

Schriftenreihe der Forschungsstelle
Kinder- und Jugendliteratur
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Hrsg. von Ute Dettmar und Mareile Oetken

Band 5

Ute Dettmar/Mareile Oetken (Hrsg.)

Anne Schüler

Im Bann der Gegenwart

Eine literaturwissenschaftliche
und geschichtsdidaktische Diskussion
zur Umgestaltung von Geschichte
in historischen Adoleszenzromanen



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



Oldenburger Forschungsstelle
Kinder- und Jugendliteratur
Carl von Ossietzky Universität

Oldenburg, 2013

Verlag /Druck /Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2297-4

Für Alexander und meine Eltern

Inhalt

	Vorwort	9
1	Einleitung	11
2	Konventionelle historische Adoleszenzromane im Bann der Gegenwart	21
2.1	Die Inkorporation moderner Ideologien	22
2.2	Die Validierung moderner Ideologien	50
2.3	Das vermittelte Geschichtsbild	56
3	„Experimentierfreudigere“ historische Adoleszenzromane und ihre veränderte, emanzipierte Interaktion mit dem Bann der Gegenwart	61
3.1	Die Inkorporation moderner Ideologien	63
3.2	Die Validierung moderner Ideologien	74
3.3	Das vermittelte Geschichtsbild	78
4	Historische (Adoleszenz)Romane und der Geschichtsunterricht – Eine kritische Reflexion	85
4.1	Historische (Jugend-)Literatur in der geschichtsdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Diskussion	85
4.2	Eine Reflexion der Analysen in Hinblick auf den Geschichtsunterricht	92
4.2.1	Die positive Bewertung heutiger Wertvorstellungen	92
4.2.2	Die Bewertung der Perspektiven	96
4.2.3	Die Bewertung der Vergangenheit	97

4.2.4	Das Problem der Illusion der überzeitlichen Fragen und Antworten	98
4.2.5	Das Problem mit Klassikern	99
4.2.6	Leserdistanzierung, Leserpositionierung und Metafiktionalität	100
4.3	Folgen für den Einsatz von historischer (Adoleszenz-) Literatur im Geschichtsunterricht	102
5	Ein ausblickendes Fazit	107
6	Literaturverzeichnis	111
	Primärtexte	111
	Sekundärtexte	112
7	Anhang - Inhaltszusammenfassungen	121
	Pilgerweg durch die Hölle	121
	Der Kuss des Anubis	122
	A Waltz for Matilda	123
	The Book Thief	124
	The Astonishing Life of Octavian Nothing	125

Vorwort

In der Oldenburger Schriftenreihe erscheinen seit einigen Jahren in loser Folge neuere Forschungsarbeiten zur Kinder- und Jugendliteratur, die an der Universität Oldenburg entstanden sind. Mit der vorliegenden Arbeit wird nun zum ersten Mal eine Abschlussarbeit aufgenommen, die sich in ihrem interdisziplinären Zugang in besondere Weise in den Rahmen der Schriftenreihe fügt. Anne Schüler beschäftigt sich in ihrer Masterarbeit mit dem Potential historischer Romane und dies in zweifacher Perspektive. Sie verbindet den literaturwissenschaftlichen Blick auf die Erzählstrategien der Texte mit der Frage nach geschichtsdidaktischen Positionen im Umgang mit dem literarisch konstruierten Geschichtsbild. Beide Zugänge sind verbunden in der Ausgangsthese, dass historische Romane „im Bann der Gegenwart“ stehen, d. h. von heutigen, rückprojizierten Wertvorstellungen durchzogen und geprägt sind. Diesen Überlagerungen und Interpretationen der Vergangenheit geht Frau Schüler insbesondere mit Blick auf die Darstellung der Adoleszenz nach; in der Figurengestaltung, den Entwicklungsverläufen und Handlungsgängen werden bestimmte Konzepte von Identität manifest, in denen die Moderne deutliche Spuren hinterlassen hat. Diese These entfaltet sie in intensiver Auseinandersetzung mit ausgewählten Romanen, zunächst mit solchen, die im Zusammenhang von Geschichte und Geschichten formal und thematisch eher konventionellen Formen des Erzählens und Vermittelns zuzuordnen wären. Ihnen stellt sie aktuelle Texte entgegen, die in differenzierterer, postmodern spielerischer Weise mit dem historischen Potential spielen und, indem sie Geschichten erzählen, immer auch auf die Konstruiertheit von Geschichte aufmerksam machen.

Insbesondere der interdisziplinäre Ansatz erweist sich als ein großer Vorzug der Arbeit. Literaturwissenschaftliche Erkenntnisse stehen nicht für sich, sie werden verbunden mit der Frage danach, welche Konsequenzen diese Überlegungen für den Einsatz von historischen Adoleszenzromanen im Geschichtsunterricht haben könnten und sollten. Hervorzuheben ist zudem die komparatistische bzw. internationale Ausrichtung der Arbeit, die in

kritisch-reflektierender Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand deutsch- und englischsprachige Texte, Diskurse und Geschichtskulturen einbezieht. Auch in dieser Hinsicht zeigt sich das innovative Potential der Arbeit, die wir daher sehr gerne in die Schriftenreihe aufgenommen haben.

Oldenburg, im Oktober

Ute Dettmar und Mareile Oetken

1 Einleitung

Ein historischer Roman – Eine Reise in die Vergangenheit?

Historische (Adoleszenz-)Romane sind ein integraler Bestandteil der Geschichtskultur und finden auch immer wieder ihren Eingang in den Geschichtsunterricht. Wer nun einen historischen Adoleszenzroman in die Hand nimmt, wird vermutlich nicht zuletzt auf Grund der Zuordnung zum Genre des historischen Romans davon ausgehen, dass auf irgendeine Art und Weise von der Vergangenheit erzählt wird.¹ Historische Romane sind in für uns fremden Gesellschaften der Vergangenheit verortet. Diese fremden Gesellschaften hatten in ihrer historischen Zeit ein eigenes System von gemeinsamen Vorstellungen zur Ordnung ihrer Welt, also ihre eigenen gesellschaftlichen Diskurse. Welches Bild vermitteln historische Adoleszenzromane nun von diesen historischen Zeiten? Ist es tatsächlich ein Abbild der Vergangenheit, das hier entworfen wird?

Es gibt keine Erzählungen ohne Ideologien.² Stephens stellt dazu grundsätzlich fest: „Ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of lan-

1 Unter einem historischen Roman wird hier ein Roman verstanden, dessen Inhalt in einer Zeit spielt, die als deutlich „historisch“ zu erkennen ist. vgl. Goldmann, Arnold: Historical Novel, in: Childs, Peter/Fowler, Roger: The Routledge Dictionary of Literary Terms, überarbeitete Auflage, Oxon 2006, S. 107–108. Eine detaillierte Genrediskussion zum historischen Roman hat hier keinen Platz. Ich möchte aber auf die Arbeiten von Wilson und Steinlein verweisen. Vgl. Wilson, Kim: Re-visioning Historical Fiction for Young Readers. The Past Through Modern Eyes (Children’s Literature and Culture), London/New York 2011, S. 1–5; Steinlein, Rüdiger: Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zu Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres. In: Carola Pohlmann/Rüdiger Steinlein (Hrsg.): Geschichtsbilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in der Staatsbibliothek zu Berlin 15.6. – 15.7.2000, Wiesbaden 2000, S. 14–56.

2 vgl. McCallum, Robyn/Stephens, John: Ideology and Children’s books, in: Wolf, Shelby/Coats, Karen/Enciso, Patricia/Jenkins, Christine A. (Hrsg.): Handbook of Research on Children’s and Young Adult Literature, New York/Owen 2011, S. 359; Stephens, John: Language and Ideologies in Children’s Fiction (Language in Social Life Series), London/New York 1992, S. 8.

guage”.³ Der Begriff *Ideologie* ist im zitierten Verständnis nicht negativ besetzt, sondern wird in seiner *wertfreien* Bedeutung genutzt: Ideologie meint ein System von Ideen und Vorstellungen, die eine Gesellschaft teilt und dazu nutzt, der Welt einen Sinn zu geben. Deshalb sind sie auch in Texten, die von dieser Gesellschaft produziert werden, immanent.⁴

Mit Stephens und McCallum gehe ich davon aus, dass alle Aspekte einer Erzählung durch Ideologien geprägt und geformt sind:⁵

Ideology operates within all three components of a narrative: the *discourse* (the linguistic and narrative structures); the *story* (characters and the actions they perform), which is ascertained by an act of primary reading, or reading for “the sense”; and the *significance* (organization of social attitudes and values), which is derived by secondary reading from the first two.⁶

Legt man nun also zugrunde, dass Erzählungen von Ideologien durchzogen sind⁷, dann ist es lohnenswert sich der oben aufgeworfenen Frage erneut zuzuwenden. Ist es Vergangenheit, das in historischen Adoleszenzromanen entworfen wird? Auf Grundlage der Überlegungen zu Ideologien wird davon hier *nicht* ausgegangen. Basierend auf der Annahme, dass die gesamte Erzählung durch Ideologien geprägt und geformt ist – und dies durchaus unabhängig von einer Intention des jeweiligen Autors⁸ –, gehe ich davon aus, dass historische Adoleszenzromane nicht durch Vorstellungen, Werte oder allgemein Ideologien der Zeit ihrer *historischen* Handlung geprägt und geformt sind, sondern durch jene der *Gegenwart*. Mit anderen Worten, ihre Inhalte

3 Stephens: *Language and Ideologies in Children’s Fiction* (Language in Social Life Series), London/New York 1992, S. 8.

4 McCallum/Stephens, S. 360, Übersetzung A.S.; vgl. auch: Stephens, John: *Reading the Signs. Sense and Significance in written texts*, Kenthurst 1992, S. 14.

5 vgl. Stephens/McCallum, S. 360

6 Ebenda, S. 362. Eine Erzählung besteht aus drei Teilen, nämlich dem Discourse, der Story und der Signifikanz. Unter Discourse wird die Art und Weise verstanden, wie die Story und die Signifikanz kommuniziert werden, gemeint sind z. B. Sprache, Struktur und Intertexte. Der Discourse ist also vereinfacht ausgedrückt die Art und Weise, wie Story und Signifikanz konstruiert bzw. kommuniziert werden. Da mit diesem Begriff der Diskurs der Erzählung gemeint ist und nicht die gesellschaftlichen Diskurse, nutze ich ihn, um Verwirrungen zu vermeiden, im Folgenden in seiner englischen Schreibweise. Das gleiche gilt für den Begriff Story, der vereinfacht den „Inhalt“ der Erzählung, wie z. B. Charaktere, Aktionen und Ereignisse, meint. Mit Signifikanz ist die erzeugte Bedeutung gemeint, wie z. B. Ideen über die Welt oder Werturteile. Vgl. Stephens: *Reading the Signs*, S. 16–17, 39.

7 Ich verwende den Begriff im Folgenden in der oben zitierten, neutralen Bedeutung.

8 vgl. McCallum/Stephens, S. 360.

stehen im Bann der Diskurse der Gegenwart; es wirkt so, als würden sie versuchen, „die Vergangenheit in unserem eigenen Bild zu repräsentieren.“⁹

Historische Romane sind diesbezüglich weiterhin interessant, da sie darauf angewiesen sind, „alt“ zu erscheinen, d. h. als historische Romane müssen sie die literarische Illusion erschaffen, in einer vergangenen, fremden Welt situiert zu sein. Ich gehe, Stephens folgend, davon aus, dass durch diese „Suggestion“ einer vergangenen Zeit die Illusion entstehen kann, dass heutige Werte oder Ideologien, die die Romane prägen, „transhistorisch“ sind, d. h. dass sie zu allen historischen Zeiten Geltung besessen haben.¹⁰ Durch diese Illusion werden heutige Ideologien in ihrer Macht bestätigt, indem suggeriert wird, dass sie historisch gegeben und damit menschlich universell wären. Auf den ersten Blick fallen diese heutigen Vorstellungen aber in historischen Romanen vermutlich nur Wenigen auf, weil sie für unsere heutige Gesellschaft „selbsterklärend“ und somit auch selbstverständlich sind.¹¹ Man kann also sagen, dass in historischen Romanen *Geschichte* in Anlehnung an die Gegenwart umgestaltet oder nacherzählt wird. Oder in deutlicheren Worten: Geschichte wird auf eine ahistorische Art und Weise nacherzählt.

Diese Ideologien der Gegenwart in den historischen Romanen möchte ich zunächst nachverfolgen. Dabei wird es darum gehen, zu zeigen, wie sie fast unsichtbar inkorporiert werden¹² und eine zusätzliche Validierung ihrer scheinbaren Historizität stattfindet. Durch diesen Umgang mit aktuellen Ideologien werden Bilder von „Geschichte“ geschaffen. Diese Geschichtsbilder, dieses Verständnis von Geschichte, sollen ebenfalls diskutiert und problematisiert werden. Um dies untersuchen zu können, habe ich einen Arbeitskorpus von fünf historischen Adoleszenzromanen ausgewählt.

Ich bewege mich die Forschung über den Adoleszenzroman betreffend in zwei verschiedenen Forschungsdiskursen, die man verkürzt als den englischsprachigen und den deutschsprachigen Diskurs bezeichnen kann. Dies geschieht natürlich wohl wissend, dass es jeweils nicht den einen Forschungsdiskurs gibt. Da es sowohl innerhalb der Diskurse als auch zwischen den Diskursen Unterschiede in der Definition des Adoleszenzromans gibt, ist es hier nicht möglich, eine allgemeingültige Definition des Adoleszenzromans

9 vgl. Stephens: *Language and Ideology*, S. 207. (Übersetzung A.S.)

10 vgl. Stephens: *Language and Ideology*, S. 203–207.

11 vgl. McCallum/Stephens, S. 360.

12 Mit Inkorporation ist hier die Einbindung von Ideologien u.ä. in die Erzählung gemeint.

aufzustellen. Erschwerend kommt hinzu, dass es sich hierbei um ein recht schnelllebiges bzw. veränderndes Genre handelt.¹³ Nichtsdestotrotz sollen hier einige grundlegende Aspekte, die einen Adoleszenzroman kennzeichnen, angesprochen werden.

Es finden in der Forschung viele Diskussionen über die Definition von Adoleszenzromanen und die Weite der Begrifflichkeit selbst statt. So wird beispielsweise in der deutschen Forschung zwischen traditionellen, modernen und postmodernen Adoleszenzromanen sowie zwischen Adoleszenz- und Jugendliteratur¹⁴ allgemein unterschieden. Im Englischen werden hingegen die Begriffe *Young Adult Fiction*¹⁵, *Young Adult Literature*¹⁶, *Adolescent Literature*¹⁷, *Adolescent Fiction*¹⁸, *Young Adult Novel*¹⁹ und noch einige mehr genutzt. Eine Unterscheidung zwischen Jugendliteratur und Adoleszenzliteratur, wie es im deutschen Forschungsdiskus geschieht, findet dabei im englischen Forschungsdiskurs nicht statt; jene Bücher die unter die oben

-
- 13 vgl. Coats, Karen: *Young Adult Literature. Growing Up, in Theory*, in: Wolf, Shelby/Coats, Karen/Enciso, Patricia/Jenkins, Christine A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, New York/Owen 2011, S. 320.
- 14 vgl. z. B. Wagner, Annette: *Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart*. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Henning von Lange (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 48), Frankfurt am Main, Berlin u. a. 2007; Lange, Günther: *Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. Grundlagen – Didaktik – Unterrichtsmodelle (Deutschdidaktik aktuell 6)*, 2. unveränderte Auflage, Hohengehren 2004, S. 2–6; Kaulen, Heinrich: *Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne*, in: 1000 und 1 Buch 1, 1999, S. 4–12; Gansel, Carsten: *Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung*, in: *Zeitschrift für Germanistik* 1. 2004, S. 130–149; Gansel, Carsten: *Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne*, in: Lange, Günther (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur 1. Grundlagen – Gattungen*, 4. unveränd. Aufl., Hohengehren 2005, S. 359–398; Gansel, Carsten: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*, 4. überarbeitete Auflage, Berlin 2010, S. 177–186; Ewers, Hans-Heino: *Der Adoleszenzroman als jugendliterarisches Erzählmuster*, in: *Deutschunterricht* 6, 1992, S. 291–298.
- 15 z. B. Cadden, Mike: *The Irony of Narration in the Young Adult Novel*, in: *Children's Literature Association Quarterly* 25/3, 2000, S. 146.
- 16 z. B. Coats, S. 315–329; Hunt, Caroline: *Young Adult Literature Evades the Theorists*, in: *Children's Literature Association Quarterly* 21/1, 1996, S. 4–11.
- 17 z. B. Trites: *Disturbing the Universe*.
- 18 z. B. McCallum, Robyn: *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction. The Dialogic Construction of Subjectivity (Children's Literature and Culture 8)*, New York/London 1999.
- 19 z. B. Hunt, Jonathan: *Redefining the Young Adult Novel*, in: *The Horn Book Magazine*, 2007, S. 141–147.

genannten Bezeichnungen fallen, würden meines Erachtens im deutschen Diskurs der Adoleszenzliteratur zugeordnet werden. Insofern werde ich in den folgenden Ausführungen auf die englischen Bezeichnungen verzichten und in der Diskussion des englischsprachigen Forschungsdiskurses auch den Begriff Adoleszenzliteratur nutzen.

Unterschiede in den beiden Diskursen lassen sich im Bereich der Geschichte des Adoleszenzromans, des inhaltlichen Fokus bei der Definitionsfindung als auch bei der Untertypisierung finden. Im Folgenden sollen dies kurz aufgeführt werden. Es sei darauf hingewiesen, dass es sich hier lediglich um einen sehr verkürzten und gelegentlich auch generalisierenden Vergleich handelt.

Im deutschen Diskurs wird davon ausgegangen, dass es Adoleszenzromane bereits seit dem 18. Jahrhundert gibt, das Gere sich aber als Subgattung der Kinder- und Jugendliteratur im Zuge der „Ausdifferenzierung des Handlungs- und Symbolsystems Literatur“²⁰ erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert entwickelt hat.²¹ Im englischen Diskurs wird hingegen festgelegt, dass das, was als Adoleszenzroman zu verstehen ist, im vergangenen Jahrhundert vor dem Hintergrund postmoderner Theorien entstanden ist. Trites betont, dass der Adoleszenzroman ohne die postmoderne Hinterfragung der Macht der Gesellschaft über das Subjekt von Theoretikern wie Foucault, Lacan oder Barthes nicht möglich gewesen wäre.²² Der Adoleszenzroman kann damit, Trites folgend, als eine Art Sub-Genre des Entwicklungsromans betrachtet werden, welches aus postmodernem Denken heraus entstanden ist.²³ Eine dezidierte Geschichte des Adoleszenzroman und der Vergleich der zeitlichen Festsetzungen in den Forschungsdiskursen hat hier keinen Platz; dafür möchte ich auf die Arbeiten von Trites²⁴, Cart²⁵, Wagner²⁶ und Gansel²⁷ hinweisen.

Insgesamt haben Literaturforscher beider Diskurse in den vergangenen Jahren eine Fülle von thematischen und ideologischen Interessen des Adoles-

20 Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 171.

21 vgl. Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 169–171.

22 vgl. Trites, Roberta Seelinger: *The Harry Potter Novels as a Test Case for Adolescent Literature*, in: *Style* 35/3, 2001, S. 482; Trites: *Disturbing the Universe*, S. 16.

23 Ebenda, S. 18.

24 vgl. Trites: *Disturbing the Universe*.

25 vgl. Cart, Michael: *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, Chicago 2011.

26 vgl. Wagner, S. 38–109.

27 vgl. Gansel: *Der Adoleszenzroman*; Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 177–192.

zenzromans festgestellt, die ihn definieren. Als Themen des Adoleszenzromans werden in beiden Diskursen Aspekte genannt, die als relevant für die Zeit der Adoleszenz gesehen werden, wobei es hierbei kaum Unterschiede gibt. McCallum teilt diese in drei Gruppen: Persönliche Belange, wie z. B. der Körper oder die Sexualität, intrafamiliäre Belange, wie z. B. Generationskonflikte oder das Zerbrechen der Familie, und interpersonale Belange, wie z. B. Konflikte mit Autoritäten, Peer-Gruppenaktivitäten oder Konflikte zwischen der eigenen Situation und der Gesellschaft.²⁸ Unterschiedlich ist nun allerdings, unter welchen „Oberbegriff“ diese Themen diskutiert werden. Im deutschen Forschungsdiskurs kann man hier als Definitionsmerkmal am ehesten von einer Diskussion der Identitätsthematik sprechen.²⁹ Im englischen Diskurs stellt McCallum dagegen allerdings in Hinblick auf all diese Themen folgendes fest: „Underpinning this list is a common pre-occupation with subjectivity, especially the development of notions of selfhood, relationships between the self and others and between individuals and society.“ Es dreht sich also um Diskussionen von Subjektivität und den (Un-)Möglichkeiten von Agency, zwei Begriffe, die an späterer Stelle genauer definiert werden müssen. Man kann also – verkürzt – sagen, dass im englischen Diskurs als eines der Genrekonventionen des Adoleszenzromans die Beschäftigung mit bzw. die Diskussion von Subjektivität und Agency gesehen werden kann. Diese Blickweise ist für diese Arbeit von hohem Interesse und wird später in den Mittelpunkt gestellt werden. Bezüglich des Vergleichs der beiden Diskurse ist hier vermutlich der deutlichste Unterschied festzustellen. Während der Fokus der deutschen Forschung auf die Identitätsthematik gelegt wird, steht im englischen Diskurs die Diskussion von Subjektivität und Agency im Mittelpunkt. Es ist Stoff für eine spätere detaillierte Arbeit zu überprüfen, inwiefern es hier nicht vielleicht stärkere Überschneidungen gibt, d. h. Aspekte, die eigentlich das gleiche meinen, aber unterschiedlich bezeichnet werden.

Weiterhin ist anzumerken, dass beide Diskurse davon ausgehen, dass die Zeit der Adoleszenz als eine Phase der Entwicklung und des Wachstums wahrgenommen wird.³⁰ Dabei bleibt festzuhalten, dass der Adoleszenzroman damit

28 vgl. McCallum, Robyn: *Young Adult Literature*, in: Zipes, Jack (Hrsg.): *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature 4*, New York 2006, S. 217.

29 vgl. z. B. Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 168–169, 186; Wagner, S. 107.

30 vgl. z. B. McCallum: *Young Adult Literature*, S. 217–218; Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 168–169.

in einem Spannungsfeld zwischen romantischer Idee der Entwicklung und der Selbstverwirklichung des Individuums und postmoderner Hinterfragung des Subjekts steht. Jugendliteratur ist ein schnelllebiges Genre, welches im konstanten Umbruch begriffen ist und auf die alltäglichen Veränderungen im Leben von Jugendlichen reagiert.³¹ Coats weist in diesem Zusammenhang aktuell daraufhin, dass man momentan beobachten kann, dass ein großer Teil von Adoleszenzromanen sich thematisch zwar immer noch um Entwicklung und Reifung drehen, es aber auch zunehmend Romane gibt, „that simply tell stories“.³² Ähnliche Beobachtungen sind auch in der deutschen Fachliteratur zu finden.³³ Ich konnte allerdings bei meiner Recherche keinen *historischen* Adoleszenzroman letzterer Art finden, was aber keineswegs bedeutet, dass es sie nicht (schon) geben mag.

