktorandin an der Abteilung für Nordische Philologie des Deutschen Seminars der Universität Zürich und arbeitete am Bundesamt für Kultur (BAK) in Bern als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Leseförderung in der Schweiz.

BEITRÄGE ZUR NORDISCHEN PHILOLOGIE

ISBN 978-3-7720-8661-8



9 783772 086618



narr/f
ranck
e\atte
mpto