Auch mit Blick auf die Subgenres finden sich Unterschiede in den Diskursen, welche sich meines Erachtens aus der Diskussion der Ursprünge des Adoleszenzromans als auch der Festlegung der konstituierenden Merkmale ergeben. Im deutschen Forschungsdiskurs wird zwischen traditionellen, modernen und postmodernen Adoleszenzromanen unterschieden. Als moderner Adoleszenzroman wird hierbei eine Erzählung verstanden, die sich mit der Suche nach der individuellen Persönlichkeit, nach einem „festen Wesenskern“³⁴, nach „Handlungsautonomie und sozialer Verantwortung“³⁵ beschäftigt. Als Ziel des Geschehens und als Definitionsmerkmal wird hier die Suche nach einer stabilen Identität gesehen. Die Definition des postmodernen Adoleszenzromans ist hingegen umstritten. Sowohl Gansel als auch Kaulen versuchen den postmodernen Adoleszenzroman über die Inhalte, die Erzählstrategien und besonders auch über den Umgang mit der Identitätsthematik zu definieren.³⁶ Fest steht dabei, dass der postmoderne Adoleszenzroman auf diesen Grundlagen schwer zu greifen ist. Die Unterscheidung zwischen modernem und postmodernem Adoleszenzroman findet im englischen Forschungsdiskurs in dieser Form nicht statt. Hier wird vielmehr von einer Interaktion mit postmodernen Ideen – seien es nun Ideologien, Theorien, Erzählstrategien, Erzähltechniken u. ä. – gesprochen. Persönlich finde ich diese Pra-

31 vgl. Coats, S. 320.

32 Ebenda, S. 320.

33 vgl. Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 182.

34 Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 180.

35 Gansel: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, S. 180.

36 vgl. Wagner, S. 94–106.

xis nützlicher und anwendbarer, da auf Grundlage der deutschen Definitionen einen durchgängig postmodernen Adoleszenzroman kaum zu finden ist. Zudem lassen sich Romane, die einen Dialog zwischen modernen (humanistischen) und postmodernen Ideen thematisieren, nicht zuordnen. Folglich wird hier in Anlehnung an den englischen Diskurs keine Unterscheidung zwischen modernem oder postmodernem Adoleszenzroman stattfinden.

Da ich in dieser Arbeit nicht auf alle Ideologien der Gegenwart Bezug nehmen kann – das wäre auch anmaßend –, werde ich mich auf jene Ideologien konzentrieren, die an die Repräsentationen von Subjektivität und *Agency angebunden* sind. Mit anderen Worten, ich konzentriere mich auf Ideologien, die durch die Interaktion mit den Genrekonventionen vermittelt werden. Alle hier ausgewählten Romane untersuchen die Zeit der Adoleszenz dabei als eine Phase der Suche nach einer stabilen, selbstbestimmten und kohärenten Subjektivität und nach *Agency*.

Subjektivität kann dabei nach McCallum weitläufig wie folgt verstanden werden: „That sense of personal identity an individual has of his/her self as distinct from other selves, as occupying a position within society and in relation to other selves, and as being capable of deliberate thought and action.“³⁷ Das Konzept von „Subjektivität“ ist damit weiter als die Konzepte von Identität und Selbst, welches häufig in der deutschen Diskussion von Adoleszenzliteratur genutzt wird, gleichzeitig gliedert es diese Konzepte aber auch ein.³⁸ Es ist dabei anzumerken, dass dieser Subjektivitätsbegriff aus dem englischen Forschungsdiskurs stammt und sich durchaus vom deutschen Verständnis von „Subjektivität“ unterscheiden mag.

Agency kann daran anknüpfend als die Befähigung zu unabhängigen Gedanken und bewussten Handlungen verstanden werden, also als die Befähigung zur Veränderung der eigenen Person und der Welt durch selbstbestimmte, reflektierte und zielgerichtete Handlungen.³⁹ Der englische Begriff „agency“ könnte ins Deutsche vielleicht am ehesten mit dem Bezeichnung der Handlungsfähigkeit übersetzt werden. Da dieser deutsche Begriff die Konzeption meines Erachtens aber nicht voll trifft, werde ich die englische Bezeichnung im Deutschen übernehmen.

37 McCallum, Robyn: *Ideologies of Identity*, S. 4.

38 Vgl. Reckwitz, Andreas: *Subjekt*, Bielefeld 2008, S. 17.

39 vgl. Stephens, John: *Agency*, in: Rudd, David (Hrsg.): *The Routledge Companion to Children's Literature*, Oxon/New York 2010, S. 141–142.

Die für diese Arbeit gewählten fünf Adoleszenzromane sind die folgenden: In Kapitel 1 werde ich mich mit *Pilgerweg durch die Hölle* von Jonas Krüger (2009)⁴⁰, *Der Kuss des Anubis* von Brigitte Riebe (2009)⁴¹ und *A Waltz for Matilda* von Jackie French (2010)⁴² beschäftigen. In Kapitel 2 werden *The Book Thief* von Markus Zusak (2005)⁴³ und *The Astonishing Life of Octavian Nothing. Traitor to the Nation. Volume 1: The Pox Party* von M.T. Anderson (2006)⁴⁴ separat genauer betrachtet, da sich diese Romane deutlich von jenen aus Kapitel 1 unterscheiden. Die Arbeit entsprechend komparatistisch angelegt. So kann zum einen gezeigt werden, dass die inkorporierten Ideologien teilweise durchaus kulturspezifisch sind, und zum anderen, dass die „Grundfunktion“ des historischen Adoleszenzromans zwischen Inkorporation und Validierung dennoch international ist. Kurze inhaltliche Zusammenfassungen der Romane befinden sich im Anhang der Arbeit.

Kapitel 1 und 2 sind methodisch auf einer narratologisch nuancierten Diskursanalyse⁴⁵ aufgebaut und beinhalten neben einer Betrachtung der Inkorporation und Validierung moderner Ideologien auch jeweils eine Betrachtung des vermittelten Geschichtsbildes. Es handelt sich dabei also zunächst um eine literaturwissenschaftliche Untersuchung.

Kapitel 3 stellt hingegen auf den ersten Blick einen Bruch zu den vorangegangenen Ausführungen dar, da der Fokus nun auf die Geschichtsdidaktik gerichtet wird. In der Geschichtsdidaktik ist es seit einigen Jahren zunehmend populär geworden, für den Einsatz von Jugendliteratur im Geschichtsunterricht zu plädieren. Da ein großer Teil der aktuell auf dem Jugendbuchmarkt erscheinenden Titel Adoleszenzromane sind, stehen sie auch in diesem Kapitel im Zentrum der Betrachtung. Auf Grundlage der Analyse der ausgewählten Romane in Kapitel 1 und 2 werde ich in Kapitel 3 die Art und Weise

40 vgl. Krüger, Jonas Torsten: *Pilgerweg durch die Hölle*, Wien 2009.

41 vgl. Riebe, Brigitte: *Der Kuss des Anubis*, München 2009. Die in dieser Arbeit verwendete Ausgabe ist die Taschenbuchauflage von cbj von 2010.

42 French, Jackie: *A Waltz for Matilda*, Sydney 2010.

43 vgl. Zusak, Markus: *The Book Thief*, Sydney 2005. Die für diese Arbeit genutzte Ausgabe ist die Taschenbuch Edition von Pan Macmillian Australian Pty Limited, 3.Auflage, 2008.

44 vgl. Anderson, M.T.: *The Astonishing Life of Octavian Nothing. Traitor to the Nation. Volume 1: The Pox Party*, Somerville 2006. Die für diese Arbeit genutzte Auflage dieses Romans ist die Taschenbuch Edition von Candlewick Press, 2008.

45 vgl. Stephens, John: *Theory and Critical Practice*, in: *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse* 32/1, 2006, S. 135.

des Einsatzes von historischen Adoleszenzromanen im Unterricht kritisch reflektieren. In diesem Kapitel soll also die Verknüpfung zwischen literaturwissenschaftlicher Betrachtung und der geschichtsdidaktischen Diskussion stattfinden.⁴⁶

Abschließend ist noch anzumerken, dass ich im Folgenden den Begriff des *impliziten Lesers* nutzen werde, einen Begriff, der von Wolfgang Iser geprägt wurde.⁴⁷ Gemeint ist damit nicht der tatsächliche Leser, sondern die im Text angelegte Leserposition. Die Nutzung dieses Begriffs ist der vorliegenden Arbeit sehr dienlich, denn:

The concept of subject positions implied within texts is of crucial importance of reading and especially for examining a text's possible ideological impact, because what such positions inevitably seek is reader alignment with or against the social attitude and relationships that constitute the narrative.⁴⁸

46 vgl. Zimmermann, Holger: Geschichte(n) erzählen. Geschichte Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 32), Frankfurt a. M. 2004, S. 275.

47 vgl. Iser, Wolfgang: Der implizite Leser, München 1972. Der Begriff wird hier ohne Wertung im generischen Maskulinum verwendet.

48 McCallum/Stephens, S. 362.

2 Konventionelle historische Adoleszenzromane im Bann der Gegenwart

Grundlegend gehe ich davon aus, dass historische Adoleszenzromane im „Bann“ der Gegenwart stehen und Geschichte in diesem Bann umgestaltet wird. Dabei erschaffen die Erzählungen eine Illusion von aktuellen Ideologien und Werten, die vom impliziten Leser als transhistorisch, d. h. universell menschlich gegeben, aufgefasst werden. Durch diese Illusion werden heute präferierte Vorstellungen und Werte in ihrer Macht bestätigt. Im Folgenden werde ich zeigen, dass die beschriebene Illusion in den Romanen mithilfe einer Doppelstrategie geschaffen wird. Dabei ist der Begriff „Strategie“ hier nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung zu verstehen, d. h. es soll keine bewusste Intention der Autoren suggeriert werden. Ob sie bewusst oder unbewusst eingeflossen ist, ändert nichts an der Tatsache, dass die Illusion der transhistorischen Werteinstellungen in den Romanen zu finden ist. Insofern nutze ich in Ermangelung eines besseren Begriffs weiterhin „Strategie“, allerdings mit der soeben ausgeführten Einschränkung.

Die genannte Doppelstrategie beinhaltet zwei Teile, die ich „Inkorporation“ und „Validierung“ nenne. Streng genommen stellen beide kein aufeinander folgendes Gebilde dar, sondern stehen parallel zueinander. Sie interagieren dabei eng miteinander und werden hier nur aus heuristischen Gründen getrennt voneinander betrachtet.

Im Rahmen der Inkorporationsstrategie werden die heutigen Vorstellungen, d. h. die gewünschten Werte, in die Erzählung eingebaut. Hiermit wird also die Vergangenheit näher an die Gegenwart geholt; die beiden Zeiten gleichen sich an, und heutige Werte werden in die Geschichte integriert.⁴⁹ In der Inkorporationsstrategie werden die heutigen Ideologien also mehr oder min-

49 Stephens würde hier von einer Familisierung der Vergangenheit durch aktuelle Werte sprechen, wobei er allerdings nicht näher ausführt, wie konkret die aktuellen Ideologien in die Romane eingebunden werden. (vgl. hierzu: Stephens, John: *Language and Ideologies in Children's Fiction* (Language in Social Life Series), London/New York 1992, S. 202–203.)

der unauffällig in die Romane eingebunden, und gleichzeitig wird versucht, dem impliziten Leser diese als wünschenswert nahezubringen. Zu dieser Strategie werde ich anhand der ausgewählten Romane aufzeigen, dass die Werte so intensiv in die Struktur der Romane eingeflochten werden, dass sie als „nicht wegzudenken“ erscheinen, auf den ersten Blick also als Werte der Zeit der Handlung wirken.

In der Validierungsstrategie werden die heutigen Werte als authentisch historisch aufgebaut, die Vergangenheit wird hier von der Gegenwart entfernt⁵⁰. So wird der Schein erweckt, dass die (heutigen) Ideologien auch in der Vergangenheit zu finden gewesen und dementsprechend universell menschlich seien. Es wird also der Schein von Kontinuität geweckt und damit die Macht der heutigen Ideologien bestätigt.

Um diese Doppelstrategie aufzuzeigen, habe ich zunächst drei aktuelle historische Adoleszenzromane ausgesucht: die deutschen Romane *Pilgerweg durch die Hölle* von Jonas Torsten Krüger (2009) und *Der Kuss des Anubis* von Reinhild Riebe (2009) sowie das australische Buch *A Waltz for Matilda* von Jackie French (2010). Im Anschluss an die Analyse der Inkorporations- und Validierungsstrategien dieser Romane werde ich das dadurch vermittelte Bild von Geschichte in den ausgewählten Romanen diskutieren. Dabei zeige ich, dass die Romane jeweils zwei Eigenschaften gemeinsam haben, die ihr vermitteltes Bild von Geschichte entschieden beeinflussen. So liegt ihnen zum einen eine humanistische Einstellung zu Subjektivität und Agency zugrunde, zum zweiten ein hoher Wahrheitsanspruch.

2.1 Die Inkorporation moderner Ideologien

Ich möchte mich zuerst der *Inkorporationsstrategie* zuwenden. In diesem Rahmen lassen sich die Romane nicht auf alle enthaltenen, gegenwärtigen Ideologien untersuchen, vielmehr geht es darum, ihr Vorhandensein und die Art und Weise ihrer festen Verankerung in den ausgewählten Büchern bewusst zu machen. Dazu möchte ich allein jene Ideologien betrachten, die direkt an die Struktur der Erzählungen angebunden sind. Alle drei Romane beschäftigen sich, genretypisch, mit Fragen von Subjektivität. Sie nutzen dazu ein durchaus übliches Strukturierungskonzept: *Die Suche nach Subjektivität*

50 Für Stephens findet hier eine Defamilisierung der Vergangenheit statt. (vgl. Stephens: *Language and Ideology*, S. 220–227.)

und Agency (quest⁵¹ for an agentic subjectivity).⁵² Aufgrund meiner Vermutung, dass jene Vorstellungen, die direkt an diese Struktur gebunden sind, besonders machtvoll, da hervorgehoben sind, werde ich im Folgenden die Konstruktion der jeweiligen Suche nach der Subjektivität und Agency des Protagonisten und die Anbindung der aktuellen Ideologien daran genauer untersuchen. Im Hinblick auf die Anwendung dieser Struktur stellt Flanagan fest: "Narratives that use the quest motif usually centre on characters that are represented as either solipsistic, fragmented or displaced and their stories articulate a quest for a sense of identity that is stable, coherent, unique and whole."⁵³

Jonas Krügers „Pilgerweg durch die Hölle“

Pilgerweg durch die Hölle ist ein Mittelalterroman, der aktuelle Ideologien über das Männerbild und die Einstellung gegenüber der Kirche in sich trägt, welche insgesamt eindeutig gegenwärtige Diskurse und Ideologien widerspiegeln und sich damit nicht primär mit der mittelalterlichen Geschichte, sondern vielmehr mit der Gegenwart beschäftigen. Dieser Roman ist gemäß dem bereits vorgestellten QuestMotiv strukturiert, und ich werde im Folgenden zeigen, wie daran eine Diskussion über das ‚richtige Männerbild‘ geknüpft ist.

Die Fragen von Subjektivität und Agency werden in *Pilgerweg durch die Hölle* durch die Erzählstrategie der Entfremdung oder Ausgrenzung (engl. *Alienation*⁵⁴) diskutiert. Bei der Erzählstrategie der Entfremdung wird der Protagonist in eine Position der Andersartigkeit bzw. Ausgrenzung in Verbindung mit sozialen oder kulturellen Strukturen versetzt, von der aus dann die Subjektivität ‚diskutiert‘ werden kann. Wenn eine Figur sich außerhalb seiner gewohnten gesellschaftlichen Strukturen befindet, kann dieses zu einer Destabilisierung ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer Subjektivität führen. Die

51 Im Folgenden werden die Begriffe „Suche“, „Streben“ und „Quest“ synonym verwendet. Eine Übersetzung des Begriffes Quest ins Deutsche ist recht schwer. Er könnte aus meiner Sicht auch alternativ mit „Streben“ übersetzt werden, ich habe mich nach sorgfältiger Abwägung allerdings bis auf weiteres für „Suche“ entschieden.

52 Es sei nebenbei bemerkt, dass alle für diese Arbeit recherchierten aktuellen historischen Adoleszenzromane (vgl. Literaturliste im Anhang) sich mit der Frage der Subjektivität (und der Macht des Individuums) des Protagonisten auseinandersetzen.

53 Flanagan, Victoria: Week 3: Representing Subjectivity, unveröffentlichtes Handout, Macquarie University 2008.

54 vgl. McCallum: Ideologies of Identity, S. 100.

Subjektivität wird in der Folge häufig als instabil bzw. fragmentiert dargestellt, und der Protagonist gerät in eine Position, in welcher er keine Agency hat.⁵⁵ Dabei kann die Fragmentierung dann als Anfangspunkt für die Suche nach einer stabilen, d. h. „unfragmentierten“ Subjektivität genutzt werden. Amaury, der Protagonist des Romans, wird zu Beginn als Entfremdeter (engl. *Abject*) dargestellt. Diese Entfremdung ist allerdings nicht das Ergebnis einer bewussten Ausgrenzung durch die Gesellschaft, sondern ein Ergebnis von Amaurys Gedanken und Einstellungen, d. h. Amaury nimmt sich selbst als der *Andere* wahr, und genau dieses führt zu seinem inneren Konflikt, der in einer Störung seiner Subjektivität endet. Diese Verfremdung beschreibt der Roman mit recht deutlichen Worten:

Der erstgeborene Sohn würde den Färberhof der Mutter erben und der jüngere Sohn würde sich als Bauer und Handwerker verdingen. Das war gut und recht, das war der Lauf der Welt, wie die Paffen sagten, [...].

Und es war verteufelt ungerecht.

Noch schlimmer fand Amaury, dass keiner ihn verstand.⁵⁶

Diese Feststellung, dieses Grundkonflikt zwischen Pflicht (Gottgegebenheit) und dem Wunsch, dass es nicht so wäre, wird hier besonders hervorgehoben, indem die Szene durch Amaury selbst eng fokalisiert⁵⁷ wird. Es wird deutlich, dass sich Amaury in einer marginalisierten Position befindet: Er sieht sich machtlos seiner Zukunft gegenüber und verspürt gleichzeitig den Wunsch nach einer Änderung des Gegebenen. Dadurch passt er nicht mehr in seine Gesellschaft, die hinter solchen Gedanken ein Teufelswerk sehen würde⁵⁸. Weiterhin ist er sich bewusst, dass er, von seinem Glauben ausgehend, Gott eigentlich nicht in Frage stellen dürfte, es aber trotzdem tut: „Er glaubte nicht, was er glauben sollte, und musste doch glauben.“⁵⁹ Dieser Konflikt zwischen Sollen und Wollen, Pflicht und Neigung, führt zu einer Fragmentierung seiner Subjektivität, die erzähltechnisch durch das Motiv des

55 vgl. Ebenda, S. 100.

56 Krüger, S. 10.

57 Fokalisierung bezeichnet die „Linse“ durch die Charaktere, Ereignisse u.ä. gesehen werden. In diesem Beispiel heißt dies also, dass der Leser die Szene durch Amaurys „Linse“ sieht. Der Leser erfährt hier also Amaurys Interpretation der Weltsicht, sieht durch seine Augen. Er wird dann als Fokalisierer bezeichnet.

58 vgl. Krüger, S. 12.

59 Ebenda, S. 9.

Weglaufens getragen wird: Bereits auf der ersten Seite des Romans wird erläutert, dass Amaury rennt, wenn er wütend ist⁶⁰ – er rennt vor seinem inneren Konflikt davon.

Interessant sind nun die in der Erzählung aufgeführten Gründe für Amaurys Gefühl der Ausgrenzung. Diese Positionierung außerhalb der dominanten Gesellschaft geschieht durch a-priori-Gegebenheiten, d. h. Eigenschaften, die Amaury inhärent in sich trägt: Er „las [lieber] in den drei Büchern seines [davongelaufenen] Vaters“⁶¹ als körperlich zu arbeiten, ist körperlich eher schwach⁶², (Gott) hinterfragend⁶³, weltgewandt⁶⁴ und belesen.⁶⁵ Weiterhin ist er, wie im Laufe der Erzählung deutlich wird, offen emotional, aber auch fähig, reflektiert zu handeln. Diesbezüglich kann man feststellen, dass Amaury viele Elemente verkörpert, die dem traditionellen, hegemonischen Männerbild nicht entsprechen.⁶⁶ Vielmehr entspricht diese Männlichkeitskonstruktion dem, was Stephens und Romøren als „sensitive new man schema“⁶⁷ bezeichnen, einem neuen Männerschema, welches im Zuge der Gender-Diskussion ab dem Ende des letzten Jahrhunderts zunehmend in der Kinder- und Jugendliteratur auftaucht.⁶⁸ Amaurys innerer Konflikt entsteht also, weil das Männerbild, welches er verkörpert, im Konflikt mit den Vorstellungen seiner Gesellschaft steht. Im Roman die beiden Männerbildschemata in Opposition zueinander gestellt werden und am Ende wird das neue Männerbild positiv bestätigt. Diese positive Bestätigung des neuen Männerbildes stellt eine Inkorporation einer modernen Ideologie dar. Somit ist zum einen der Konflikt zwischen „altem“ und „neuem“ Männerbild ein Einfluss der Gegenwart, ebenso die positive Bewertung des letzteren.

Weiterhin interessant ist die „Macht“, gegen die Amaury sich positioniert, d. h. die Macht, mit der sich Amaury – durchaus adoleszenzromantypisch –

60 vgl. Ebenda, S. 9.

61 Ebenda, S. 35.

62 vgl. Ebenda, S. 36.

63 vgl. Ebenda, S. 9.

64 vgl. Ebenda, S. 10.

65 vgl. Ebenda, S. 48.

66 vgl. Stephens, John: Gender, Genre and Children's Literature, in: *Signal* 79, 1996, S. 18–19.

67 Romøren, Rolf/Stephens, John: Representing Masculinity in Young Adult Fiction: a Comparative Study of Examples from Norway and Australia, in: Stephens, John (Hrsg.) *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature and Film* (Children's Literature and Culture 19), New York 2002, S. 233.

68 Ich werde im Folgenden zu Gunsten der Lesbarkeit das „New sensitive men schemata“ als „neues Männerbild“ bezeichnen.

in Konflikt sieht und die ihm Subjektivität und Agency verweigert, nämlich die Kirche, bzw. am Anfang des Romans noch Gott. Denn, so stellt Amaury fest, „[er] verstand Gott nicht, wie er seine Menschenfiguren auf der Welt umherschob und schubste.“⁶⁹ Hier ist das Fehlen einer Aussage darüber zu beachten, *wie* Amaury überhaupt zu der Erkenntnis gelangt ist, dass etwas ungerecht an diesem Gottesbild sein könnte. Er hegt lediglich den *inhärenten* Wunsch nach etwas anderem, eine Sehnsucht danach, seine Subjektivität selbst bestimmen zu können. Mit anderen Worten wird hier suggeriert, dass dem Menschen eine Kritik an einem gottgegebenen Schicksal *eigentlich* angeboren ist und der Mensch diese mit der Anwendung von Rationalität auch ‚ausleben‘ kann. Hier ist eine unterschwellige Ideologie auf humanistischer, aufklärerischer Basis zu erkennen – eine Grundeinstellung, die die heutige säkulare Gesellschaft bestätigt. Weiterhin erscheinen die Thematisierung der Deutungshoheit der (katholischen) Kirche und die Betonung des von ihr zugefügten Unrechts in einem deutschen Roman der 2000er-Jahre wenig mittelalterlich, sondern eher gegenwartsbezogen.

Diese Diskussion der beiden Männerbilder und die positive Bewertung des ‚neuen, sensitiven Manns‘ geschehen durch die Anordnung des Romans gemäß Amaurys Streben nach Überwindung des Zustandes der Entfremdung. Es stellt also Amaurys Suche nach einer stabilen, selbstbestimmten und -reflektierten, einzigartigen Subjektivität sowie nach Agency dar. Zur positiven Bewertung durch den Leser wird dabei eine Doppelstrategie eingesetzt. Amaury unternimmt zwei Versuche, die durch die Entfremdung ausgelöste Störung seines Selbstgefühls zu überwinden, wobei der erste Versuch scheitert und der zweite erfolgreich ist. Dass es sich um zwei verschiedene Versuche handelt, wird durch die Zweiteilung des Romans in Teil Eins⁷⁰ und Teil Zwei⁷¹ in den Vordergrund gehoben. Die beiden Versuche sind jeweils eng an ein Männerbild geknüpft – die erste, scheiternde Suche an das alte, hegemoniale Männerbild-Schema der historischen Zeit und die zweite, erfolgreiche an das neue Männerbild-Schema. Im Folgenden möchte ich nun beide Versuche kontrastieren und zeigen, wie dabei das alte Männerbild negativ und das neue positiv besetzt wird.

69 Krüger, S. 9.

70 ab Krüger, S. 7.

71 ab Ebenda, S. 121.

Im ersten Teil versucht Amaury seine Entfremdung zu überwinden, indem er dem Kreuzritter Martín d'Estrella nacheifert. Er versucht sich also ein stimmiges Selbstgefühl durch eine Kopie fremder Eigenschaften und nicht durch Selbstreflexion seiner eigenen zu schaffen. Mit anderen Worten, Amaury negiert sich selbst und macht sich damit von d'Estrella abhängig. In dieser Position kann Amaury keine Agency erlangen, und seine Subjektivität ist weder selbstreflektiert noch einzigartig. Die Abhängigkeit und die damit verbundene Machtlosigkeit Amaurys werden durch die Art der Erzählung geschaffen und betont. Über weite Teile dieses ersten Versuchs hinweg ist Amaury nicht der Fokalisierer, sondern wird von Martín d'Estrella fokalisiert, wie man gut anhand des folgenden Beispiels sehen kann: „Amaury nickte unwillig – irgendetwas, bemerkte Martín arbeitete in diesem Kopf. Was mochte der Junge denken?“⁷² Hier wird Amaury durch d'Estrellas Augen betrachtet, was der Junge tatsächlich denkt, bleibt unerwähnt. Stephens stellt zu solchen Fokalisierungsstrategien das Folgende fest: „In general, readers can attribute at most a limited subjectivity to characters that are not focalizers.“⁷³ Amaury ist hier eher Objekt der Betrachtung, als dass er als eigenständiges, selbstkonstruiertes Subjekt gezeichnet wird. Dieses zeitweilige „Verschwinden“ Amaurys im Wechsel mit wenigen durch seinen Charakter selbst fokalierten Szenen zeigt dabei, dass er die Fragmentierung seiner Subjektivität durch diesen Versuch nicht überwunden hat, dass er unfähig ist, sich selbst zu reflektieren und aus dieser Position heraus zu handeln. Da Amaury d'Estrella als die ihn konstruierende Macht nicht offen hinterfragt, sondern sogar versucht, sich enger an ihn zu binden, indem er ihn als seinen Vater betrachtet,⁷⁴ erlangt d'Estrellas Subjektivitätskonstruktion hier die absolute „Macht“. Interessant ist nun, was d'Estrellas Bild von sich selbst ausmacht, d. h. welche Attribute ihm in der Erzählung zugeschrieben werden. d'Estrella ist „sowohl ein Mann der Waffe als auch der Schrift“⁷⁵, wobei in seinem Selbstbild der ‚Mann der Waffe‘⁷⁶ überwiegt. Hier schafft die Erzählung eine binäre Opposition zwischen Gewalt und (Nach)Denken. Meines Erachtens kann man hier auch weiterführend von einer Opposition der beiden Männerschemata sprechen, wobei d'Estrella eine Art Mischung beider darstellt. Das Männer-

72 Ebenda, S. 70.

73 Stephens: Focalization, in: Rudd, David (Hrsg.): *The Routledge Companion to Children's Literature*, Oxon/New York 2010, S. 174.

74 vgl. Krüger, S. 110–111.

75 Ebenda, S. 33.

76 vgl. Ebenda, S. 33.

bild des allein kämpfenden, starken Mannes ist dabei allerdings auch in die Erzählung durch die drei Gefährten d'Estrellas integriert und überwiegt.⁷⁷ Die negative Bewertung des alten Männerbildes sowie der Mischform wird in der Erzählung durch zweierlei Elemente geschaffen: zunächst indem, wie oben erwähnt, dieses Männerbild die Fragmentierung von Amaurys Subjektivität und seine Agencylosigkeit nicht aufhebt, die das „Ziel“ von Amaurys Suche ist. Zweitens „gewinnt“ im ersten Versuch zwar dem Anschein nach die Opposition, die „Gewalt“ bzw. das Bild des kriegerischen Mannes, bezogen auf die gesamte Erzählung „verliert“ diese Konstruktion jedoch. Diejenigen, die – bildlich gesprochen – die Waffen den Büchern vorziehen, scheitern letztendlich, im Roman durch den Tod d'Estrellas und damit verbundenen Verlust seiner Subjektposition veranschaulicht.⁷⁸ Daran angebundener, verliert auch Amaury seine ohnehin fragile Selbstkonstruktion erneut. Dabei sei allerdings angemerkt, dass die Konstruktion von d'Estrella als gelehrtem Krieger diskursiv nicht gänzlich negativ bewertet wird. Dies geschieht durch zwei Elemente: Zum einen werden jene Männer, die Amaury und d'Estrella begleiten und das Bild des allein kämpfenden, „gedankenlosen“ Kriegers verkörpern, schon wesentlich früher ihrer Subjektposition beraubt, indem sie durch den Tod aus dem Romangeschehen gestrichen werden.⁷⁹ Zum zweiten wird die binäre Opposition von Gewalt – Gelehrtheit in Amaurys Subjektivitätskonstruktion im zweiten Teil wieder aufgegriffen und hin zum reflektiertkämpfenden Gelehrten verschoben.

Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass das Zusammenspiel von Discourse und Story im ersten Teil der Erzählung die Signifikanz schafft, dass Amaurys erster Versuch scheitert, weil er sich an dem alten Männerbild orientiert. Dies zwingt ihn zu einer unreflektierten, abhängigen Subjektivitätskonstruktion und weswegen er „schicksalsgegeben“ zum Scheitern verurteilt ist.

Amaurys zweiter Versuch wird durch die eindeutige Aufforderung des sterbenden d'Estrellas an den Jungen eingeleitet, dass dieser sich bei seiner Suche nach stabilem Selbstgefühl und Agency nicht auf andere Personen, sondern auf seine eigenen Fähigkeiten konzentrieren sollte: „... Suche dich selbst“⁸⁰. Im zweiten Versuch besinnt sich Amaury auf seine inhärenten Eigenschaften, die, wie oben gezeigt, eindeutig Elemente aus dem neuen

77 vgl. z. B. Ebenda, S. 54, 72.

78 vgl. Ebenda, S. 112–119.

79 vgl. z. B. Ebenda, S. 54, 72.

80 Ebenda, S. 118.

Männerschema in sich tragen, und diese zunehmende Rückbesinnung wird in der folgenden Erzählung nun als „richtig“ bestätigt. In dem Moment, in dem Amaury (gezwungenermaßen) sich von seiner an d’Estrella angebotenen Selbstkonstruktion und damit von dem alten, falschen Männerbild löst, wird er wieder zum Fokalisierer der größten Teile der Erzählung, d. h. ihm wird narrativ wieder eine eindeutige Subjektposition zugeteilt. Obwohl die Fragmentierung seiner Subjektivität noch nicht aufgehoben ist und er auch noch keine Agency hat, wird auf der Ebene des Discourses der zweite Versuch von Anfang an positiv unterstützt. In diesem zweiten Versuch akzeptiert Amaury seine inhärenten Eigenschaften, sieht z. B. seine Emotionalität als Stärke und nicht als Schwäche⁸¹, und handelt auf dieser Grundlage.

Positiv bestätigt wird diese Selbstkonstruktion auf Basis des neuen Männerbildes weiterhin erstens dadurch, dass er in der Lage ist, eine intersubjektive Beziehung mit dem Mädchen Pilar einzugehen. In dieser Beziehung verliert er sich nicht, wie im ersten Versuch bei d’Estrella, selbst, sondern akzeptiert sich selbst als eigenständiges Subjekt. Die Beziehung zwischen Pilar und Amaury wird also als eine dialogische, mit zwei gleichberechtigten Subjektpartnern gezeigt. Zweitens ist Amaury in der folgenden Handlung, also auf Ebene der Story, erfolgreich. Er kann einen Anschlag auf die Kathedrale verhindern, weil er die binäre Opposition zwischen Gewalt und Nachdenken selbstreflektiert umdeutet und sich zu Nutzen macht. So heißt es:

„Aber vielleicht konnte er ja die zweite Waffe nutzen, die er bei sich trug.

Seine Worte. [1]

[...] Seine Stimme hallte durch die große Kathedrale, weit und klar wie der Ruf eines Adlers am Himmel, und viele der Pilger hörten ihn. [2]

[...] Keine Angst, keine Verzweiflung brach in der Menge aus. [3]“⁸²
(Nummerierung A.S.)

Amaury erkennt, dass die erfolgreichere Waffe im Kampf seine Gedanken, also die Rationalität sind (vgl. [1]). Die ‚Wahrheit‘ dieser Erkenntnis wird auch gleichzeitig im Discourse positiv unterstrichen: Wie man in [2] und [3] sieht, hat man es nun mit einem Erzählregister zu tun, das einer (biblischen)

81 vgl. Ebenda, S. 157.

82 Ebenda, S. 217.

Wundererzählung ähnelt. Es wird also suggeriert, dass es sich um eine von hoher Instanz validierte Einstellung handelt. Die Uminterpretation der binären Opposition zur Bevorzugung des kämpfenden Gelehrten als erstem Schritt hin zur Akzeptanz des neuen Männerbilds und die positive Besetzung dieser Umcodierung werden also deutlich.

Die endgültige Bestätigung der Ideologie des neuen, sensiblen Männerbildes geschieht daran anknüpfend aber erst mit dem Überwinden des Gefühls der Entfremdung und dem Erlangen von Agency. Amaury hat sich an der Stelle der Handlung, an der er den Anschlag auf die Kathedrale verhindert, auf seine inhärenten Fähigkeiten besonnen und sein Selbstbild darauf aufgebaut. Der innere Konflikt, der zur Störung seines Selbstgefühls führt, besteht aber weiterhin. Dies wird erzähltechnisch z. B. dadurch verdeutlicht, dass Amaury weiterhin wegrennt (Weglauf-Motiv) und Gott hinterfragt.⁸³ Er hat noch keine Agency, um seine Welt zielgerichtet zu verändern, da er immer noch von der Deutungshoheit der Kirche abhängig ist. Erst als Amaury zu der Erkenntnis kommt, dass die Macht der Kirche über ihn ein Unrecht darstellt, Menschen verschieden sein dürfen und er, obwohl es gegen die Einstellungen der Gesellschaft gerichtet ist, so sein darf, wie er will, kann er sich bewusst aus deren Kontrolle lösen.⁸⁴ In der Folge kann er das Gefühl der Entfremdung, welches die Fragmentierung seiner Subjektivität ausgelöst hat, überwinden. Er erwirbt also durch bewusste Selbstreflexion eine in sich runde, *stabile* Subjektivität, die inhaltlich auf seinen angeborenen Fähigkeiten und Eigenschaften als „neuer Mann“ und dem Wissen, dass diese berechtigt sind, aufgebaut ist. Die Suche nach einer solchen stabilen, einzigartigen, selbstreflektierten Subjektivität wird in der Erzählung durch die selbstständige Umdeutung des Weglauf-Motivs symbolisch abgeschlossen:

Ich werde wohl nicht in Paris bleiben. Vielleicht gehe ich nach Rom, vielleicht nach Jerusalem. Vielleicht werde ich zu einem Pergamentkäfer und Gelehrten. Ich weiß es nicht. Ich weiß nur, dass Augustinus sagt: Am Tage, da du sprichst: Das genügt!, bist du schon tot. Immer voran, immer weiter. Bleib nicht auf dem Wege stehen, geh nicht zurück, verlasse nicht die Bahn. Wer nicht weitergeht, tritt auf der Stelle.⁸⁵

83 vgl. Ebenda, S. 225.

84 vgl. Ebenda, S. 234–235.

85 Ebenda, S. 254.

Amaury rennt nicht mehr weg; stattdessen schreitet er voran – selbstbestimmt und bewusst ohne vorgegebenes Ziel. Er hat sich von der Deutungshoheit der Kirche emanzipiert und deren Macht über seine Person gebrochen. Auch kann er auf Grundlage der bewussten Entscheidung, dass die Kirche keine Macht mehr über ihn haben soll, nun Agency erlangen, was dadurch erzählt wird, dass er sich bewusst dafür entscheidet, den Bischof (symbolisch als Emanzipation von der kirchlichen Macht zu verstehen) öffentlich zu hinterfragen und er gehört wird. Er gewinnt also Agency durch einen Verstoß, d. h. er verstößt bewusst gegen die Gesetze seiner Gesellschaft; ist sich der Macht als Agent bewusst.⁸⁶ Wichtig ist dabei festzustellen, dass diese Handlung des Verstoßes erfolgreich ist, d. h. nicht zu einer erneuten Entfremdung oder zu einem Verstoß aus der Gesellschaft, welches wiederum seine Subjektivität stören könnte, führt. Mit dem erfolgreichen Abschluss der Suche nach einer Subjektivität und Agency hat Amaury in der Erzählung Hoheit über sein Schicksal erlangen können. Dieses wird als nur dadurch möglich dargestellt, dass er sich bewusst traut, sich selbst gemäß dem neuen Männerbild zu konstruieren und daran anschließend die Möglichkeit zur Loslösung von der Kirche zu erwerben.⁸⁷

Eine stabile, selbstbestimmte Subjektivität und Agency zu erlangen, ist das größte Ziel in *Pilgerweg durch die Hölle* – was durch den Erzählbogen vom Anfang bis zum Ende des Romans deutlich wird: Zu Beginn der Erzählung ist Amaurys Selbstgefühl instabil, und er hat keine Agency (= Problemstellung), die er jedoch am Ende des Romans ebenso vorweisen kann wie eine stabile, selbstreflektierte, in sich runde Subjektivitätskonstruktion (= Closure). Die Anbindung des neuen, modernen Männerbildes an das Erreichen dieses Ziels führt zur endgültigen positiven Besetzung dieser Ideologie, dieses Wertes im Roman. Damit sollte deutlich gezeigt sein, dass die Konstruktion von Amaurys Suche nach agentischer Subjektivität und die Anordnung von „Geschichte“, die als Grundlage dazu dient, im „Bann“ der Gegenwart stehen.

Jackie Frenchs „A Waltz for Matilda“

A Waltz for Matilda ist eine Nacherzählung der „Gründungszeit“ Australiens aus weiblicher Perspektive. Im Mittelpunkt steht Matildas Suche nach einer Subjektivität und Agency, an deren Konstruktion Ideologien über den austra-

86 vgl. Ebenda, S. 242–252.

87 vgl. Ebenda, S. 227.

lischen Nationalmythos angebunden sind. Die Diskussion um diesen Mythos ist allerdings deutlich von der Gegenwart beeinflusst.

Die Erzählstrategien, die genutzt werden, um Matildas Subjektivität und Agency zu diskutieren, sind miteinander verwoben. Diese werden sowohl mit Strategien der Deplatzierung (displacement⁸⁸) als auch mit jenen des Verstoßes (transgression⁸⁹) untersucht. Wie auch bei der Erzählstrategie der Verfremdung kann die Deplatzierung des Protagonisten zu einer Störung seines Selbstgefühls, zu einer Instabilität oder Fragmentierung der Subjektivität führen.⁹⁰

Matilda wird am Anfang der Erzählung in eine Art fremde Gesellschaft deplatziert: Nach dem Tod ihrer Mutter und Tante,⁹¹ bei denen sie aufgewachsen ist, findet sie sich in der Welt ihres Vaters wieder.⁹² In der Gesellschaft des australischen Outbacks, die von den (weißen) Männern dominiert und bestimmt wird. Damit steht diese ‚neue Welt‘ in deutlichem Gegensatz zu ihrer ‚alten Welt‘, in welcher insbesondere ihre Tante recht emanzipiert war. Diese Deplatzierung wird durch die Fokalisierung Matildas zur Realität. So heißt es z.B.: „Matilda stared. People. They had been shooting people. And *none of these people* seemed to find it strange.”⁹³ (Markierungen A.S.). Matilda nimmt sich als Außenseiterin in dieser neuen Welt wahr, als Fremdling. Diese Wahrnehmung wird beispielsweise durch die Formulierung „none of these people“ geschaffen. Hätte dort stattdessen „nobody“ gestanden, wäre Matilda Teil der Gruppe gewesen, durch die gewählte Formulierung wird sie aber als außerhalb dieser Gruppe befindlich konstruiert. Wie Amaury nimmt sie sich also als Außenseiterin wahr, d. h. durch die Deplatzierung fühlt sie sich als Fremde in der Gesellschaft. Sie gerät in Folge in einen Konflikt zwischen den Werten und Erfahrungen in ihrer alten und ihrer neuen Welt und dieses führt sowohl zu einer Fragmentierung ihres Selbstgefühls als auch zum Verlust von Agency. Die Instabilität ihres Selbstgefühls kommt dadurch zustande, dass sie nicht außerhalb der Gesellschaft existieren, sich aber auch nicht als Teil dieser neuen Gesellschaft sehen kann. Erzählt und getragen wird diese Fragmentierung erstens durch die Fokalisierung der Erzählung durch Matilda, in der ihr Gefühl der Fremdheit und der Konflikte ihrer Wert-

88 vgl. McCallum: Ideologies of Identity, S. 99–130.

89 vgl. Ebenda, S. 99–130.

90 vgl. Ebenda, S. 99–130.

91 vgl. French, S. 1, 19–20.

92 vgl. Ebenda, S. 25 ff.

93 Ebenda, S. 38.

vorstellungen mit der Gesellschaft deutlich werden. Weiterhin wird diese Instabilität auch durch das Motiv der Einsamkeit getragen. Obwohl sie Freundschaften mit anderen Weißen, mit den Aborigines und den Chinesen aufbaut, fühlt sie sich doch allen diesen Gruppen nicht ganz zugehörig. So hegt sie stets die Empfindung, Mr. Drinkwater, ihr Verlobter James und auch ihr Vater würden ihr etwas verschweigen.⁹⁴ Das Gleiche gilt für ihre Freunde unter den Aborigines, deren Sprache sie nicht spricht und aus deren interner Kommunikation sie sich ausgeschlossen fühlt.⁹⁵ Dass diese Ausgeschlossenheit für Matildas Subjektivität ein Problem ist, wird über die gesamte Erzählung hinweg durch das Motiv der Einsamkeit konstruiert. So stellt Matilda immer wieder selbst fest, dass sie trotz Freunden und Erfolg einsam ist,⁹⁶ d. h. sie genügt sich selbst nicht. Sie ist auf andere Personen angewiesen, die sie in dem bestätigen, was sie tut, kann aber gleichzeitig niemanden finden, der so ist oder handelt wie sie.

Matildas Mangel an Agency wird durch zwei Elemente in der Erzählung verdeutlicht: In der neuen Welt versuchen die Männer – die Mächtigen dieser Welt – sie nach ihren Vorstellungen von der Rolle einer Frau zu konstruieren. In der Story wird dieses z. B. dadurch bewusst gemacht, dass sowohl Mr Drinkwater als auch ihr bester Freund versuchen, sie davon zu überzeugen, Hausmädchen zu werden, weil das für eine Frau angemessen sei.⁹⁷ Diese Bevormundung wird weiterhin dadurch unterstützt, dass Matilda keine Stimme in der Gesellschaft gegeben wird. Betrachtet man den folgenden Ausschnitt an, wird dies deutlicher:

‘What are you here for?’ [Mr Gotobed]

‘To pay my respects. Like all of you.’ [Mr Drinkwater]

‘Well, you ain’t welcome.’ [Mr Gotobed]

He’s my father, thought Matilda. I should be the one saying that.⁹⁸
[Einfügungen in eckigen Klammern A.S.]

Matilda stellt zwar fest, dass sie sprechen sollte, im folgenden Text ist aber keine wörtliche Äußerung von ihr zu finden.⁹⁹ Durch den Mangel an Stimme

94 vgl. Ebenda, S. 147, 238, 247, 451.

95 vgl. Ebenda, S. 162, 273–75.

96 vgl. Ebenda, S. 275, 371–372.

97 vgl. Ebenda, S. 132, 200.

98 Ebenda, S. 156.

99 vgl. auch eine ähnliche Szene auf Ebenda, S. 205.

wird deutlich, dass die Gesellschaft Macht über Matilda und sie folglich keine Agency hat. Diese Beherrschung Matildas durch den gesellschaftlichen Diskurs wird auch durch ihr Verhältnis zu dem Lied *Waltzing Matilda* erzählt. Als sie feststellt, dass man ein Lied aus *ihrer* Familiengeschichte gemacht hat, ohne sie jedoch zu integrieren, wird sie sogar körperlich bewegungsunfähig.¹⁰⁰ Diese Handlungsunfähigkeit, die Matilda immer ereilt, wenn *Waltzing Matilda* erwähnt oder gespielt wird,¹⁰¹ zeigt sehr deutlich die Macht, die die Gesellschaft über sie hat: Matilda ist der Ausblendung ihrer Rolle in den Geschehnissen aus dem Lied ausgeliefert. Obwohl es ihre Geschichte ist, wird nur die Interpretation dieses Ereignisses durch die Mächtigen im öffentlichen Diskurs gehört. Durch die Fokalisierung auf Matilda in den Szenen, in denen sie entweder ihre Stimme in der Gesellschaft verliert oder „Waltzing Matilda“ sie beherrscht, wird die Machtlosigkeit als Problem konstruiert.

Von diesem Ausgangspunkt ausgehend, wird die Darstellung von Matildas Subjektivität im Roman durch die Erzählstrategie des „Verstoßes“ untersucht. Diese Erzählstrategie dient der Hervorhebung der sozialen Konstruktion der Subjektivität durch Sprache und Gesellschaft und besteht – vereinfacht ausgedrückt – in einer Handlung der Regelbrechung. Mit Regeln sind dabei die Regeln bzw. -systeme der Gesellschaft gemeint.¹⁰² Matilda entscheidet sich bewusst gegen eine Assimilation in ihre neue Gesellschaft und beginnt eine Auseinandersetzung bzw. einen Dialog mit den Werten dieser Gesellschaft und ihren eigenen. Sie verstößt dabei über die gesamte Erzählung hinweg wiederholt gegen die sozialen Normen der Gesellschaft. Dieser Verstoß gegen die sozialen Normen der mächtigen Gesellschaft findet sowohl durch aktive Handlungen als auch durch Sprache statt. Zunächst weigert sie sich, die ihr zugeteilte Rolle als dienende Frau einzunehmen¹⁰³ und entschließt sich nach dem Tod ihres Vaters, die Farm weiterzuführen, ohne männlichen Vormund.¹⁰⁴ Damit verstößt sie gegen das Frauenbild der Gesellschaft, welches für Frauen nur den Männern untergeordnete Rollen vorsieht. Weiterhin arbeitet sie *gleichberechtigt*, um ihre Farm halten zu können, mit anderen Außenseitergruppen zusammen: den Chinesen und Aborigi-

100 vgl. Ebenda, S. 303.

101 vgl. Ebenda S. S. 326, 372.

102 vgl. McCallum: *Ideologies of Identity*, S. 101–105.

103 vgl. French, S. 132, 200.

104 vgl. Ebenda, S. 133, 199.

nes.¹⁰⁵ Damit verstößt sie gegen die rassistische Grundeinstellung der Gesellschaft, die Weiße Farbigen vorzieht. Weiterhin weigert sich Matilda, die Sprache der Gesellschaft anzunehmen und spricht bewusst eine andere Sprache als die herrschenden „weißen Männer“, d. h. sie nutzt ein anderes Register. Sie verwendet konsequent keine Schimpfwörter und rassistischen Ausdrücke.¹⁰⁶ Weiterhin spricht sie sowohl Aborigines als auch Chinesen mit „Mr.“ an – eine Bezeichnung, die in der Gesellschaft lediglich den weißen Männern vorbehalten ist.¹⁰⁷ Dies weist zum einen auf die soziale Konstruktion des Subjektes durch Sprache hin, dient aber auch Matildas Selbstkonstruktion durch Verstoß. Durch den Akt des Verstoßes gegen die Regeln der Gesellschaft baut sich Matilda eine Identität als (erfolgreiche) weibliche Farmbesitzerin auf. Dabei ist zu beachten, dass diese Entwicklung Matildas in der Erzählung insgesamt positiv bewertet und nicht etwa, wie bei Amaury, durch den Discourse „negativ unterwandert“ wird. Die Unterstützung durch den Discourse findet durch zwei Dinge statt: Erstens wird der größte Teil der Erzählung entweder durch Matilda fokalisiert oder in Form von Matildas Briefen von ihr selbst erzählt und bewertet¹⁰⁸. Zweitens unterstützen die Teile der Erzählung, welche nicht von Matilda fokalisiert oder erzählt werden – namentlich die Briefe ihrer Freunde in der Frauenliga, die sie erhält¹⁰⁹ – inhaltlich ausnahmslos ihre Interpretation der Dinge und validieren diese dadurch. Die Positionierung des impliziten Lesers erfolgt dadurch deutlich *analog zu* Matildas Sicht der Dinge, Matildas Verstöße werden in der Folge positiv bewertet.

Am Ende der Erzählung hat Matilda Agency erreicht, und auch ihre Subjektivität. Ihr Gefühl von sich selbst, wird als selbstbestimmt und kohärent dargestellt. Interessant ist hier, dass dieses in einer Art Zweischritt dargestellt ist. Matilda hat sich zunächst durch die Verstoßhandlungen, die ich oben aufgeführt habe, ein Selbstgefühl als Farmbesitzerin aufgebaut und damit weiterhin Erfolg gehabt, d. h. sie nimmt damit eine Rolle in der Gesellschaft ein, die eigentlich den Männern vorbehalten ist, und diese Rolle wird von den Mächtigen akzeptiert.¹¹⁰ Dies berücksichtigend, könnte man die These aufstellen,

105 vgl. Ebenda, S. 144–147, 161–166.

106 vgl. z. B. Ebenda, S. 34, 134.

107 vgl. Ebenda, S. 52, 142.

108 vgl. z. B. Ebenda, S. 271–274.

109 vgl. z. B. Ebenda, S. 322–323.

110 vgl. z. B. Ebenda, S. 391

dass Matilda durch diese bewussten Regelbrechungen Agency erlangt hat. Diese Agency ist allerdings insofern limitiert, als dass das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum hier (zwangsläufig) dialogisch ist: Verstoßhandlungen richten sich zwar gegen die Gesellschaft, sind aber auch von der Existenz dieser abhängig. Matilda als individuelles Subjekt wird durch die gesellschaftlichen Diskurse also gleichzeitig beschränkt und ermächtigt. Eine solche Darstellung von Matildas Subjektivität und Agency wäre am Ende des Romans, basierend auf den zuvor genutzten Erzählstrategien, schlüssig. *A Waltz for Matilda* endet hier allerdings nicht, sondern stellt diese Subjektivitätskonstruktion weiterhin als „problematisch“ dar und zeigt auch auf, dass Matilda eigentlich noch keine Agency erlangt hat. Matilda stellt selbst fest: „„I’m not a woman. I’m the boss““,¹¹¹ d. h. sie hat eine Männerrolle eingenommen, sich dabei aber selbst als Frau verleugnet. Dass diese Selbstkonstruktion in sich nicht stabil und nach wie vor konfliktgeladen ist, wird nun dadurch verdeutlicht, dass Matilda sich in ihrer Position einsam fühlt.¹¹² Auch kann sie Waltzing Matilda weiterhin nicht laut singen¹¹³, was signalisiert, dass die Gesellschaft noch immer Macht über sie hat und sie somit noch keine Agency erlangen konnte. Erst nachdem Matilda von ihrer doppelten Herkunft als weiße Australierin und farbige Australierin (= sie hat Aborigines als Vorfahren) erfährt und dieses Wissen in ihre Identitätskonstruktion einbaut, wird ihre Subjektivität plötzlich als rund dargestellt. So heißt es nach der Eröffnung ihrer Herkunft: “And suddenly it all made sense, like shards of light coming together to make a single beam”¹¹⁴ – sie kann auf einmal die Bruchstücke ihre Subjektivität zusammenfügen. Sie fühlt sich nicht mehr als Ausgeschlossene, sondern als Teil der Gesellschaft der Weißen und der Aborigines.¹¹⁵ Matilda erreicht erst durch die bewusste Erkenntnis, wer sie ist, wirkliche Agency. Sie führt selbstreflektiert eine Handlung durch, die im Diskurs ihrer Gesellschaft undenkbar ist: Sie beschließt, einer Eingebung folgend, ihre Farmwirtschaft ruhen zu lassen, bis es dem Land besser geht.¹¹⁶ Handelte sie zuvor begrenzt durch die Normen der Gesellschaft, d. h. in den Mustern der Gesellschaft, kann sie nun selbstbestimmt eine Handlung außerhalb dieser Regeln und gegen die Norm ausführen. Die Gesellschaft hat keine

111 Ebenda, S. 431.

112 vgl. Ebenda, S. 424–427.

113 vgl. Ebenda, S. 462.

114 vgl. Ebenda, S. 449.

115 vgl. Ebenda, S. 449–453.

116 vgl. Ebenda, S. 451–453.

Macht mehr über sie, sie hat Agency erlangt. Dabei ist anzumerken, dass sie diese Handlung nur auf Grundlage der zuvor in der Gesellschaft erkämpften Position durchführen kann. Diese Handlung ist nur erfolgreich, weil Matilda nicht mehr außerhalb der Gesellschaft steht, wie zu Beginn des Romans, sondern mit dieser ein dialogisches Verhältnis eingegangen ist. Matilda erreicht nun durch diese neue Handlung eine tatsächlich vollständige Subjektivität, die nicht mehr durch die Gesellschaft begrenzt ist. Die beiden Motive, die zuvor ihre Einschränkung durch die Gesellschaft manifestierten, werden nun aufgelöst: Sie fühlt sich nicht mehr einsam, sondern (ganz nach Aborigine-Glauben) mit dem Land verbunden.¹¹⁷ Weiterhin gewinnt Matilda Macht über das Lied *Waltzing Matilda*, von dem sie zuvor immer zurückgehalten wurde, da es sie aus der Geschichte ausschloss. Es heißt nun in der letzten Szene des Romans:

Inside the girl began to sing the song again. Suddenly it was as though other voices joined her, the whisper of the river, the laughter of the wind. [1] [...]

Matilda put her other hand on Tommy's shoulder. [...] ‚Let's waltz.‘ [2]¹¹⁸ (Nummerierung A.S.)

Im Intertext¹¹⁹ – den Lyrics von ‚Waltzing Matilda‘ – heißt es: „And his ghost may be heard as you pass by that billabong“. Gemeint ist hier die weiße, männliche Stimme (his ghost). Matilda ergänzt das Lied (und damit die Geschichte) nun innerlich um die Stimmen, die nicht im offiziellen Text vorhanden sind und gewinnt damit (linguistisch) Macht über das Lied [1] und die Konstruktion /Erzählung ihrer Geschichte von außen, erzählt dadurch, dass sie nun zum Lied tanzen kann und nicht mehr bewegungsunfähig ist [2]. Oder kurz aufgedrückt: Matilda gewinnt Agency.

Wie auch bei *Pilgerweg durch die Hölle* ist nun von Interesse, wie es zu diesem Ende kommen kann, d. h. wie Matilda Agency, aber auch ein stabiles, kohärentes Selbstgefühl erlangt. Matilda kann diesen Zustand erreichen, da sie sich gegen ihre „Unterdrücker“ wehrt, d. h. indem sie sich bewusst mit deren Werten auseinandersetzt, sich gegen sie wehrt und ihre eigenen Werte

117 vgl. Ebenda, S. 453.

118 Ebenda, S. 462.

119 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass im Roman davon ausgegangen wird, dass der implizite (australische) Leser den Text des Liedes kennt – was m. E. auch in der Realität sehr wahrscheinlich sein dürfte.

reflektiert modifiziert. Sie ist dabei mutig, direkt und nimmt kein Blatt vor den Mund. Alles in allem kann man diese Eigenschaften mit dem Label „anti-autoritär“ bzw. emanzipiert versehen. Sie kämpft gegen die – für sie – ungerechten Machtverhältnisse in der Gesellschaft und lebt auch auf ihrer Farm ein System der Antiautorität. So stellt Matilda in ihren Verhandlungen mit Mr. Sampson, einem Aborigine, fest, dass es nicht richtig wäre,¹²⁰ ihn nicht zu bezahlen und schlägt ihm vor, als Partner¹²¹ zusammenzuarbeiten: ‚How about everything we make we share?’ she said slowly. ‘Not just from your proddies. Always, whatever we make from sheep on Moura. Half for you. Half for me.’¹²² Sie wählt, obwohl es ihr gesellschaftliches Recht wäre, die Erträgen der Farm behalten und Mr. Sampson als Aborigine mit freier Kost abzuspeisen, ein System, das nicht auf Autorität aufgebaut ist. Sie weigert sich, ein Wirtschaftssystem aufzubauen, das auf der aus ihrer Sicht unberechtigten Vorteil einer Weißen gegen über einem Farbigen aufgebaut wäre. Und der Erfolg gibt Matilda recht – ihre Farm gewinnt, als eindeutiges Ergebnis dieses Systems, an Bedeutung und Größe.

Ich möchte an dieser Stelle auf Matildas Eigenschaft, sich gegen (ungerechtfertigte) Autoritäten aufzulehnen, zurückkommen, deren konsequente Umsetzung sie zum Erfolg führt. Dieser Aspekt lässt sich auch in anderen Figuren des Romans wiederfinden und wird auch dort in der Erzählung immer positiv bewertet: Matildas Vater gründet die Gewerkschaft, die gegen die Autorität der mächtigen Farmbesitzer arbeitet; Matildas Briefbekanntschaften, die Mitglieder der Frauenrechtsliga, kämpfen gegen die Autorität der Männer im Staat. Diese Kämpfe gegen die Autorität werden in der Erzählung zweifach positiv bewertet: erstens durch den Erfolg, den diese Kämpfe haben, legen sie doch wichtige Meilensteine für die Schaffung der australischen Nation. Zweitens werden diese Handlungen gegen die Autorität von Matilda als Fokalisierer positiv bewertet, eine Sicht der Dinge aus einer anderen Perspektive ist in der Erzählung nicht vorhanden. Da die Leserpositionierung analog zu Matildas ist, wird auch so die antiautoritäre Haltung positiv bewertet.

Da es recht unwahrscheinlich ist, dass in dieser Phase der Geschichte alle Menschen durch das Aufbegehren gegen Autoritäten erfolgreich waren, wie

120 vgl. French, S. 179.

121 vgl. Ebenda, S. 391.

122 Ebenda, S. 179.

es in *A Waltz for Matilda* dargestellt wird, und eine positive Bewertung auch gleichzeitig nicht den Mainstream der damals dominanten Gesellschaft spiegelt, stellt sich die folgende Frage: Wie kann man aber diese auffällige Häufung an positiven Bewertungen einer egalitären, emanzipatorischen Grundeinstellung sowie den Mangel an negativen Bewertungen dieser Einstellung durch andere, positive konstruierte Perspektiven in dem Roman erklären? Für eine Interpretation ist es hier hilfreich, sich Kim Wilsons Untersuchungen zur Konstruktion eines National-Charakters in der amerikanischen und australischen Kinder- und Jugendliteratur zuzuwenden.¹²³ Wilson stellt fest, dass die heutigen Australier sich vor allem über eine Eigenschaft identifizieren, die ihre Nationalitätidentität ausmacht: „The Australian identity, [...], promotes resistance by the individual toward the jailer and the authority of which he is a metonym, and thus depicts a striving toward a fairer, more equal society.”¹²⁴ Der australische Nationalcharakter basiert also vor allem auf seiner anti-autoritären Grundeinstellung, d. h. der Einstellung, dass niemand durch seine gesellschaftlich gegebene Position mehr wert ist als jemand anders. Auf diesem Nationalcharakter basiert die heutige australische kollektive Identität. Dabei zeichnen sich solche Nationalidentitäten dadurch aus, dass sie in ihrer Gesamtheit eben nur auf genau diese Nation zutreffen.¹²⁵ Nationen halten über ihre Geschichten, ihre Nationalnarrative, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl aufrecht¹²⁶, und Australiens Nationalnarrativ ist eben jenes der mutigen Männer (und Frauen) der Vergangenheit, die sich als echte Australier (des Outbacks) gegen die unrechten Autoritäten stellten und so den heutigen australischen Staat schufen, in dem ihre Nachfahren leben. Ein solches Nationalnarrativ beruht dabei immer auf der Romantisierung jener Eigenschaften, die den Nationalcharakter ausmachen.¹²⁷ Was also insgesamt in diesem Roman hoch gelobt wird, ist der Mythos des australischen Busches, gleichzeitig wird der australische Nationalcharakter romantisiert und betont, der – dem Roman nach – dem heutigen gleicht und Australien als Nation erst geschaffen hat. Auch *A Waltz for Mathilda* steht somit im ‚Bann‘ der Gegenwart.

123 vgl. Wilson, Kim: “Are They Telling Us the Truth?” Constructing National Character in the Scholastic Press Historical Journal Series, in: *Children’s Literature Association* 32/2, 2007, S. 129–141; Wilson: *Re-visioning Historical Fiction*, S. 103–126.

124 Ebenda, S. 133

125 vgl. Ebenda, S. 130–134.

126 vgl. Ebenda, S. 131.

127 vgl. Ebenda, S. 132.

In Bezug auf eine Erzählung von Geschichte, die durch heutige Ideologien gefiltert ist, ist daran anknüpfend auch interessant, warum Matilda sich gegen diese Autoritäten wendet und wie dieses zu Erfolg führt.

Erstens basiert Matildas Konflikt mit der neuen Gesellschaft in Teilen darauf, dass diese Gesellschaft sie als Frau gänzlich entmachten will. Diesen Zustand erkennt sie für sich als ungerechtfertigt und kämpft in Folge dessen gegen die Autorität der Männer. Matilda erkennt also die Männer als eine ungerechtfertigte Autorität¹²⁸ und handelt aus diesem Grunde gegen sie. Dabei greift sie auf ihre eigenen Werte zurück, die in ihrer „alten Welt“ geprägt waren durch die emanzipatorischen Bestrebungen ihrer Tante Ann.¹²⁹ Matildas Entscheidungen für Handlungen gehen dabei auf diese emanzipatorischen Werte zurück. Auch die Entscheidung für die endgültige Regelbrechung, die dazu führt, dass sie Agency erlangt, wird auf diese „weiblichen Werte“ zurückgeführt. So heißt es: „The old biscuit would never have done this. Nor, she thought, would her father. But Auntie Love would have understood, maybe Aunt Ann too.“¹³⁰ Die Hervorhebung und gleichzeitige Betonung der weiblichen Macht, sowie der Erfolg des Handelns auf diesen Grundlagen sind unverkennbar ein Produkt der Gegenwart – in Ergebnis heutiger emanzipatorischer Einstellungen, deren Einsatz nun auch (zwangsläufiger) „Erfolg“ in der Vergangenheit zugesprochen wird.

Zweitens gerät Matilda nicht nur in Konflikt mit den Wertevorstellungen der neuen Gesellschaft, weil diese sie als Frau unterdrückt, sondern auch, weil diese rassistisch eingestellt ist. So kann Matilda weder nachvollziehen, warum die Gesellschaft die Aborigines missachtet noch, warum die Chinesen benachteiligt werden. Diese grundsätzliche Einstellung zur Gleichheit der Menschen ist ihr zum Teil inhärent, zum Teil aber auch Ergebnis ihrer Erfahrungen mit diesen beiden Bevölkerungsgruppen, die jeweils sehr positiv ausfallen. Damit ist Antirassismus eine Eigenschaft, auf Grund welcher Matilda erstens mit der Gesellschaft in Konflikt gerät, aber zweitens auch der Grund, warum sie am Ende erfolgreich ist – und zwar im Hinblick auf die Geschichte, aber auch auf ihr Selbstbild. Ihr wirtschaftlicher Erfolg durch gelebte Multikulturalität sanktioniert diese Einstellung positiv.

128 vgl. z. B. French, S. 132–133.

129 vgl. z. B. Ebenda, S. 131, S. 173.

130 Ebenda, S. 452.

Eine noch viel stärkere positive Bewertung erfahren die Multikulturalität und der damit verbundene Antirassismus aber vor allem durch die Sicherstellung der Stabilität von Matildas Selbstbild, als sie ihre eigene Multikulturalität zum Teil ihres Selbst macht und damit die einzelnen Aspekte ihrer Identität erfolgreich zu einem Ganzen zusammenfügt. Antirassismus ist eine Eigenschaft, die in der australischen Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts eher ungewöhnlich war. Im heutigen Australien ist ein solcher Rassismus allerdings nach dem Racial Discrimination Act von 1975 politisch verboten. Auch Multikulturalität als Bereicherung und nicht als Problem anzusehen, ist eine populäre, politische Strömung seit dem Anfang des 20. Jahrhundert und wird gerne als definierendes Moment Australiens gesehen, als Teil der australischen Identität. So heißt es beispielsweise in einer Broschüre zur „Australia’s Multicultural Policy“ der australischen Regierung von Anfang 2011: “Australia’s multicultural composition is at the heart of our national identity and is intrinsic to our history and character. Multiculturalism is in Australia’s national interest and speaks to fairness and inclusion.”¹³¹ Es ist nicht zu leugnen, dass es auch am Ende des 19. Jahrhunderts vereinzelt Menschen mit antirassistischen Einstellungen gegeben hat und Multikulturalität positiv und pluralistisch wahrgenommen wurde. Es ist lediglich auffällig, dass Matilda *aufgrund* dieser Einstellungen handelt und Erfolg hat. Die Einbindung eines Erfolges dieser Ideologien in die Vergangenheit ist damit aus meiner Sicht vor allem eine Bestätigung der Gegenwart. Dies ist insofern hochinteressant, als dass French damit zwar den Mythos in Bezug auf die Geschichtsschreibung hinterfragt, indem sie aufzeigt, dass die Sichtweise vieler Bevölkerungsgruppen bei der Geschichtskonstruktion exkludiert wurde, sie den Grundmythos aber in seiner Basis nicht angreift, sondern – wie gezeigt – vielmehr bestätigt. Dass es sich *A Waltz for Matilda* um die gegenwärtige Version des Narrativs handelt, sieht man im Übrigen daran, dass French Australiens heutige Multikulturalität und dabei besonders die Inklusion der Aborigines und Asiaten im Mythos etabliert – genau, wie es übrigens auch im recht aktuellen Film *Australia* (2008)¹³² geschieht. Australiens heutiges Verständnis von sich selbst, wird also durch die Vergangenheit validiert. Insgesamt bezeichne ich die erzählte Version von „Geschichte“ in *A Waltz for Matilda* als ein Produkt der Gegenwart, das den australischen

131 The Australien Gouvernement: The People of Australia. Australia’s Multicultural Policy, <http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/pdf_doc/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf>, Zugriff 9.7.2011.

132 vgl. *Australia*, Australien/USA 2008, Regie: Baz Luhrmann, 166 Min.

Mythos auf der einen Seite bestätigt, ihn aber gleichzeitig auch im Hinblick auf moderne Ideologien wie die Gleichstellung der Geschlechter und Antirassismus und Multikulturalität modifiziert.

Brigitte Riebes „Der Kuss des Anubis“

Der Kuss des Anubis spielt in Ägypten vor ungefähr 3333 Jahren, folgt aber wie *Pilgerweg durch die Hölle* und *A Waltz for Matilda* den Genrekonventionen des Adoleszenzromans und dreht sich thematisch um die Überwindung des Solipsismus von Miu, der Protagonistin. McCallum schreibt diesbezüglich:

The preoccupation with personal maturation in adolescent fiction is commonly articulated in conjunction with a perceived need for children to overcome solipsism and develop intersubjective concepts of personal identity within this world and relation to others.¹³³

Das Ziel der Erzählung ist in diesem Fall das Erlangen einer selbstreflektierten, kohärenten Subjektivität verbunden mit der gleichzeitigen Anerkennung und Wahrnehmung anderer Personen als eigenständige Subjekte. Auch diese Suche ist, wie ich im Folgenden zeigen will, durch aktuelle Ideologien konstruiert und geprägt.

Miu, die Protagonistin, wird am Anfang der Erzählung als solipsistisch dargestellt. Zum Thema Solipsismus stellt Stephens das Folgende fest: „The solipsists relates to the outside world as if it were an aspect of the self.“¹³⁴ Miu ist in diesem Zustand unfähig, sich selbst zu reflektieren und auch andere Menschen als vollständig „Andere“ und nicht nur Spiegelbilder ihrer selbst zu erkennen.¹³⁵ Diesen Solipsismus sieht man am deutlichsten in der Beziehung zu ihrem Vater, den sie am Anfang nicht als eigenständige Person wahrnehmen kann und nicht versucht, seine Handlungen nachzuvollziehen, sondern diese nur auf sich selbst bezogen empfindet.¹³⁶ Zu diesem Zustand kommt hinzu, dass Mius Subjektivität als Ergebnis eines Kindheitstraumas als fragmentiert und als instabil dargestellt wird.¹³⁷ Mius Subjektivität wird so am Anfang der Erzählung als ‚gestört‘, d. h. in sich nicht schlüssig

133 McCallum: *Ideologies of Identity*, S. 7

134 Macquarie University Department of English: MA in Children's Literature. Glossary of Some Technical Terms, unveröffentlichte Arbeit, Erscheinungsdatum unbekannt, S. 6–7.

135 vgl. z. B. Riebe, S. 20, 168–170.

136 vgl. z. B. Ebenda, S. 20, 168–170.

137 vgl. Ebenda, S. 9–11.

dargestellt. Die Strukturierung als *Suchen nach einer kohärenten, runden, reflektierten Subjektivität* wird in diesem Roman dabei deutlicher als in den anderen Romanen, da sie durch die Rahmung der eigentlichen Erzählung durch einen Prolog¹³⁸ und einen Epilog¹³⁹ konstruiert ist. Im Prolog werden dabei die (Anfänge der) Störung von Mius Selbstgefühl etabliert und im Epilog dann die erreichte ‚runde‘ Subjektivität abschließend demonstriert. Im Gegensatz zu Matilda und Amaury findet die Störung Mius Subjektivität nicht durch einen Konflikt mit dem gesellschaftlich dominanten Diskurs, welcher gegen ihre Eigenschaften und Einstellungen geht, statt, sondern durch die „Zerstörung“ ihrer Familie. Mius Subjektivität wird so durch ein Ereignis in ihrer Kindheit fragmentiert dargestellt, welches im Prolog mit Miu als Fokalisierer erzählt wird, d. h. aus der Wissens- und Verständnisperspektive, die sie als kleines Kind hatte.¹⁴⁰ Entsprechend groß sind ihre Wissenslücken, jenes Ereignis betreffend, nichtsdestotrotz wird sie als Jugendliche mit dessen Folge konfrontiert: der Zerstörung ihrer Familie. Sie wächst als Kind eines alleinerziehenden Vaters, zu dem ihr Verhältnis durch seine Verschwiegenheit über die Vergangenheit und ihre verschwundene Mutter stark gestört ist, auf.¹⁴¹ Dass es eine als gestört dargestellte Familiensituation ist, welche ihr Gefühl oder Wissen über sich selbst spaltet und instabil macht, wird im Roman durch die Integration von Mius Alpträumen¹⁴² von Bruchstücken dieses Ereignisses unterstützt, die allerdings nie ein komplettes Bild ergeben und die enge Fokalisierung Mius mit dem eingeschränkten Wissenshorizont aus dem Prolog wieder aufgreifen. Miu nimmt sich als Fremde in ihrer Familie wahr, wie man an folgendem Beispiel sehen kann: „Wieso fühlte Miu sich eigentlich immer ausgeschlossen, wenn die Verwandten ihrer toten Mutter zusammenkamen?“¹⁴³ Diese Außenseiterkonstruktion Mius wird weiterhin über den Discourse dadurch etabliert, dass der Leser durch andere Figurenfokalisierer aus der Familie mehr Informationen über die Ereignisse erhält als Miu selbst.¹⁴⁴ Diese von Miu wahrgenommene Entfremdung und ihre Unfähigkeit zu deren Überwindung durch Reflexion, ausgelöst durch ihre solipsistische Grundhaltung, führt bei ihr,

138 vgl. Ebenda, S. 9–11.

139 vgl. Ebenda, S. 389–394

140 vgl. Ebenda, S. 9–11.

141 vgl. Ebenda, S. 235.

142 vgl. z. B. Ebenda, S. 198–199.

143 Ebenda, S. 41.

144 vgl. z. B. Ebenda S. 224–229.

wie bei Matilda und Amaury auch, zu einer Störung ihres Selbstgefühls. Ihre Subjektivität wird also als instabil dargestellt.

Von diesem Ausgangspunkt aus wird Mius Quest als die Überwindung ihres Solipsismus und der Instabilität ihres Selbstgefühls zu einer stabilen und selbstreflektierten Subjektivität gezeigt. Thema ist also eine Suche nach einer *intersubjektiven, selbstbestimmten* Subjektivität. Die Überwindung des Solipsismus wird als eine Bewegung hin zur Intersubjektivität geschildert, dargestellt zunächst durch ihre Liebesbeziehung zu dem Pharao Tutanchamun. In ihrer solipsistischen Haltung geht Miu die Beziehung zu Tutanchamun ein, der sie mit seinem Glanz zu verzaubern scheint.¹⁴⁵ Solipsistisch wie sie ist, sieht Miu in dieser Beziehung hauptsächlich sich selbst und nimmt durch die Unfähigkeit, andere Menschen als „Andere“ mit eigenen Zielen zu verstehen, nicht wahr, dass Tutanchamun versucht, sie als „Objekt“ zu konstruieren. Tutanchamun versucht sie in dieser Beziehung so zu formen, wie er sie haben möchte und nimmt ihr dabei jede Möglichkeit von Agency.¹⁴⁶ Miu kann dieses zunächst nicht reflektiert wahrnehmen, fühlt aber instinktiv, dass eine solche Liebesbeziehung, also eine, die auf einem Ungleichgewicht der Partner aufbaut, „falsch“ ist. Die negative Bewertung dieser Art der Liebesbeziehung wird vor allem durch die enge Fokalisierung Mius in den Szenen mit Tutanchamun und außerdem sehr eindringlich durch das körperliche Unwohlsein, welches Miu während dieser Begegnungen empfindet, heraufbeschworen.¹⁴⁷ Bestärkt wird dies weiterhin dadurch, dass sie eine solche körperliche Abwehr auch gegenüber Ibi empfindet, der ebenfalls eine Beziehung mit ihr eingehen möchte, allerdings mit den gleichen „Zielen“ wie Tutanchamun.¹⁴⁸ Nachdem nun in der Erzählung Mius Mutter wieder auftaucht¹⁴⁹ und dadurch ihre „Blockade“ zur Überwindung des Solipsismus aufgehoben ist, kann sie sich auf einmal in der Beziehung zu Tutanchamun reflektieren. Sie überwindet so ihren Solipsismus relativ plötzlich und kann sich in der Folge umgehend aus der Beziehung zu Tutanchamun befreien. Interessant ist nun, wie dieses dargestellt wird:

War sie für ihn wirklich nur ein appetitliches Stück Fleisch, das er sich möglichst rasch einverleiben wollte? [1]

145 vgl. Ebenda, S. 64.

146 vgl. Ebenda, S. 176–180.

147 vgl. Ebenda, S. 111–112, 165, 186–188, 287.

148 vgl. Ebenda, S. 79.

149 vgl. Ebenda, S. 260.

[...]

„Jeder muss dir gehorchen, mein König, du mögest leben, heil und gesund sein“, erwiderte sie mit fester Stimme, obwohl sie innerlich zitterte. „Alles hier gehört dir, das Land, die Tiere und auch wir, die Menschen. Aber nicht das, was in unseren Herzen ist. So weit geht selbst deine Macht nicht. [2]“ Plötzlich fühlte Miu sich wie befreit [3].¹⁵⁰ [Nummerierungen A.S.]

Sie erkennt zunächst ihren Objektstatus als unrecht [1], wobei ungeklärt bleibt, warum Miu diesen, neben dem erwähnten unbestimmten körperlichen Unwohlsein, tatsächlich als negativ bewertet. In [2] artikuliert sie dann, dass jeder Mensch den anderen als eigenständigen Anderen wahrnehmen muss, also keine (unrechte) Macht über ihn gewinnen darf. Damit hat Miu ‚erkannt‘, wie Beziehungen eigentlich sein sollten: intersubjektiv, mit dem gegenseitigen Zugeständnis von Agency. Diese Erkenntnis wird auch sogleich dadurch bekräftigt, dass Miu sich frei fühlt und die körperlichen Abwehrreaktionen aufgehoben sind [3]. Damit hat sie es geschafft, sich durch eine Abwehrhandlung außerhalb der Beziehung zu Tutanchamun zu konstruieren, d. h. sie kann sich selbst dadurch definieren, wer sie nicht sein möchte. Agency hat sie hierdurch allerdings noch nicht erlangt, da Tutanchamun insofern noch Macht über sie hat, als dass er sich weigert, ihr bei der Rettung ihres Vaters zu helfen.¹⁵¹ Miu gewinnt nun Agency, indem sie altruistisch versucht, ihren Vater zu retten, da sie erkennt, dass die Liebe zu anderen wichtiger ist als sie selbst.¹⁵² Altruismus ist im Übrigen eine der am höchsten bewerteten Eigenschaften in der Kinder- und Jugendliteratur¹⁵³ und wird auch hier dadurch positiv hervorgehoben, dass Miu durch ihren altruistischen Akt eine Kettenhandlung in Bewegung setzt, die sowohl sie selbst als auch ihren Vater rettet. Nachdem sie nun auch Agency erlangt hat, kann Miu sich endgültig aus der Macht Tutanchamuns lösen, erzählt wird dies durch die Rückgabe seines Geschenkes und positiv bewertet durch das dadurch ausgelöste Gefühl der Befreiung, der Aufhebung des körperlichen Schmerzes.¹⁵⁴ Da Miu nun ihren Solipsismus zugunsten einer intersubjektiven Subjektivitätskonstruktion überwunden und Agency erlangt hat, kann sie nun eine

150 Ebenda, S. 287.

151 vgl. Ebenda, S. 323.

152 vgl. Ebenda, S. 341.

153 vgl. McCallum/Stephens, S. 364.

154 vgl. Riebe, S. 392.

Liebesbeziehung mit Ani eingehen,¹⁵⁵ was ihr in ihrem anfänglichen Zustand unmöglich war, da sie ihn nicht als „Anderen“ wahrnehmen konnte, in den sie aber dennoch unbewusst verliebt war.¹⁵⁶ Diese Beziehung ist nun dialogisch, d. h. sowohl Miu gesteht Ani Agency zu als auch umgekehrt: Ani versucht, sie nicht als Objekt zu konstruieren.¹⁵⁷ Diese Art der Liebesbeziehung wird in der Erzählung mehrfach positiv bewertet. Erstens fühlt Miu von Anfang an, dass eine Beziehung mit Ani richtig wäre, d. h. sie hat in Bezug auf Ani keinerlei körperliche Abwehrreaktion wie bei Ibi und Tutanchamun.¹⁵⁸ Zweitens wertet Miu selbst ihre Beziehung zu Tutanchamun als „Verliebt-heit“ ab und damit gleichzeitig ihre neue Beziehung zu Ani als „wahre“ Liebe auf.¹⁵⁹ Und drittens wird in der Erzählung zur positiven Besetzung dieser „richtigen“ intersubjektiven Liebe die Erzählstrategie *Doppelgänger*¹⁶⁰ eingesetzt. Nach McCallum ist das Verhältnis zwischen einem Charakter und seinem Doppel in den meisten Fällen gegensätzlich und erfüllt oft eine moralische Funktion.¹⁶¹ Genau das ist auch der Fall bei Miu und ihrem „Doppelgänger“ Tutanchamun. Dass diese Doppelgängerfunktion existiert, wird offensichtlich, wenn man die Nebeneinanderstellungen der Liebesbeziehungen der beiden, die allesamt im Roman in Einzelerzählungssträngen thematisiert werden, betrachtet:

Miu	Tutanchamun	Art der Liebe
Miu - Ani	–	Wahre Liebe / Gleichberechtigte Liebe
Miu - Tutanchamun	Tutanchamun - Miu	Ungleiche Liebe
Miu - Ipi	Tutanchamun - Anchesenamun	Ungleiche, zerstörerische Liebe

Wie Miu ist auch Tutanchamun solipsistisch, und alle seine Liebesbeziehungen sind durch diesen Zustand gekennzeichnet. Sein Solipsismus wird deutlich, wenn man die Szenen betrachtet, in denen er der Fokalisierer ist. Dort

155 vgl. Ebenda, 383.

156 vgl. Ebenda, S. 37.

157 vgl. Ebenda, S. 393–394.

158 vgl. Ebenda, S. 37.

159 vgl. Ebenda, S. 392.

160 vgl. McCallum: *Ideologies of Identity*, S. 75–81.

161 vgl. Ebenda, S. 76.

findet eine konstante Rückbeziehung der Folgen von Ereignissen auf Tutanchamun selbst statt, wie man im folgenden Beispiel sehen kann:

Es schien auf einmal feuchter geworden zu sein, das meinte er mit allen Sinnen zu erspüren – oder war das lediglich eine Einbildung seiner überreizten Fantasie? [1]

[...]

Die Flut war nah [2]. Und sein Königsheil gerettet [3]. (Markierungen A.S.)

In [1] wird die Fokalisierung der Geschehnisse durch Tutanchamun deutlich etabliert: Der Leser sieht die Ereignisse nur durch die Augen des Pharaos und hat nur Zugriff auf seine Interpretation der Dinge. In [2] wird dann das Naturereignis der Flut festgestellt, welches von der Grundidee her menschenungebunden ist. Trotzdem findet in [3] der Perspektive Tutanchamuns die sofortige Verknüpfung mit ihm selbst statt, was durch das „und“ sowie den Rückgriff auf das Verb aus [2] signalisiert wird. Durch seine Position hat Tutanchamun die Möglichkeit, seine Wünsche und Ziele uneingeschränkt umzusetzen. Dies sieht man in seinen beiden Liebesbeziehungen sehr deutlich: Seiner Frau Anchesenamun versucht er seine Vorstellungen über eine Beziehung mit Waffengewalt aufzuzwingen, ohne dabei ihre Lage in Betracht zu ziehen.¹⁶² Auch Mius Liebe versucht er durch die Machtposition, die er hat, zu erzwingen. Er nutzt seine Macht u. a. dazu, Miu ohne Berücksichtigung der Situation, in welcher sie sich zu dem Zeitpunkt befindet, zum Palast zu bringen, damit sie ihm *seinen* Wunsch nach ihrer Anwesenheit erfüllt.¹⁶³ In dem Moment, in dem Miu seinem Zweck nicht mehr dient, und sich ihm fügt und um Hilfe bittet, lässt er sie fallen und aus seinem Leben entfernen.¹⁶⁴ Insgesamt kann man also Tutanchamuns solipsistische Idee von Liebe als „Besitz der anderen Person“ definieren. Mit dem Verständnis von Subjektivität und Agency, welches Tutanchamun verkörpert, wird seinem Gegenüber jede Möglichkeit für eigene Agency genommen. Stephens schreibt in diesem Zusammenhang: „Agency constitutes a failure of intersubjectivity if it is merely a self-centered search for personal satisfaction or an assertion of one’s own idea of oneself“¹⁶⁵. Im Discourse des Buches wird

162 vgl. Riebe, S. 290–294.

163 vgl. Ebenda, S. 92–98, 172, 214–224.

164 vgl. Ebenda, S. 322–324.

165 Stephens: Agency, S. 142.

allerdings sehr deutlich gemacht, dass diese solipsistische Subjektivität und, daran angeknüpft, auch die Art der eindimensionalen Liebe falsch sind. Die Tatsache, dass Tutanchamuns Variante von Liebe die ‚falsche‘ ist, wird machtvoll dadurch validiert, dass er seine Position in der Erzählung verliert, d. h. er verschwindet als Subjekt und ist lediglich noch Objekt der Erinnerung Mius. Wie d'Estrella in *Pilgerweg durch die Hölle* stirbt auch Tutanchamun einen gewaltsamen Tod¹⁶⁶, und mit diesem wird unterstrichen, dass diese falsche Idee oder diese falschen Werte *naturgemäß* keine Chance haben. Er stirbt dabei als Ergebnis seiner Haltung bzw. Einstellung gegenüber seiner Frau, welche er, wie gezeigt, durch seine Agency unterdrückt: „Agency thus has a moral component: moral agency suggests that one person should not gain agency by denying it to another.“¹⁶⁷ Insgesamt wird also suggeriert, dass Tutanchamun stirbt, weil er unfähig ist, seinen Solipsismus zu überwinden, sich und die Welt zu reflektieren und dialogische, gleichberechtigte Liebesbeziehungen einzugehen. Damit ist sein Tod gleichzeitig eine positive Bestätigung von Mius Überwindung des Solipsismus und, daran geknüpft, auch der dialogischen Liebe.

Wo aber genau sehe ich den „Filter“ der Gegenwart in dieser Erzählung? Der Einfluss der Gegenwart wird besonders deutlich, wenn man sich den Abschluss von Mius Suche nach einer runden, stabilen und reflektierten Subjektivität und Agency anschaut, d. h. die Gründe dafür, wie sie diese am Ende erlangt hat und welche Werte daran gleichzeitig gebunden sind. Ich behaupte, dass an diese Suche mehrere Metanarrative der Gegenwart gebunden sind. Als Metanarrativ ist dabei das Folgende zu verstehen:

Underlying most children's text are predetermined horizons of expectations about processes and outcomes, including the values and ideas about the world that become visible as teleological by the end of the narrative. These horizons of expectations are metanarratives, that is, the implicit and usually invisible ideologies, systems and assumptions which operate globally in a society to order knowledge and experience and which take on narrative form in literature.¹⁶⁸

166 vgl. Riebe, S. 385–387.

167 Stephens: Agency, S. 142

168 Stephens, John: Metanarrative, in: Rudd, David (Hrsg.): *The Routledge Companion to Children's Literature*, Oxon/New York 2010, S. 209. Hierbei ist anzumerken, dass Stephens hier unter den Begriff „children's text“ sowohl Kinder- als auch Jugendbücher fasst, wie es bei dem englischen „Children's Literature“ häufig zu finden ist.

Ein solches Metanarrativ unserer westlichen Gesellschaft wäre z. B. die Aussage: ‚Wissen ist der Weg zur Emanzipation und zur persönlichen Weiterentwicklung‘. Diese Aussage wirkt für uns auf den ersten Blick selbstevident, dient aber zur Wissens- und Werteordnung der derzeitigen *westlichen* Gesellschaft. Im Übrigen sei anzumerken, dass alle hier gewählten Romane Metanarrative in sich tragen, wobei schon die Idee der „Suche nach einer reflektierten, stabilen Subjektivität und Agency“ ein solches ist. Bezeichnet man die Notwendigkeit der Überwindung des Solipsismus hin zu intersubjektiven Beziehungen als ein modernes Metanarrativ, dann gestaltet oder strukturiert dieses deutlich die Erzählung aus der Sicht der Gegenwart. Zusätzlich an diese Struktur angebunden sind meines Erachtens sehr moderne Ideologien über die Liebe, insbesondere die Auffassung von dieser als Ausgangspunkt für eine völlig gleichberechtigte, d. h. unabhängig vom Geschlecht seiende Beziehung der Partner, in der keiner der beiden Macht über den anderen ausübt. Mit anderen Worten: Die Erzählung ist so konstruiert, dass sie eine aktuelle Vorstellung von Liebe widerspiegelt. Wie bereits bei der Analyse von *Pilgerweg durch die Hölle* und *A Waltz for Matilda* gezeigt wurde, werden auch hier Werte, die an die Suche gebunden sind, als endgültig positiv konnotiert, wenn diese erfolgreich ist. Mius Suche nach einer stabilen, kohärenten, selbstreflektierten Subjektivität ist am Ende erfolgreich, und es ist wichtig zu sehen, warum dieses möglich ist. Im Epilog bleibt Mius Mutter bei der Familie und komplementiert sie damit.¹⁶⁹ Auch ihr Vater hat zuvor eingesehen, dass er Emotionen zulassen, seiner Tochter und seiner Frau seine Liebe zeigen und ihnen gleiche Rechte zugestehen muss.¹⁷⁰ Weiterhin ist das Verhältnis von Miu und ihren Eltern nicht mehr von Ungleichheit, sondern einer Gleichberechtigung gekennzeichnet, was auf der Ebene der Story artikuliert wird.¹⁷¹ Gleichzeitig werden Mius Emanzipation von der Bestimmung durch ihre Familiengeschichte und die Aufhebung der Fragmentierung ihrer Subjektivität vom Discourse dadurch gezeigt, dass sie im Gegensatz zur restlichen Erzählung, in der es wechselnde Fokaliser gibt, alleinige Fokaliserin des Epilogs ist und ihre Subjektivität somit nicht mehr eingeschränkt wird. Ihre Geschichte wird von niemandem mehr erzählt außer ihr selbst. Sie hat also eine selbstbestimmte Subjektivität und Agency gewonnen und damit die Möglichkeit, sich selbst ohne Einschränkung von äußeren Mächten zu

169 vgl. Riebe, S. 391.

170 vgl. Ebenda, S. 344.

171 vgl. Ebenda, S. 391.

konstruieren. Dass ihre Subjektivität nun nicht mehr fragmentiert ist, wird weiterhin dadurch erzählt, dass Miu nun „weiß, was damals in der Sonnenstadt alles geschehen ist“¹⁷², und damit ist auch das Motiv der Unwissenheit, welches, wie gezeigt, ebenfalls ihre fragmentierte Subjektivität spiegelte, beendet. Kurz zusammenfassend kann man damit sagen, dass Mius Subjektivität dadurch ‚ganz‘ wird, dass a) ihre Familie komplett wird und b) dass am Ende alle für sie wichtigen Charaktere die gleiche Einstellung zu Liebe als Gleichberechtigung haben. Damit bestätigen die (teleologische) Ausrichtung auf dieses Ende und der komplette Abschluss aller Elemente (*closure*) das Metanarrative der idealen (traditionellen) Familien-Einheit von Vater, Mutter und Kind. Weiterhin bekräftigt es die moderne Ideologie von der Liebe als gleichberechtigte Partnerschaft der Akteure, wie ich es bereits weiter oben gezeigt habe. Mit Blick auf diese Aspekte kann man also aus meiner Sicht argumentieren, dass *Der Kuss des Anubis* im Bann der Gegenwart steht.

Zusammenfassend kann man also feststellen, dass in allen drei ausgewählten Romanen deutliche Spuren der Gegenwart zu finden sind. In *Pilgerweg durch die Hölle*, *A Waltz for Matilda* und *Der Kuss des Anubis* wurden, angebunden an die Beschäftigungen mit Subjektivität und Agency, gegenwärtige, westliche Ideologien eingebunden und positiv bestätigt. Ich habe so gezeigt, dass durch das Zusammenspiel von Story und Discourse moderne Vorstellungen vom richtigen Männerbild (*Pilgerweg durch die Hölle*), Vorstellungen vom aktuellen australischen Nationalcharakter und Multikulturalität (*A Waltz for Matilda*) und westliche, aktuelle Ideologien vom Familienideal und der Art der richtigen Liebe (*Der Kuss des Anubis*) in die Werke inkorporiert und gleichzeitig als wünschenswert konstruiert werden. Es sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass alle Werke andere moderne Vorstellungen in sich tragen, an dieser Stelle als Beispiel aber nur jene genauer analysiert wurden, die direkt an die Subjektivitätsdiskussionen der Romane angebunden wurden. Insgesamt kann also gesagt werden, dass die erzählte Geschichte in den Romanen durch die Linse der Gegenwart wiedergegeben wurde.

2.2 Die Validierung moderner Ideologien

Meiner Meinung nach besteht die Problematik dieser Darstellungen der Vergangenheit nicht nur in der teils recht ahistorischen Wiedergabe und der In-

172 Ebenda, S. 391.

terpretation der Ereignisse auf Grundlage von Bedürfnissen der Gegenwart. Durch andere Elemente der Erzählungen werden die auf aktuellen Ideologien basierenden eingebundenen Werte lediglich „transhistorisch“ aufgebaut, d. h. sie werden als zeitunabhängige, universelle, menschliche Werte dargestellt. Im folgenden Abschnitt möchte ich mich darum mit dem zweiten Teil der Doppelstrategie beschäftigen, nämlich der Validierung dieser aktuellen Ideologien. Ich habe bereits oben argumentiert, dass historische Romane darauf angewiesen sind, die Vergangenheit von der Gegenwart zu trennen. Sie müssen den Genrekonventionen folgend in einem bestimmten Umfang so fremd wirken, dass die Historizität ihres Inhalts anerkannt wird. Stephens bringt es auf den Punkt: “[...] while historical fiction is essentially a realist genre it also has a pervasive need to make the discourse ‘strange’”.¹⁷³ Ich gehe davon aus, dass diese „Verfremdung der Vergangenheit“ auch zur Folge hat, dass sie die inkorporierten aktuellen Wertevorstellungen validiert. Mit der Validierung der inkorporierten Werte der Gegenwart entsteht die Illusion, dass diese Werte transhistorisch sind und die Ideologien der Gegenwart (und ggf. des Autors) damit als authentisch, historisch und universell menschlich bestätigt wären.

Wie findet diese Verfremdung nun statt? Alle drei Romane nutzen dazu mehrere Strategien, aber ich werde mich hier exemplarisch nur auf die Sprache beschränken, d. h. aufzeigen, wie die Verfremdung über die linguistische Enkodierung geschieht. Ich werde im Folgenden also beispielhaft zeigen, wie der Discourse verfremdet wird.

Pilgerweg durch die Hölle, *A Waltz for Matilda* und *Der Kuss des Anubis* nutzen alle eine Art pseudo-historisches Register,¹⁷⁴ welches man nach Stephens als „register of antiquity“¹⁷⁵ bezeichnen kann. Unter register of antiquity ist damit ein Register zu verstehen, welches historisch authentisch anmutet, aber für die Romane ähnlich einem Dialekt in schriftlichen Erzählungen künstlich geschaffen wurde.¹⁷⁶

173 Stephens: *Language and Ideology*, S. 202.

174 vgl. Ebenda, S. 219.

175 Ebenda, S. 221.

176 vgl. Ebenda, S. 219–227.

Pilgerweg durch die Hölle

Das register of antiquity, welches in *Pilgerweg durch die Hölle* zu finden ist, ist das komplexeste der drei ausgewählten Romane. Es fallen drei Elemente besonders auf, die ich im Folgenden zunächst auflisten und im Anschluss mit Blick auf den durch sie erzielten Effekt gemeinsam ansprechen werde. Erstens wird in der wörtlichen Rede entgegen unserem heutigen mündlichen Sprachgebrauch häufig das Präteritum anstelle des Perfekts genutzt, wie man an den folgenden zwei Beispielen sehen kann:

„Sie *schlichen* zu eurem Bündel.“¹⁷⁷ [Markierungen A.S.]

„Im Ägypterland *nährten* wir uns von zähem Hyänenfleisch, werte Frau.“¹⁷⁸ [Markierungen A.S.]

Zweitens werden in der wörtlichen Rede, aber auch in den durch Protagonisten wie Amaury oder d'Estrella fokalisierten Szenen zahlreiche Archaismen genutzt, wie beispielsweise „im dritten Junimond“¹⁷⁹, „Griechenarzt“¹⁸⁰ oder „Ägypterland“.¹⁸¹ Drittens wird in der wörtlichen Rede oft eine Syntax und Lexik genutzt, die ebenfalls archaisch und (über)formal wirkt, wie man in den folgenden Beispielen sehen kann:

„Und ich bin [...] sehr begierig auf die Gründe meines Hierseins.“¹⁸²

„Werte Madame [...] geruht ihr wohl, dass ich mit eurem Sohn ein paar Worte wechsele?“¹⁸³

„[...] Steht dort den Mann, in ein Gewand gehüllt, das schwarz wie Galle ist, schwärzer als die Nacht, mit dem Feuer im Maul. [...]“¹⁸⁴

Auch die Wahl der Verben (begierig sein, geruhen, gehüllt) wirkt, wenn gleich bekannt, archaisch, da sie in der heutigen Sprache selten Verwendung finden. Insgesamt lässt sich das Register of antiquity mit den folgenden Begriffen zusammenfassen: Archaismen und das Gefühl von Formalität. Gemeinsam bewirken diese beiden Aspekte ein Gefühl der Fremdheit beim

177 Krüger, S. 5.

178 Ebenda, S. 47.

179 Ebenda, S. 12.

180 Ebenda, S. 22.

181 Ebenda, S. 47.

182 Ebenda, S. 27.

183 Ebenda, S. 47.

184 Ebenda, S. 217.

Leser, ein Gefühl des Schwebens in einer vergangenen Zeit. Dabei ist allerdings zu beachten, dass dieses Register nur in dem Maße genutzt wird, dass der implizite Leser sich immer noch gut mit den Figuren identifizieren kann. Es kommt also zu keiner bewussten Distanzierung des impliziten Lesers durch diese Verfremdung. Auffällig sind in Hinblick auf das geschaffene Register auch die Intertexte. Die Art der Sprache ist zwar auf der einen Seite fremd, aber auf der anderen Seite wiedererkennbar. Dieses Muster der Verfremdung der Sprache wird in vielen Romanen und Spielfilmen genutzt, die im Mittelalter lokalisiert werden.¹⁸⁵ Damit verstärken diese Intertexte die „Echtheit“ dieses register of antiquity. Ein weiteres Argument für diese These ist auch im Anhang zu finden. Krüger stellt dort fest: „Schwieriger als sonst gestaltete sich das Setzen der Worte, denn bei jedem zweiten musste ich im Lexikon nachschauen, ob es das denn um 1230 eigentlich schon gegeben hatte. [...] Jedes Wort war also nachzuprüfen [...]“¹⁸⁶ Hierdurch wird eine Illusion von der historischen Authentizität des Registers geschaffen, welches gleichzeitig zur Suggestion der Authentizität der eingebundenen modernen Ideologien führt. Dass die genutzte Sprache dabei eigentlich nicht authentisch ist – sonst müssten die Figuren zumindest in der wörtlichen Rede Mittelhochdeutsch sprechen –, wird nicht erwähnt.

Der Kuss des Anubis

Auch das Register of antiquity in *Der Kuss des Anubis* nutzt in der wörtlichen Rede insbesondere bei Begegnungen mit dem Pharao eine Syntax, die (über-)formal und damit fremd wirkt, wie man in diesem Beispiel sehen kann: „Vergnügen soll sie dir schenken und unzählige Stunden des Glücks.“¹⁸⁷ Weiterhin ist in diesem Roman auffällig, dass er im Gegensatz zu *Pilgerweg durch die Hölle* und *A Waltz for Matilda* sein eigenes Bedeutungssystem schafft, welches ich ebenfalls zu dem Register of antiquity zähle. So heißt es beispielsweise:

[1] Sie zeterte noch ein wenig weiter, aber Miu nahm es ihr nicht krumm. Wer Taheb kannte, wusste, dass ihre schlechte Laune so

185 vgl. z. B. Die Päpstin, Deutschland u. a. 2009, Regie: Sönke Wortmann, 148 Min; Parigger, Harald: *Der Kuss der Löwin*, Mannheim 2010; Wulf, Linda Press: *Crusade*, London 2011; Grant, K.M.: *Belle's Song*, London 2010; Riebe, Brigitte: *Die Nacht von Granada*, München 2010.

186 Krüger, S. 256.

187 Riebe, S. 135.

schnell verfliegen würde *wie ein Schwarm Ibis*, der sich aus dem Schilf erhebt.¹⁸⁸ [Markierungen A.S.]

[2] Eigentlich hatte Miu nur ein paar Momente ausruhen wollen, doch als sie wieder erwachte, *hatte die Göttin Nut bereits ihre schützenden Flügel ausgebreitet* und es war draußen dunkel geworden.¹⁸⁹ [Markierungen A.S.]

Da diese Szenen von Miu fokalisiert werden, wirkt es so, als entstammten die Vergleiche ihrem Sprachgebrauch, historische Authentizität wird suggeriert. Obwohl die künstlich geschaffenen Sprichwörter, die hier genutzt werden, dem impliziten Leser unbekannt sind und somit fremd wirken, sind sie einfach zu verstehen, da sie sich in ihrem Aufbau an unsere heutigen Vergleiche u. ä. anlehnen. Hier kann man übrigens auch sehr gut erkennen, warum ich oben angeführt habe, dass die beiden Strategien, Inkorporation und Validierung, ineinandergreifen und nicht immer klar voneinander zu trennen sind. Da dieses Element des Registers der Antiquität besonders in den Szenen genutzt wird, in denen Miu fokalisiert, wirkt es als direkte Verstärkung der an Mius Suche gebundenen, universellen Werte. Denn wirkt Miu durch das Register of antiquity, 'historisiert', so werden es auch die (heutigen) Werte mit ihr, es entsteht also die Illusion der Universalität dieser.

A Waltz for Matilda

Das Register, welches in *A Waltz for Matilda* zu finden ist, basiert auf der Inklusion von Ausdrücken der Umgangssprache, welche aus der Zeit des Settings stammen,¹⁹⁰ in die Syntax und Orthographie der Gegenwartssprache. Dies kann man deutlich in den drei folgenden Beispielen sehen:

[1] 'Oi! Wake up, young *coot*. Breakfast's here.'¹⁹¹ [Markierungen A.S.]

[2] 'Of course I know where his farm is. It's called Moura, north of Gibber's Creek.'

'Gibber's Creek! That's *beyond the black stump*.'¹⁹² [Markierungen A.S.]

188 Ebenda, S. 15.

189 Ebenda e, S. 25.

190 vgl. Sheanhan-Bright, Robyn: *A Waltz for Matilda* by Jackie French. Teaching Notes, <http://www.harpercollins.com/harperimages/ommove/override/A_Waltz_for_Matilda_TNs.pdf>, Zugriff 2.5.2011.

191 French, S. 8.

[3] Her father had insisted on carrying her things too – not much: another dress, a blanket, needles and threads, her soap – in the big *swag* that dangled down his back, with a *billy* dangling from one side. He'd grinned at her. 'We're *waltzing our Matilda* together.'¹⁹³ [Markierungen A.S.]

Die kursiv markierten Begriffe und Formulierungen werden in der heutigen australischen Gegenwartssprache nur noch vereinzelt bis gar nicht mehr benutzt. Dieses gilt besonders für die Beispiele aus [1] und [3], wobei [3] vielleicht noch als australischer Slang in der kolloquialen Umgangssprache gelegentlich genutzt wird. Es sei aber trotzdem anzumerken, dass ein großer Teil dieser Formulierungen den meisten Australiern – und damit den impliziten Lesern des Romans – auch heute noch als „alter australischer Sprachgebrauch“ in seiner Bedeutung bekannt sein sollte. Dies gilt insbesondere für die Ausdrücke aus [3] durch die hohe Beliebtheit des Liedes *Waltzing Matilda*, in welchem alle Formen diese vorkommen. Damit unterscheidet sich dieses Register insofern von den anderen aufgeführten, als dass keine „künstlich“ geschaffenen Elemente eingegliedert worden sind. Vielmehr ist dieses Register eine Mischung aus gegenwärtigen und genuin historischen Ausdrücken. Trotzdem ist es aber ein Kunstprodukt und für die historische Zeit nicht authentisch. Durch die Integration dieses „alten Slangs“ wird der Romaninhalt entsprechend als *historisch authentisch* validiert. Umso deutlicher wird also durch diese Validierung betont, dass die Einstellungen, Eigenschaften und Werte (von Matilda) den Australiern auch schon in der Vergangenheit inhärent gewesen sind und dass sich eine Nationalidentität hierauf basierend berechtigterweise aufbauen lässt.

Was allen drei Registern der Antiquität gemein ist, ist die Tatsache, dass sie die Sprache der Gegenwart mit fremden Elementen kombinieren und dabei den Anspruch erheben, authentisch zu sein. Dieser Anspruch ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass alle Register *ahistorisch* sind. In keinem der Romane wird im Nachwort erwähnt, dass die Sprache – und dabei insbesondere die gesprochene – nicht tatsächlich ein Abbild der genutzten Sprache ist. Natürlich kann man argumentieren, dass der implizite Leser „das ja weiß“, aber von diesem Standpunkt aus gesehen, müsste die Sprache eigentlich gar nicht verändert werden, um Historizität zu erreichen. Weiterhin ist den Registern der Antiquität gemeinsam, dass durch sie, wie bereits oben ar-

192 Ebenda, S. 23

193 Ebenda, S. 85

gumentiert, die Vergangenheit von der Gegenwart entfernt wird. Wenn es durch solche Verfremdungselemente im Discourse dazu kommt, dass der Inhalt des Romans tatsächlich historisch wirkt, dann werden damit auch die inkorporierten Werte der Gegenwart als historisiert authentisiert. Mit anderen Worten: Erst durch das Zusammenspiel der beiden Strategien kann es tatsächlich zu einer Bestätigung der Macht der aktuellen Ideologien kommen, die die historischen Adoleszenzromane in den „Bann“ der Gegenwart rücken.

2.3 Das vermittelte Geschichtsbild

Ich habe mich bei der Analyse der Doppelstrategie aus Inkorporation und Validierung von Werten der Gegenwart bereits zum Thema Ahistorizität geäußert. Nun möchte ich weiterführend auf das ‚Geschichtsbild‘ zu sprechen kommen, welches die Romane über die inhaltliche Ahistorizität hinaus vermitteln. Diesbezüglich werde ich im Folgenden zwei Dinge aufzeigen, die alle drei Romane betreffen. Das Geschichtsbild ist vor allem durch zwei Eigenschaften der Romane beeinflusst. Erstens tragen sie alle eine humanistische Konzeption von Subjektivität und Agency in sich, und zweitens haben sie alle einen hohen Wahrheitsanspruch.

Unter Humanismus wird dabei vereinfacht das Folgende verstanden:

A concept with a broad range of applications but with shared assumptions and concerns about the nature of human beings and their relationships to societies. A core assumption is that selfhood, although it may not be innate, is shaped by choices as to the kind of self a person becomes through engagement with social formations.¹⁹⁴

Damit ist gemeint, dass am Ende der Erzählung alle Protagonisten selbst entschieden haben, *wer sie sein wollen* und dieses auch durchgesetzt haben. Weiterhin konnten alle drei Hauptcharaktere Agency erreichen, ohne dass die grundsätzliche Möglichkeit dazu in Frage gestellt wurde. Alle drei Romane verkörpern die Idee, dass absolute Selbstbestimmung im Hinblick auf die Subjektivität und das Erlangen von Agency immer möglich ist. Die (postmoderne) Infragestellung des Subjekts und der Möglichkeit von Agency, welche die Romane, wie gezeigt, durchaus auch in sich tragen, wird damit am Ende aufgehoben. Alle Romane nutzen Protagonisten, die durch ihr Geschlecht

194 Stephens, John: Humanism, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children's Literature, Oxon/New York 2010, S. 188.

oder ihre Geburt in der jeweiligen Zeit eigentlich keine Stimme oder sehr wenig Rechte hatten. Matilda und Miu haben durch ihr Geschlecht in ihren Gesellschaften historisch gesehen keine (öffentliche) Stimme und wenig Möglichkeiten zur Veränderung ihres Schicksals in großem Rahmen, Amaury hat durch seine Geburt eigentlich nur wenige Chancen auf gesellschaftlichen Aufstieg. Trotzdem erhalten alle Figuren in den Romanen die Möglichkeit, Agency zu erreichen, d. h. die Chance, sich und ihre Welt geplant und reflektiert zu verändern. Miu kann ihren Vater retten und sich wirkungsvoll gegen Tutanchamuns Annäherung entscheiden, Amaury kann selbst über seinen späteren Beruf entscheiden und sich von der Deutungshoheit der Kirche lossagen, und Matilda kann mit Erfolg die größte Farm des Staates mit ihren eigenen Vorstellungen und Entscheidungen führen. Die Figuren erhalten diese Möglichkeiten, weil sie bewusst dafür *gekämpft* haben und zwar für die Werte, die wir *heute* positiv besetzen, und mit den Eigenschaften und Einstellungen, die wir *heute* als wünschenswert betrachten. Die Figuren werden, damit sie Agency erlangen können, der historischen Kontextgebundenheit enthoben, allerdings ohne, dass dieses deutlich gemacht wird. Selbst wenn man hier argumentieren könnte, dass die Einstellungen und Eigenschaften, die zu den Subjektivitätskonstruktionen der Figuren führen, ja durchaus hätten vorhanden sein können, so muss man sich dennoch fragen, wie realistisch die Chancen auf Erfolg, auf eine selbst bestimmte Subjektivität verbundenen mit Agency, tatsächlich zur damaligen Zeit in der damaligen Gesellschaft gewesen sind. Die Implikationen dieser unsichtbaren Enthebung sind weitreichend. Dadurch, dass die Protagonisten relativ leicht Subjektivität mit Agency erlangen konnten, wird suggeriert, dass die „Unterdrückten“ der Geschichte de facto selbst schuld waren. Die Erzählungen implizieren, dass ein Ausbruch aus den beschränkenden Strukturen mit dem notwendigen Mut und Willen recht einfach möglich gewesen wäre, die „Unterdrückten“ dies aber nicht umgesetzt hätten. Das verhöhnt letztlich jene, die tatsächlich gelitten und erlitten haben, und trivialisiert auch die Anstrengungen jener, die für unsere heutigen Werte und Gesellschaftsform gekämpft haben.¹⁹⁵ Es bewertet also letztendlich die Erfahrungen und Anstrengungen der Menschen vergangener Zeiten aus heutiger Sicht. Die Problematik einer humanistischen Einstellung zu Subjektivität und Agency habe ich bereits in einer früheren Arbeit im Hinblick auf Romane über das Dritte Reich aufgezeigt und proble-

195 vgl. Wilson, S. 139

matisiert.¹⁹⁶ Weiterhin sei anzumerken, dass auch die Strukturierung der Romane als erfolgreiche Suche nach (humanistischer) Subjektivität und Agency auf einem Metanarrativ unserer heutigen Gesellschaft aufbaut und damit recht ahistorisch unterstellt, dass die Menschen nach einer selbstbestimmten Subjektivität, Individualität und Agency gestrebt hätten – in allen Zeiten! Insgesamt lässt sich feststellen, dass diese humanistische Einstellung von selbstbestimmter Subjektivität und Agency ein sehr verzerrtes Bild von Geschichte vermittelt – ein ahistorisches Bild.

Mein zweiter Punkt ist der, dass alle drei Romane einen hohen *Wahrheitsanspruch* erheben. Alle drei Erzählungen werden zum einen von paratextuellen Materialien begleitet, in denen zusätzliche Informationen zu den geschichtlichen Ereignissen und Personen zu finden sind, und zum anderen von Kommentaren der Autoren.¹⁹⁷ Besonders mit diesem paratextuellen Material wird dem Leser versichert, dass der Inhalt des Romans tatsächlich historisch korrekt sei.¹⁹⁸ French und Krüger äußern sich zwar zu den Elementen ihrer Erzählungen, welche sie verändert oder erfunden haben, aber keiner von beiden erwähnt die Ahistorizität der Werte und Einstellungen, welche den Inhalt und die Struktur der Romane bestimmen. Alle Äußerungen, die ihre Geschichtsveränderung betreffen, beziehen sich vielmehr nur auf das äußere Setting, d. h. auf die Korrektheit von Jahreszahlen, Begriffsbestimmungen und Ähnliches.¹⁹⁹ Damit hat die Zugabe von bestimmten ahistorischen Elementen den Effekt, die dagegen unerwähnten ahistorischen Punkte als historisch korrekt zu autorisieren. Der gleiche Effekt findet sich in *Der Kuss des Anubis*, wo sich Riebe nicht zur Ahistorizität ihrer Erzählung äußert.

Dieser Wahrheitsanspruch findet sich auch in den Erzählungen selbst. In keiner der Erzählungen gibt es Hinweise auf die eigene Fiktionalität. Im Discourse sind keine Elemente zu finden, die den Wahrheitsgehalt der Erzählung

196 vgl. Schüler, Anne: *Reshaping History: The Representation of the Third Reich in Novels for Young Adults*, Masterarbeit, Macquarie University 2009.

197 vgl. Riebe, S. 395–411; Krüger, S. 256–269; French, S. 463–479.

198 vgl. McCallum, Robyn/Stephens, John: *Ideology and Children's books*, in: Wolf, Shelby/Coats, Karen/Enciso, Patricia/Jenkins, Christine A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, New York/Owen 2011, S. 360; Ehlers, Swantje: *Historisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur*, in: Marci-Bochneke, Gudrun/Riecke, Jörg: „Von Mythen und Mären“. *Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie* (Festschrift für Ottfried Ehrismann), Hildesheim 2006, S. 98–99; Zimmermann, Holger: *Geschichte(n) erzählen*, S. 210–211.

199 vgl. French, S. 463–464; Krüger, S. 256–257.

einschränken oder den impliziten Leser zum Hinterfragen einladen. Vielmehr ist die implizite Leserposition so konstruiert, dass keine Distanz zur Erzählung entstehen kann und auch durch die klaren Kausalitätsketten keine anderen Interpretationen möglich gemacht werden. Aus einer solchen Leserposition heraus ist es, gerade für ungeübte Leser, recht schwer, den Inhalt der Erzählung zu hinterfragen. Diese Position, die eine kritische Reflexion kaum ermöglicht, wird im Übrigen auch durch den absoluten Abschluss der Erzählungen gestützt. In allen drei Erzählungen kommt es so zur „absoluten Beendigung“, d. h. es bleiben keine Fragen mehr offen, kein ungutes Gefühl über die Zukunft der Charaktere herrscht vor. Einzig *A Waltz for Matilda* unterscheidet sich insgesamt ein wenig von den anderen Romanen. Diese Erzählung ist zwar nicht metafiktiv, aber durch das Spiel mit dem Intertext *Waltzing Matilda* bietet dieser Roman eine Leserposition, die zum Nachdenken über die Art und Weise, wie Geschichte geschrieben wird, anregt. Nichtsdestotrotz muss man aber auch feststellen, dass dies keineswegs bedeutet, dass die Erzählung auch weiter zu einer Hinterfragung des eigenen Inhalts einlädt. Romane, die einen solch hohen Anspruch auf historische Wahrheit erheben, suggerieren, dass es tatsächlich eine (absolut) wahre Interpretation der Vergangenheit gibt. Selbst *A Waltz for Matilda* erhebt so nur den Anspruch, *eine* andere Seite der *einen* wahren Interpretation zu zeigen.

Blickt man nun zusammenfassend auf alle Aspekte, die ich in diesem Kapitel diskutiert habe, dann kann man über die drei Romane das Folgende sagen: Alle drei inkorporieren und validieren Werte, Vorstellungen und Ideologien der Gegenwart als transhistorisch, als universell menschlich. Diese Inkorporation und Validierung wird von den Romanen nicht in Frage gestellt, vielmehr erheben sie einen hohen Anspruch auf den Wahrheitsgehalt ihrer Darstellungen. Insgesamt produzieren sie somit ein verzerrtes Geschichtsbild, in welchem a) gesagt wird, dass zu allen Zeiten alle Menschen eine agentische Subjektivität erreichen und damit Erfolg haben konnten, wenn sie es nur wollten und ausreichend dafür kämpften und b) es *eine* wahre Interpretation der Vergangenheit gibt.

3 „Experimentierfreudigere“ historische Adoleszenzromane und ihre veränderte, emanzipierte Interaktion mit dem Bann der Gegenwart

In diesem Kapitel beschäftige ich mich nun mit zwei Romanen, die anders mit Geschichte umgehen als jene des vorherigen Kapitels. *Pilgerweg durch die Hölle*, *Der Kuss des Anubis* und *A Waltz for Matilda* sind meines Erachtens „klassische“ historische Adoleszenzromane. Klassisch deswegen, weil sie meinem Überblick nach dem Typus des historischen Adoleszenzromans entsprechen, der derzeit hauptsächlich in der deutsch- und englischsprachigen Welt verlegt wird. Sie sind in sich abgeschlossen, kohärent, wenig ambivalent und vorwiegend humanistisch im Hinblick auf die Diskussion von Subjektivität und Agency. *The Book Thief* (2005) von Markus Zusak und *The Astonishing Life of Octavian Nothing Traitor to the Nation. Volume 1: The Pox Party* (2006) von M.T. Anderson²⁰⁰, die im Folgenden untersucht werden, sind hingegen wesentlich „experimentierfreudiger“. *The Book Thief*²⁰¹ und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* interagieren, wie die anderen Romane auch, mit den Genre-Konventionen des Adoleszenzromans und beschäftigen sich mit Subjektivität und Agency. Auch vermitteln sie Werte und Einstellungen, die für die Gegenwart relevant sind. Das Interessante und Andersartige an diesen Romanen sind aber nun die folgenden drei Aspekte: Erstens betonen die Romane die Wertschätzung heutiger als positiv bewerteter Einstellungen und Eigenschaften nicht bzw. stark eingeschränkt durch die Anbindung an den Erfolg der Suche nach einer runden, kohärenten Subjektivität und Agency. Statt heutige Werte und Ideologien als transhistorisch erfolgreich aufzubauen, fordern diese beiden Romane ihre Leser aktiv dazu auf, Lehren für die Gegenwart aus der Geschichte zu ziehen. Zweitens stellen sie die humanistische Idee von Subjektivität und Agency in Frage; damit stellen sie im Hinblick auf ihre Subjektivitätsdiskussion eher postmoderne als hu-

200 Im Folgenden werde ich den Titel des Romans im Fließtext mit ‚The Astonishing Life of Octavian Nothing‘ abkürzen.

201 Deutsch Übersetzung: Zusak, Markus: Die Bücherdiebin, München 2008.

manistische Auffassungen. Die posthumanistische, poststrukturalistische oder postmoderne Subjektivitätsidee (im Folgenden wird vereinfacht der Begriff „postmodern“ genutzt) geht dabei entsprechend postmoderner Theoretiker davon aus, dass ein kohärentes, selbstreflexives und völlig selbstbestimmtes Subjekt mit uneingeschränkter Agency unmöglich ist. Vielmehr wird die Fragmentierung und Patchwork-Identität des Subjekts und die Abhängigkeit und Notwendigkeit von intersubjektiven Beziehungen, Medien und gesellschaftlichen Diskursen bei der Konstruktion von Subjektivität in den Mittelpunkt gestellt.²⁰² Und drittens handelt es sich sowohl bei *The Book Thief* als auch bei *The Astonishing Life of Octavian Nothing* um „Histographic Metafiction“²⁰³ (Historiografische Metafiktion). Es sind diese (ungewöhnlichen) Eigenschaften, die diese Romane besonders interessant für eine Analyse machen.

Die Primärtexte für dieses Kapitel sind beide englischsprachige Romane. Ich hätte gerne ein deutsches Werk hinzugenommen, welches sich ebenfalls deutlich von den Werken aus Kapitel 1 unterscheidet, nur habe ich bei meinen Recherchen (2010-2012) keinen deutschen, nach 2005 erschienenen Roman gefunden, der sowohl die humanistische Idee von Subjektivität in Frage stellt²⁰⁴ als auch zusätzlich eine historiografische Metafiktion bietet. Die Beobachtung, dass es unter den deutschen historischen Adoleszenzromanen kaum Ansätze von Metafiktion gibt, teilen dabei sowohl Zimmermann als auch von Glasenapp.²⁰⁵ Warum es auf dem deutschen Markt keine oder kaum historische Romane gibt, die experimenteller sind oder gar metafiktionale Elemente nutzen, ist allerdings Stoff für eine andere Untersuchung und würde an dieser Stelle nur zu Spekulationen führen.

202 vgl. Reckwitz, S. 16–17; Stephens: Agency, S. 142; Bird, Anne-Marie: Postmodernism, in: Rudd, David (Hrsg.): *The Routledge Companion to Children's Literature*, Oxon/New York 2010, S. 231–232; Stephens: Subjectivity, S. 245–246.

203 Hutcheon, Linda: *The Politics of Postmodernism*, Oxon/New York 1989, S. 44.

204 Es sei hier auf den Roman Daniel Halber Mensch hingewiesen, der allerdings bereits 2000 erschienen ist und die humanistische Konzeption von Subjektivität in Frage stellt. vgl. Chotjewitz, David: *Daniel Halber Mensch*, Hamburg 2000.

205 vgl. Zimmermann: *Geschichte(n) erzählen*, S. 208; Glasenapp, Gabriele von: „Was ist Historie? Mit Historie will man was“. *Geschichtsdarstellungen in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*, in: Glasenapp, Gabriele von/Wilkending, Gisela (Hrsg.): *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41)*, Frankfurt a. M. u. a. 2005, S. 30.

Trotz der genannten Unterschiede gehe ich aber davon aus, dass auch *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* im Bann der Gegenwart stehen und möchte dieses wiederum bei der Analyse der Umsetzungen der Genrekonventionen des Adoleszenzromans zeigen.,

3.1 Die Inkorporation moderner Ideologien

Markus Zusaks „*The Book Thief*“

Liesel, die menschliche Protagonistin in *The Book Thief*, wird zu Beginn der Erzählung sowohl als deplatziert als auch als solipsistisch dargestellt. Ihre Entwicklung, die der Roman verfolgt, besteht in der Überwindung dieser beiden Zustände, mit dem Ziel eines schlüssigen Selbstgefühls und Agency.²⁰⁶ Ihre Deplatzierung ist ein physikalisches Ereignis; sie wird durch die Nationalsozialisten von ihrer kommunistischen Mutter getrennt und in die Pflugschafte der Hubermanns gegeben. Dieses Ereignis stört Liesels Gefühl von sich selbst insofern, als dass sie nicht mehr weiß, wohin sie gehört und was sie ausmacht. Die unkontrollierbaren Ängste, die Liesel durch diese Deplatzierung und die damit verbundene Störung ihres Selbstgefühls erlebt, werden im Roman durch ihre Weigerung, sich zu waschen, erzählt.²⁰⁷ Liesel passt sich im Gegensatz zu Matilda in *A Waltz for Matilda* allerdings recht schnell den fremden Gegebenheiten an und überwindet dadurch die Probleme, die sich aus dieser Deplatzierung ergeben, recht schnell.²⁰⁸ Sie findet in der neuen Welt einen Platz für sich als Tochter von Hans und Rosa Hubermann²⁰⁹ und Freundin von Rudi.²¹⁰ Daran anknüpfend ist die Erzählung thematisch an Liesels Entwicklung vom Solipsismus hin zur Intersubjektivität interessant, also hin zu intersubjektiven Beziehungen, in denen ihre Subjektivität dialogisch konstruiert ist. Dieses wird in drei Phasen durch Liesels Prozess im Umgang mit Wörtern erzählt. In der ersten Phase haben Wörter absolute Macht über Liesel. Sie liest um des Lesens willen und akzeptiert den Inhalt der Bücher unhinterfragt.²¹¹ Dabei spiegelt ihre Panik über das Unverständnis des Inhalts ihren Solipsismus. In dieser Phase hat sie ihre erste vorsichtige

206 Für die Analyse von Liesels Quest nach Subjektivität und Agency vgl. Schüler, S. 25–27.

207 vgl. Zusak, S. 33, S. 580.

208 vgl. Ebenda, S. 92.

209 vgl. Ebenda, S. 36.

210 vgl. Ebenda, S. 56–57.

211 vgl. Ebenda, S. 66–76; S. 96–108.

dialogische Beziehung mit ihrem Vater, wobei sie aber immer noch stark solipsistisch ist und Hans Hubermann nur begrenzt als „Anderen“ wahrnehmen kann.²¹² In der zweiten Phase beginnt Liesel, die Wörter und den Inhalt der Bücher zu hinterfragen, d. h. sie fängt an, die Macht von Sprache zu realisieren. Erzählt wird dieses symbolisch durch ihre Auseinandersetzung mit und Reflexion von „The Word-Shaker“.²¹³ Dabei handelt es sich um eine bilderbuchartige Erklärung des nationalsozialistischen Phänomens, welches auf einzelne, übergemalte Seiten von Hitlers „Mein Kampf“ geschrieben ist. Dabei scheinen immer wieder Wörter Hitlers durch, und das Papier beinhaltet nun zwei sich widersprechende Darstellungen des Dritten Reichs. Liesels Reflexion des Inhalts spiegelt den Anfang ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion und bewussten Selbstwahrnehmung wider. Es zeigt ihre Entwicklung hin zum Verständnis, dass sie nicht alleine durch sich selbst, sondern auch durch andere Personen und die Sprache konstruiert wird. Diese Entwicklung hin zur Akzeptanz von anderen Personen als eigenständige Menschen zeigt sich auch in der Beziehung zu dem Juden Max, in welcher sie beginnt, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen sich und ihm wahrzunehmen.²¹⁴ In der dritten Phase ist Liesel endgültig in der Lage, sich als eigenständiges Individuum mit allen distinktiven Unterschieden wahrzunehmen. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion wird durch die Niederschrift ihrer eigenen Geschichte erzählt, d. h. die Worte haben keine Macht mehr über sie und sie kann diese nun in ihrem eigenen Sinn manipulieren.²¹⁵ Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion wird auch in ihrer Beziehung zu Ilsa Hermann unterstrichen, in welcher Liesel zum ersten Mal tatsächlich die Verantwortung für ihre Handlungen übernimmt. Sie ist nun in der Lage, Ilsa Hermann als andere Person zu akzeptieren und versteht damit andere Menschen nicht mehr als Reflexionen ihrer selbst.²¹⁶ Insgesamt wird Liesels Suche nach einer reflektierten, runden Subjektivität in *The Book Thief* also durch Intersubjektivität und Sprache erzählt. Wie auch die Charaktere in den Romanen des ersten Kapitels ist Liesel also in der Lage, eine in sich runde Subjektivität zu erlangen, wobei ich die Implikationen im späteren Verlauf dieses Kapitels noch diskutieren werde. Der Unterschied zu Miu aus *Der Kuss der Anubis*, die zu Beginn als ebenfalls solipsistisch gezeigt wird, ist dabei allerdings, dass in *The Book Thief* betont

212 vgl. Ebenda, S. 72–76.

213 vgl. Ebenda, S. 475–490.

214 vgl. Ebenda, S. 338–346.

215 vgl. Ebenda, S. 558–562.

216 vgl. Ebenda, S. 554–558.

wird, dass Liesel ihren Solipsismus nur in einem Lernprozess mit der Hilfe anderer Personen überwinden kann und dass dieses keine plötzliche Entscheidung aus (spontaner) Selbstreflexion heraus ist.

Liesels Identität, die sie in diesem Prozess gewonnen hat, baut in Teilen darauf auf, dass sie eine Art „Anti-Nazi“ bzw. „Gegen-Nazi“ ist, d. h. dass sie sich selbst in Ablehnung der dominanten Ideologie ihrer Gesellschaft konstruiert. Damit ähnelt sie beispielsweise Matilda aus *A Waltz for Matilda* und Amaury aus *Pilgerweg durch die Hölle*. Im Unterschied dazu führt diese Einstellung hier aber nicht dazu, dass sie eine stabile Identität erreicht. Stattdessen wird verdeutlicht, dass ihr stabiles Selbstgefühl abhängig von ihren Beziehungen zu anderen Personen und ihre Ablehnung des Nationalsozialismus lediglich ein Ergebnis dieser Verbindungen ist. Man kann argumentieren, dass Liesel durch ihren Widerstand gegen die Nationalsozialisten – erzählt durch die Niederschrift ihrer eigenen Geschichte als Gegenstück zur nationalsozialistischen Version der Ereignisse – Agency erlangt. Die Anbindung des Erlangens dieser Agency an den Widerstand gegen die Nationalsozialisten kann hier, wie ich in einleitend argumentiert habe, wiederum als ein Rückbezug auf die Werte der Gegenwart gesehen werden. Obwohl Liesels Haltung gegen die Nationalsozialisten und, daraus folgend, ihr Gewinn von Agency erlernt ist, ist die Hervorhebung dieser Einstellung durch Liesels Erfolg des Quest aus meiner Sicht ein Produkt der Gegenwart, in der eine solche Haltung präferiert wird. Der große Unterschied zu den im ersten Teil diskutierten Romanen ist dabei aber, dass dieser heutige Wert nicht als „universell menschlich“ und transhistorisch erfolgreich vermittelt, sondern als Ergebnis eines Lernprozesses dargestellt wird.

Ich gehe allerdings davon aus, dass sich der wesentlich machtvollere Gegenwartsbezug, nämlich die Lehre aus der Geschichte, an einer anderen Stelle finden lässt, und zwar ebenfalls angebunden an die Diskussion von Subjektivität und Agency. Liesels Geschichte endet nicht mit dem Erlangen von Agency. Wenn man davon ausgeht, dass Liesels Niederschreiben ihrer Geschichte ihre Agency symbolisch ausmacht, dann verliert sie diese Agency wieder. Im Bombenchaos lässt Liesel ihre Niederschrift fallen, und sie wird bei den Aufräumarbeiten achtlos auf den Müll geworfen.²¹⁷ Weiterhin verliert Liesel in diesem Bombardement all ihre Bücher und einen Teil der Men-

217 vgl. Ebenda, S. 573–574.

schen, an die sie ihre Subjektivität dialogisch geknüpft hat.²¹⁸ Ihr Gefühl von sich selbst wird dadurch erneut gestört, erzählt durch den Wiederaufgriff des Motivs der Waschverweigerung.²¹⁹ So heißt es in der Erzählung: “There was no recovery from what had happened. That would take decades. It would take a long life.”²²⁰ Insofern kann man sagen, dass Liesels Suche nach einer stabilen Subjektivität und Agency zunächst erfolgreich war, dann aber durch Ereignisse, die außerhalb ihrer Macht liegen, letztendlich doch scheitert. Die transhistorische Botschaft des Romans ist nun in der Reflexion der Ereignisse, d. h. Liesels Suche nach einer agentischen Subjektivität und ihrem Scheitern am Ende, durch den fantastischen Erzähler, den Tod, zu sehen. So heißt es in den letzten Zeilen des Romans:

I wanted to tell *The Book Thief* many things, about beauty and brutality. [...] I wanted to explain that I am constantly overestimating and underestimating the human race – that rarely do I ever simply estimate it. I wanted to ask her how the same thing could be so ugly and so glorious, and its words so damning and brilliant.

None of those things, however, came out of my mouth.

All I was able to do was turn to Liesel Meminger und tell her the only truth I truly know. I said it to *The Book Thief* and I say it now to you.

A last note from your narrator

I am haunted by humans²²¹

Durch die direkte Leseransprache, auf welche ich später noch ausführlicher zurückkommen werde, wird eine aktive Position für den impliziten Leser geschaffen, der durch den Mangel an Abschluss (closure) dazu aufgefordert wird, weiterzudenken und zu reflektieren. Dieses Ende des Romans unterstreicht vielmehr den Punkt, dass es keinen Masterplan, aber auch kein Recht auf eine (gewünschte) agentische Subjektivität gibt – selbst, wenn für diese gekämpft wurde. Vielmehr sind es die Handlungen vieler Menschen, die das Schicksal des Einzelnen bestimmen, wie es bereits in der konstanten Verknüpfung völlig unterschiedlicher Beziehungen zwischen den bewussten und unbewussten Handlungen Einzelner im restlichen Roman erzählt wurde. Insgesamt kann man so sagen, dass der Roman auf den sogenannten „Schmet-

218 vgl. Ebenda, S. 568–580.

219 vgl. Ebenda, S. 580.

220 vgl. Ebenda, S. 580.

221 Ebenda, S. 584.

terlingseffekt“²²² und damit die Macht von Einzelhandlungen für das Kollektiv hinweist. Die Dehumanisierung des Todes als fantastischem Erzähler erlaubt es dem Roman am Ende, die Menschheit insgesamt zu hinterfragen und fordert damit den impliziten, heutigen Leser dazu auf, aus der Geschichte zu lernen und zu fragen, warum Menschen auch heute noch so grausam zueinander sind und damit so schöne Geschichten, wie Liesels eine war, zu zerstören. Im Hinblick auf die (anhaltende) Grausamkeit der Menschen ist auch auf den deutlichsten Brückenschlag zur Gegenwart hinzuweisen. So schreibt der Tod kurz vor dem Ende: “It has been many years since all of that; but there is still plenty of work to do. I can promise you that the world is a factory. The sun stirs it, the humans rule it. And I remain.”²²³ Hier verkündet der Roman sehr deutlich, dass sich bis zum heutigen Tage kaum etwas verändert habe und baut verbunden mit dem oben genannten Ende der Erzählung eine Forderung an den (menschlichen) Leser ein, eine Erklärung für das zu finden, was er (als unmenschlicher Erzähler) nicht verstehen kann. Somit kann man sagen, dass *The Book Thief* am Ende des Romans das heutige Ideal der Wertschätzung des Individuums und den Pazifismus als aus der Geschichte zu ziehende Lehren unterstreicht. Damit steht auch die Dramaturgie des Romas im Bann der Gegenwart, und zwar insofern, als dass alles so konstruiert wurde, dass am offenen Ende eben genau diese Fragen an die Geschichte an den Leser gestellt werden konnten. Während also keine Werte als universell menschlich oder transhistorisch erfolgreich inkorporiert wurden, so findet doch ein aktiver Gegenwartsbezug statt, sodass man auch hier von einer Inkorporation heutiger Ideologien sprechen kann.

M.T. Andersons „The Astonishing Life of Octavian Nothing“

The Astonishing Life of Octavian Nothing von M.T. Anderson gleicht den anderen Romanen in dieser Arbeit insofern, als dass sich die Erzählung mit Fragen von Identität bzw. Subjektivität und Agency beschäftigt. Der Roman artikuliert ebenfalls eine Suche nach einer Identität bzw. einem Selbstgefühl, das stabil, schlüssig, einzigartig und in sich rund ist. In der vorangegangenen Analyse habe ich bereits gezeigt, dass Zusak in *The Book Thief* eine solche Art der Subjektivitätskonstruktion hinterfragt, indem er argumentiert, dass ein solches Selbstgefühl zwar möglich, aber auch extrem fragil ist. Liesel ist

²²² Der Schmetterlingseffekt besagt, dass eine geringfügige Handlung (ähnlich eines Schmetterlingsflügelschlags) einen großen Effekt nach sich ziehen kann.

²²³ Ebenda, S. 577.

in der Lage, ein Selbstgefühl zu erreichen, welches dem oben genannten Ziel entspricht; d. h. für einen Moment verkörpert sie in der Erzählung das humanistische Ideal einer selbstbestimmten Subjektivität und Agency in ihrer Gesellschaft. Trotzdem ist sie am Ende der Erzählung unfähig, dieses Selbstgefühl zu halten. Anderson geht in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* noch einen Schritt weiter und konstruiert einen Charakter, der nicht in der Lage ist, das humanistische Ideal von agentischer Subjektivität zu erlangen. Damit betont dieser Roman das postmoderne Verständnis von der Fragmentierung des Individuums. Während dieses Scheitern auch bei Liesel zu finden ist, ist Octavians Scheitern jedoch von Anfang an als eine Art Schatten über der Suche zu spüren. Wie auch bei *The Book Thief* argumentiere ich im Hinblick auf diesen Roman, dass die heutigen Werte an das Scheitern von Octavians Suche gebunden sind, wenngleich auch nicht ausschließlich. Ich werde nun zunächst Octavians Suche nach einer stabilen Identität, also nach agentischer Subjektivität aufzeigen. Dabei werde ich zeigen, dass Octavian auf den ersten Blick tatsächlich aus der Außenkonstruktion befreit wird und Agency erlangt. Diese ‚Befreiung‘ geschieht dabei auf der Grundlage von heute noch wichtigen Werten, die so, wie bei den anderen Romanen, in den Vordergrund gerückt werden. Am Ende werden diese Wertvorstellungen und Identitätskonstruktion allerdings grundsätzlich hinterfragt.

Octavians Suche besteht aus vier Phasen, die durch das Motiv des Schweigens getragen werden. Im Laufe des Romans gibt es vier verschiedene Interpretationen von Schweigen,²²⁴ welche gleichzeitig Octavians Subjektivitätskonstruktion widerspiegeln. Die Betonung dieser vier Phasen wird auch durch die Aufteilung des Romans in vier Teile unterstützt, wobei jeweils eine Konstruktion in einem Abschnitt zu finden ist. In der ersten Phase wird Octavian als schweigender Beobachter dargestellt.²²⁵ Dabei ist er erstens solipsistisch, und zweitens befindet er sich in einer totalen Kontrolle von außen, d. h. durch seine wissenschaftlichen „Ziehväter“. In dieser Phase nimmt er zunächst einen zugeeilten Status als freier Junge²²⁶ und dann als menschliches Experiment²²⁷ willig an, baut seine Identität unreflektiert darauf auf und ver-

224 vgl. Ridge, Judith: Teachers' Notes. *The Astonishing Life of Octavian Nothing: Traitor to the Nation*; Newtown 2011, <<http://www.walkerbooks.com.au/statics/dyn/1241401498384/Octavian-Nothing-Volume-1-Classroom-Ideas.pdf>>, Zugriff 6.05.2011, S. 3.

225 vgl. Anderson, S. 1–116.

226 vgl. Ebenda, S. 1–49.

227 vgl. Ebenda, S. 50–116.

steht alle Handlungen seiner Ziehväter als zu seinem Vorteil gereichend.²²⁸ In der zweiten Phase ist Octavians Schweigen das erzwungene eines Sklaven.²²⁹ In dieser Phase beginnt er auch andere Personen, hauptsächlich seine Mutter und den Sklaven Bono, als Individuen wahrzunehmen, ist aber immer noch in weiten Zügen solipsistisch. Durch die relativ unreflektierte Akzeptanz seines Status als Sklaven als Mittel, um sein Gefühl von sich selbst stabil aufzubauen, ist Octavian ganz von den Werten seiner Zielväter abhängig.²³⁰ Octavian gerät zwar durch die Reflexion der Gegebenheiten zunehmend in Konflikt mit dieser Außenkonstruktion, kann sich aber bedingt durch seine Erziehung nicht von der Weltsicht seiner Ziehväter lösen. Er erlangt also keine Kontrolle über seine Selbstkonstruktion und nimmt den Status als Sklave an. Auch wenn er diesen Mangel an Selbstbestimmung bemerkt, ist er unfähig, etwas daran zu ändern oder Agency zu erlangen. Diese absolute Außenkonstruktion wird in dieser Phase vor allem dadurch erzählt, dass Octavian jede Diskussion und jede intellektuelle Auseinandersetzung mit seinen wissenschaftlichen Ziehvätern „verliert“, d. h. dass am Ende immer die Weltsicht der Ziehväter bestätigt wird.²³¹ Octavian ist hin- und hergerissen zwischen seiner Erziehung und seinen Wünschen, und dies resultiert am Ende dieser Phase in einer zunehmenden Störung seines Selbstgefühls.²³² Man kann also sagen, dass im Hinblick auf die Darstellung seiner Subjektivität sein Problem in der ersten Phase noch der Solipsismus und in der zweiten Phase die Störung des Selbstgefühls ist. In der dritten Phase wird die Stabilität von Octavians Subjektivität endgültig gestört.²³³ Konnte er sich zuvor noch zunächst als Experiment und dann als Sklave ein Gefühl von Identität aufbauen, verliert er als Ergebnis eines Traumas – der Beobachtung des menschenunwürdigen Tods seiner Mutter – diese Möglichkeit nun gänzlich. Erzählt wird dieses durch die Interpretation von Schweigen als absoluter Sprachlosigkeit. So heißt es in einer Äußerung von Octavian – wohlgemerkt in einem Brief eines der Wissenschaftler nacherzählt: „He said, ‚I cannot fight – nor can I refrain – without imputations of savagery.‘ And he finished, in a voice not for defiance, but suffused with realization: ‘I am no one. I am

228 vgl. Ebenda, S. 52.

229 vgl. Ebenda, S. 117–236.

230 vgl. Ebenda, S. 160–162.

231 vgl. Ebenda, S. 166–170.

232 vgl. z. B. Ebenda, S. 174.

233 vgl. Ebenda, S. 237–308.

not a man. I am nothing.”²³⁴ Wie man hier sieht, gerät Octavian nun in den endgültigen Konflikt zwischen seinem Selbstbild und dem Außenbild, mit dem Ergebnis der Handlungsunfähigkeit. So sieht er sich nicht in der Lage, als „Wilder“ zu kämpfen, d. h. das Fremdbild anzunehmen, auch kann er sein Selbstbild als zivilisierter, gelehrter Sklave nicht aufrecht erhalten. Als Ergebnis dieses Traumas verliert Octavian also jedes Gefühl eines stabilen Selbstgefühls, seine Subjektivität wird endgültig fragmentiert. In der Folge ist Octavian völlig unfähig, sich selbst zu reflektieren, erzählt durch die Vernichtung seiner handschriftlichen Niederschriftsversuche durch das bildliche Durchstreichen²³⁵ und anschließend durch den Verlust seiner Subjektposition in der Erzählung. Er berichtet nun nicht mehr selbst, sondern seine Geschichte wird von anderen Protagonisten dargestellt, ohne dass Octavian irgendeinen Einfluss auf den Inhalt hätte.²³⁶ Octavian wird im Sinne des postmodernen Subjekts als völlig abhängig von Außengegebenheiten und Außenkonstruktionen dargestellt. In der vierten Phase entwickelt Octavian wieder ein Selbstgefühl, d. h. er ist fähig, sich eine Identität als unberechtigt versklavter Farbiger aufzubauen.²³⁷ Sein größtenteils bewusstes Verschweigen von Dingen gegenüber seinen Ziehvätern, ebenso sein verbales Verweigern können hier als Widerstandshandlungen angesehen werden, die ihn zugleich als Subjekt als auch als Agent konstruieren.²³⁸ Damit setzt Octavian wie Matilda Sprache zum Widerstand gegen die Außenkontrolle seines Selbstgefühls ein. Er kann dieses tun, da er als Ergebnis seiner intersubjektiven Erfahrungen im Krieg und seiner Bildung fähig ist, das Diktum der Rationalität – die Grundlage seiner Erziehung, welche ihn zwar lähmte – umzudeuten,²³⁹ und moralische Werte in diese Interpretation von Rationalität zu inkorporieren.²⁴⁰ So ist er fähig, seine Subjektivität in Abgrenzung zu seinen Versklavern zu konstruieren. Trotz dieses Widerstands haben seine Ziehväter allerdings noch Macht über ihn, indem sie ihn weiterhin als Sklaven gefangen halten. Man kann also davon ausgehen, dass Octavian durch seine Wider-

234 Ebenda, S. 231.

235 vgl. Ebenda, S. 222–226; S. 235–236, S. 317.

236 vgl. Ebenda, S. 239–308.

237 vgl. Ebenda, S. 309–353.

238 vgl. z. B. Ebenda, S. 331–333.

239 vgl. Couch, Natalie Eva: Pictures, Puzzles, and missing Pieces: The childlike solution to Trauma in the Mature Novel, Masterarbeit, Clemson University 2008, <<http://etd.lib.clemson.edu/documents/1211389868/umi-clemson-1637.pdf>> Zugriff 6.6.2011, S. 29.

240 vgl. Anderson, S. 331–334, S. 336, 339.

standshandlungen keine Agency erlangt hat. Aus dem Status als Sklave kann er erst durch Hilfe eines abtrünnigen Wissenschaftlers entfliehen, wobei anzumerken ist, dass er gesellschaftlich dadurch nur physische Freiheit erreicht, vom eigentlichen Status aber nur als „entfloherer Sklave“ angesehen werden kann. Wenn sich Octavian am Ende der Erzählung also auf den ersten Blick befreit – sowohl in Hinblick auf seine Möglichkeiten zur Identitätskonstruktion als auch physisch²⁴¹, dann ist dieses ermöglicht worden, weil er und sein abtrünniger Ziehvater Trefusis das Diktum der Gleichheit der Menschen unabhängig von ihrer Hautfarbe verkörpern.²⁴² Diese Anordnung des Romaninhalts hin zu einer Betonung der Gleichheit der Menschen, einem heute politisch korrekten und präferierten Wert, kann somit auch als ein deutlicher Einfluss der Gegenwart gesehen werden. Der Roman richtet sich in seinem Aufbau und seinen Hervorhebungen durch Octavians „Zerbrechen“ an der Sklaverei folglich gegen Rassismus (und Sklaverei). Antirassismus und die Ablehnung von Sklaverei sind dabei Einstellungen, die in unserer Gesellschaft, nicht aber in der dominanten Kultur Octavians Ära präferiert sind. Diese Hervorhebungen von Sklaverei und Rassismus vor dem Hintergrund des Amerikanischen Bürgerkrieges kann man, wie auch bei *A Waltz for Matilda*, als die Forderung nach einer Reevaluation des amerikanischen Nationalnarrativs, des amerikanischen Gründungsmythos, sehen.²⁴³ Der große Unterschied zu Frenchs Interaktion mit dem Nationalmythos ist allerdings, dass *The Astonishing Life of Octavian Nothing* nicht versucht, den Mythos durch den Einbau der vergessenen Personen zu verändern, aber gleichzeitig zu bestärken, sondern hauptsächlich die Unzulänglichkeiten dieses Mythos betont. Vielmehr fragt der Roman, ob es möglich ist, einen Nationalcharakter auf einem Mythos aufzubauen, der die Missachtung großer Teile der Bevölkerung indirekt befürwortet. Diese Hinterfragung geschieht dabei aus meiner Sicht deutlich aus einer gegenwärtigen Position, also aus einer Zeit nach der offiziell anerkannten gesellschaftlichpolitischen Gleichstellung der Menschen.²⁴⁴ Insofern ist auch in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* wie bei allen anderen untersuchten Romanen ein heutiger Wert bzw. eine aktuelle

241 vgl. Ebenda, S. 350–352.

242 vgl. Ebenda, S. 344–345.

243 vgl. Wilson: *Constructing National Character*, S. 132.

244 Eine solche Hinterfragung des Nationalcharakters, des Nationalmythos ist meinen Beobachtungen nach zunehmend häufiger in der amerikanischen Jugendliteratur zu finden. Zu nennen wären hier beispielsweise *Chains* (2008) und *Forge* (2010) von Laurie Halse Anderson.

Vorstellung an die Diskussion von Octavians Suche nach einer stabilen Subjektivität und Agency angebunden worden. Ich argumentiere allerdings wiederum, dass der deutlichste Brückenschlag zur Gegenwart nicht nur in diesem Punkt, sondern auch im Scheitern einer gewünschten, stabilen, kohärenten Subjektivitätskonstruktion besteht, welches die bisher aufgezeigte Suche überschattet.

Um dieses zu sehen, muss man den Discourse der Erzählung genauer untersuchen. Betrachtet man den Erzählzeitpunkt in den Selbstzeugnissen Octavians, dann sieht man, dass er rückblickend aus einer Zukunft erzählt, wobei unklar bleibt, an welchem Punkt seines Lebens er sich befindet. Wenn man als „Ziel“ der Suche eine selbstreflektierte, kohärente Subjektivität (und Agency) definiert, dann hat Octavian diesen Zustand nicht erreicht. Während Octavian zwar aus der physischen Sklaverei durch seine Ziehväter befreit ist, wird dennoch deutlich, dass seine Subjektivitätskonstruktion immer noch in großen Teilen unreflektiert ist und von seiner Erziehung bestimmt wird. Octavians Verständnis ist exklusiv auf rationalen Beobachtungen seiner Selbst aufgebaut. Seine Emotionen kann er dabei nur beobachten, nicht aber in sein Selbstbild einbauen. Seine Bewältigungsstrategien sind immer an die rationale und logische Beobachtung gebunden, wie es sich in der faktenorientierten Beschreibung seiner Kindheit zeigt, die Emotionen nur nebenbei und immer einschränkend betrachtet. Die erwähnten Durchstreichungen und Abbrüche erfolgen infolge eines Traumas, in welchem er von seinen Emotionen überwältigt wird; hier helfen ihm seine bekannten Bewältigungsmuster nicht. Er kann nun aber auch von seinem Schreibzeitpunkt in der Zukunft aus seine Emotionen nicht artikulieren, nicht reflektieren. Auch ist er immer noch unfähig, die Zeit nach seinem Trauma in Worte zu fassen und rückblickend zu bewerten, vermutlich, weil die unterdrückten Emotionen auch hier über seine Rationalität siegen. Dieses Scheitern der Inklusion seiner Emotionen, seiner physischen Empfindungen in sein Selbstbild – seine Selbstdarstellung – deutet für mich deutlich auf sein nach wie vor gestörtes Selbstbild hin. Seine Suche nach einer runden, kohärenten und vor allem reflektierten Subjektivität wird insofern im Discourse als gescheitert und nicht, wie es zunächst wirkt, als erfolgreich dargestellt. Anderson stellt in seiner Erzählung eine entsprechend erfolgreiche Subjektivitätskonstruktion abhängig von einem reflektierten, gleichberechtigten Zusammenspiel von Emotionen und Rationalität dar. Verbindet man dies nun mit dem Ende der Erzählung, dann kann man die Verknüpfung mit der Gegenwart erkennen. Der Roman endet wie *The*

Book Thief ohne Abschluss, d. h. zahlreiche inhaltliche Fragen, wie z. B., was aus Octavian wird, bleiben offen. So heißt es im vorletzten Absatz:

I knew not what I ran toward; I knew not what freedom meant, though it seemed at that moment to mean the quickness with which we leaped over rivulets; I thought on the word freedom, and could picture nothing that it might be, beyond freedom to die; I knew not what the hours held, not the years; not whether I would one day sit beside my river; not whether I would hang, nor fight, nor what man I would be, nor what woman I would take to wife; nor what would be the fate of this nation, birthing like Caesar, tearing its mother midst blood and travail. I knew only the rain and the old man who toiled to keep pace with me; and I knew our goal. We left the Patriots behind us.²⁴⁵

Es gibt hier keinerlei Hinweise auf Octavians Schicksal nach dem Ende der Erzählung, der Leser wird ahnungslos gelassen. Auch wird ihm keine Möglichkeit gegeben, zu erwarten, dass alles gut werden könnte. Stattdessen gibt es Hinweise, dass es eben nicht so sein könnte, wie beispielsweise die erwähnte Tatsache, dass Octavian auch in der Zukunft kein stabiles Selbstbild erlangt hat und dass sein letztes Selbstzeugnis mit „drawn from the Manuscript Testimony of Octavian Gitney“²⁴⁶ betitelt wird, obwohl Octavian eigentlich den Nachnamen seines Besitzers ablehnt. Insgesamt kann man sagen, dass am Ende der Erzählung keine Erfüllung der Genre-Erwartungen des impliziten Lesers stattfindet. So wird das westliche, heutige Metanarrativ, nach dem Wissen und Handlung zur Emanzipation und persönlichen Weiterentwicklung führen,²⁴⁷ in diesem Roman nicht bestätigt. Man kann also sagen, dass es hier durch die Nichtbestätigung zu einer aktiven Hinterfragung und Aufdeckung dieses Metanarratives kommt. Damit weist der Roman zunächst auf die Grenzen dieses westlichen Metanarratives im Hinblick auf die Abhängigkeit des Individuums, also auf die Grenzen der humanistischen Idee von Subjektivität und Agency hin. Der Gegenwartsbezug ist hier also eine Hinterfragung der Metanarrative der heutigen, westlichen Gesellschaft. Entgegen seiner Erwartungen, so kann man weiterhin argumentieren, wird vom impliziten Leser verlangt, dass er nach dem *Warum* dieser als tragisch wahrgenommenen Ereignisse fragt. Es liegt so in der Logik des Metanarratives,

245 Anderson, S. 352–353.

246 Ebenda, S. 309.

247 vgl. Stephens: Metanarrative, S. 210.

dass man Ereignisse, die dieses nicht bestätigen, als tragisch wahrnimmt.²⁴⁸ Die im Roman angelegten Antworten sind zweierlei. Zum einen ist es bewusstes Hinterfragung besagten Metanarrativs, welches den impliziten Leser darauf hinweist, dass weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart dieser emanzipatorische Erfolg für jeden Menschen möglich war bzw. ist. Zum anderen fordert der Roman den impliziten Leser durch Weiterdenken und Reflexion auch zur Evaluation der Gegenwart auf, und zwar im Hinblick auf das Verhältnis von Rationalität und Emotion in unserer heutigen Gesellschaft und die Frage, welchen Einflüssen die impliziten Leser selbst durch ihre Erziehung ausgesetzt sind. Meines Erachtens sind diese eingebauten Aufforderungen zur Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft und die Hervorhebung der Wichtigkeit von Emotionen gegenüber einem Leser, der in einer Welt lebt, in welcher Wissen und rationale Entscheidungen häufig mehr zählen als die Gefühle des Individuums, eindeutige Einflüsse der Gegenwart bzw. der Ideologien des Autors.²⁴⁹ Dieser aktive Gegenwartsbezug ist besonders dadurch gestützt, dass es am Ende der Erzählung zu keiner ausgesprochenen Bewertung im Hinblick auf Emotionen kommt, sondern die Hinterfragung offen bleibt und somit eine Reflexion durch den Leser gefordert wird. Insgesamt kann man also sagen, dass *The Astonishing Life of Octavian Nothing* wie *The Book Thief* einen doppelten Gegenwartsbezug hat. Zum einen ist der Roman so angeordnet, dass er aus heutiger Perspektive den amerikanischen Nationalmythos, das Nationalnarrativ hinterfragt. Und zum anderen hinterfragt der Roman ein Metanarrativ der heutigen Gesellschaft und, daran angeknüpft, die Wertschätzung von Emotionen in der heutigen Gesellschaft. Zusammenfassend kann man also sagen, dass sowohl *The Book Thief* als auch *The Astonishing Life of Octavian Nothing* aktuelle Werte inkorporieren, dabei aber nicht versuchen, diese als transhistorisch erfolgreich oder gar menschlich universell aufzubauen.

3.2 Die Validierung moderner Ideologien

Wie auch die Romane in Kapitel 1 verfremden *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* den Discourse. Ein Register of antiquity,

248 vgl. Ebenda, S. 209.

249 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Anderson eine ähnliche Thematik in seinem Roman „Feed“ aufgreift, einer Dystopie, in welcher Titus, der Hauptprotagonist, ebenfalls unfähig zur Reflexion seine Gefühle (und anderer Menschen) ist. vgl. Anderson, Matthew Tobin: *Feed*. Cambridge 2004.

wie ich in den Romanen im ersten Teil nachgewiesen habe, findet sich so auch in diesen Romanen. Im ersten Kapitel habe ich argumentiert, dass die Verfremdung des Discourses zur Bestätigung der aktuellen Ideologien als transhistorische führt. Im Falle dieser beiden Romane gehe ich nun weiterführend davon aus, dass die Register of antiquity bestätigen, dass es sich um authentische Geschichten handelt und dass aus diesem Grund die genannten aktuellen Lehren gezogen werden können.

The Book Thief

In *The Book Thief* kommt es zu wiederholten Einschüben von deutschen Wörtern in den englischen Text, wobei die meisten Fälle direkt im Anschluss übersetzt werden. Diese Art eines verfremdenden Registers ähnelt vielleicht am ehesten jenem von *A Waltz for Matilda*. Die genutzte Sprache wird nicht in ihrer Grammatik und Orthographie verändert, sondern das Register basiert auf der Ergänzung der Gegenwartssprache durch ungewöhnliche Worte, hier Worte einer realen Fremdsprache. Ein Beispiel ist die folgende Szene:

Quite a way beyond the outskirts of Munich was a town called Molching, said said best by the likes of you and me as Molking. That's where they were taking her, to a street by the name of Himmel.

A translation

Himmel = Heaven

Whoever named Himmel Street certainly had a healthy sense of irony. Not that it was a living hell. It wasn't. But it sure as hell wasn't heaven either.²⁵⁰

Insbesondere die eingerückte Übersetzung des deutschen Wortes und der Aufgriff der Bedeutung im folgenden Text heben hier die Fremdartigkeit des Settings in den Vordergrund. Im Hinblick auf die Auswahl der deutschen Begriffe ist zu beobachten, dass immer wieder (bekannte) Begriffe des Registers der Nationalsozialisten genutzt werden, wie z. B. Führer²⁵¹, Heil Hitler²⁵² oder BDM²⁵³. Meines Erachtens dient gerade dieser Rückgriff auf die genuinen nationalsozialistischen Begrifflichkeiten einer Fixierung der historischen Zeit. Damit fungiert auch dieses Register of antiquity zu einer Validierung der

250 Zusak, S. 26.

251 Ebenda, S. 20.

252 Ebenda, S. 120.

253 Ebenda, S. 41.

Historizität des Inhalts, der durch die Gegenwart beeinflusst ist. Interessant sind an dem gewählten Register of antiquity weitere zwei Dinge. Erstens ist meinen Beobachtungen zufolge die Einbindung von deutschen Wörtern in den englischen Text ein häufig genutztes Mittel zur Verfremdung in Romanen über das Dritte Reich.²⁵⁴ Die gewählten deutschen Phrasen und Wörter sind dabei im Normalfall in Orthographie und Grammatik korrekt. Damit sind diese Einschübe ähnlich jenen aus *A Waltz for Matilda* nicht per se ahistorisch, trotzdem in der Mischung zwischen Englisch und Deutsch aber ein selektives Kunstprodukt. Zweitens ist bei *The Book Thief* ungewöhnlich, dass nicht nur den Nationalsozialisten deutsche Begriffe in der mündlichen Sprache ‚zugeteilt‘ werden, sondern die deutsche Sprache von allen Figuren genutzt wird. Damit unterscheidet sich dieser Roman von anderen englischen Büchern über das Dritte Reich.²⁵⁵

The Astonishing Life of Octavian Nothing

In *The Astonishing Life of Octavian Nothing* ist das komplexeste register of antiquity aller in dieser Arbeit analysierten Romane zu finden. So ist der gesamte Roman konsequent mit einer veränderten Grammatik und Orthographie verfasst. Man kann hier allerdings nicht von einem register of antiquity sprechen, sondern meines Erachtens von mehreren. Die jeweilige Art und Weise der Register variiert entsprechend der jeweiligen Figur, die den Abschnitt ‚verfasst‘ hat. Das heißt mit anderen Worten, die Teile der Erzählung, welche von Octavian selbst stammen, haben ein anderes Register of antiquity als beispielsweise die Briefe von Private Evidence Goring²⁵⁶ oder dem Fänger Davey.²⁵⁷ Dies kann man in den folgenden zwei Beispielen sehen:

She smiled upon me to chasten the others, to spurn their envious glances at me when I was taken by her up to bed.

254 vgl. z. B. Bartoletti, Susan Cambell: *The Boy Who Dared*, New York 2008; Young, Sara: *My Enemy's Cradle*, London (2007); Dowsell, Paul: *Ausländer*, London 2009.

255 Es ist anzumerken, dass „Ashes“ von Kathryn Lasky (2011) sich offensichtlich deutlich auf *The Book Thief* bezieht, zu sehen an der Wahl des bayrischen Dialektwortes „Watschen“ in einem in Berlin situierten Roman, und auch hier allen Charakteren deutsche Wörter zuschreibt. In allen anderen untersuchten englischsprachigen Romanen zum Dritten Reich zeigt sich hingegen fast immer eine Gleichsetzung von Deutschsprechern und Nationalsozialisten.

256 vgl. z. B. Anderson, S. 245–250.

257 vgl. z. B. Ebenda, S. 308.

Her spirit was so light, so luminous, so gay, that I feared how leaden was my solemnity and silence.²⁵⁸ [Octavian]

Capt. Draper hath asked me to watch this Negro Fiddler & acquaint the Boy with the Ways of our Company. He is a curious Baggage, this Fiddler – odd – unspeaking, & there is a Jest that Capt. Draper hath asked me to be the Acquainter owing to me talking for 2 Men & he talking for None.²⁵⁹ [Private Evidence Goring]

Octavians Sprache zeichnet sich zum einen durch die heute ungewöhnliche Passivkonstruktion im ersten Satz und die für unseren heutigen Sprachgebrauch überladene Wortwahl im zweiten Satz aus. Die ausgewählte Ausdrucksweise dieses Registers verschafft den Eindruck von großem Formalismus und hoher Bildung. In der Sprache von Goring ist im Vergleich dazu dieser Formalismus nicht zu finden, was sich nicht zuletzt auch durch die Ersetzung des „and“ durch das „&“ zeigt. Während Octavians Sätze sorgsam konstruiert wirken, sind Gorings (Teil-)Sätze scheinbar unbedacht aneinandergereiht. Weiterhin auffällig sind im zweiten Beispiel die (heute) ungewöhnliche Großschreibung der Nomen und die (alte) Schreibweise von „has“ als „hath“. Dieser Ersatz des „s“ durch das „th“ bei den Verben „has“ und „does“ ist nebenbei bemerkt eine Konstante bei allen Figuren und historisch korrekt. Im Text bewirkt er aber vor allem die Illusion von Historizität; eine Illusion deshalb, weil nur ausgewählte Ausdrücke in ihrer ursprünglichen Schreibweise übernommen wurden. Dieser Wechsel der register of antiquity hat insgesamt zwei Effekte. Zum einen erschafft er wie alle register of antiquity den Anschein von echter Historizität, auch wenn die genutzte Sprache trotz aller historischen Elemente der modernen Sprache angepasst ist. Zweitens validieren die unterschiedlichen register of antiquity durch ihre Verschiedenheit die scheinbare Authentizität der einzelnen Fragmente bzw. Selbstzeugnisse, welche als echte historische Quellen dargestellt werden. Im Vergleich zu allen anderen aufgezeigten register of antiquity ist bei *The Astonishing Life of Octavian Nothing* ein weiterer Aspekt auffällig. Während alle anderen Autoren in ihren Anhängen (bzw. in *The Book Thief* wird gänzlich auf einen Anhang verzichtet) die Authentizität ihres Registers nicht anzweifeln und es damit indirekt bestätigen, schreibt Anderson in seinem Anhang: „Though I tried to stick as closely as possible to eighteenth-century-diction and grammer, of course I adapted period style to modern fictional

258 Ebenda, S. 35.

259 Ebenda, S. 252.

ends.“²⁶⁰ Damit erkennt lediglich Anderson die zu Gunsten der Fiktion geschaffene Ahistorizität der Sprache an und unterscheidet sich damit deutlich von allen anderen untersuchten Autoren bzw. Romanen.

Was beiden register of antiquity allerdings gemein ist, ist ihr Effekt. Wie auch bei den im ersten Teil besprochenen Romanen aus gehe ich davon aus, dass sie den Inhalt als historisch authentisch validieren und auch hier bestätigen, dass die oben genannten Lehren für die Gegenwart aus dieser Darstellung der Vergangenheit berechtigterweise gezogen werden können.

3.3 Das vermittelte Geschichtsbild

Wenden wir uns nun weiterführend dem vermittelten Bild von Geschichte zu. Die Romane unterscheiden sich diesbezüglich durch zwei Aspekte deutlich von jenen aus dem ersten Kapitel. So stellen sie zum einen das humanistische Ideal von Subjektivität und Agency in Frage, und zum anderen haben sie einen eingeschränkten Wahrheitsanspruch.

Während die zuvor diskutierten Romane unterstellen, dass jeder Mensch mit genügend Willen und den richtigen Werten ein humanistisches Ideal von Subjektivität und Agency erlangen kann, stellen *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* diese Möglichkeit in Frage. *The Book Thief* weist immer wieder auf den Zufall von Liesels intersubjektiven Beziehungen hin, mit deren Hilfe sie Agency erlangt und sich selbst eine stabile, kohärente Identität als Nazigegnerin, Tochter der Hubermanns und Freundin von Rudi schafft. Die Fähigkeiten und Eigenschaften, die Liesel hierfür benötigt, werden vom Roman somit nicht als inhärent, sondern als erlernt dargestellt. Weiterhin hebt der Roman durch seine Repräsentation von Liesels Subjektivität die Illusion der Stabilität dieser hervor und weist dabei auf die Abhängigkeit des Individuums von den Entscheidungen anderer, besonders jener, die den gesellschaftlich-ideologischen Diskurs dominieren, hin. Damit verdeutlicht dieser Roman, dass die Inkorporation von heute präferierten Ideologien in das eigene Selbstbild und das Handeln auf dieser Grundlage in der Vergangenheit nicht zwangsläufig zum Erfolg geführt hat.

Ähnliches kann man in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* finden. Octavians Subjektivität wird auch am Ende der Erzählung als instabil, unreflektiert und abhängig gezeichnet, und auch die Frage, ob die Befreiung aus

260 Ebenda, S. 358.

der physischen Sklaverei dauerhaft ist, bleibt unbeantwortet.²⁶¹ Octavians Wille und Wissen reichen nicht aus, um ihm einen anderen Platz in der Gesellschaft zu bieten, um sich vom dominanten gesellschaftlichen Diskurs zu befreien, der die Sklaverei bevorzugt. Gleichzeitig bleibt er auch durch seine Erziehung versklavt, die ihn für die Situation, in welcher er sich befindet, nicht ausgestattet hat. So weiß er beispielsweise, dass seine Versklavung unmoralisch ist, aber dieses Wissen verhilft ihm weder zur tatsächlichen und erfolgreichen Befreiung aus der Sklaverei noch zur Loslösung seines Selbstgefühls von seiner Erziehung. Damit unterscheidet er sich beispielsweise von Amaury aus *Pilgerweg durch die Hölle*, der zwar auch vom dominanten gesellschaftlichen Diskurs ‚versklavt‘ ist, sich aber mit dem Wissen von der „Unmoral“ aus der Macht dieser Ideologie befreien kann. Somit weisen sowohl *The Book Thief* als auch *The Astonishing Life of Octavian Nothing* auf die Gebundenheit des Individuums an den gesellschaftlichen Diskurs der Zeit hin. Ihre Diskussion von Subjektivität und Agency ist damit stark von postmodernen Ideen beeinflusst. Die Romane artikulieren zwar in Anknüpfung an die Diskussion von Subjektivität und Agency heutige Beschwerden oder Bedenken, schränken aber die Möglichkeiten ihrer Protagonisten, gebunden an die historische Zeit, stark ein. Während die Figuren der Romane des ersten Kapitels Agency erlangen, indem sie sich bewusst dafür entscheiden, weisen *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* auf den Zufall oder die Unmöglichkeit im Hinblick auf das Erlangen von Agency sowie auf die starke Abhängigkeit des Individuums vom gesellschaftlichen Diskurs der Zeit hin. Somit sind diese Romane meines Erachtens insgesamt weniger ahistorisch in ihrem Geschichtsbild als jene Bücher aus Kapitel 1, die eine humanistische Idee von Subjektivität und Agency in sich tragen.

Beide Romane sind weiterhin historiografische Metafiktionen. Als metafiktiv bezeichnet man Werke, die selbstreflexiv bewusst auf ihren Status als Text und Fiktion hinweisen.²⁶² McCallum schreibt diesbezüglich:

The narrative conventions of realist fiction work to mask the gap between linguistic signs and their fictive referents and to construct an illusion of an unmediated relation between signs and things. In doing so, these conventions obscure the fictionality of referents and imply a

261 vgl. Ebenda, S. 353. Weiterhin deutet bereits das „Volume I“ im Titel an, dass Octavians Geschichte (irgendwie) weitergeht, aber es gibt keinerlei Hinweise darauf, ob gut oder nicht.

262 vgl. McCallum, Robyn: *Metafictions and Experimental Work*, in: Hunt, Peter: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* 1, 2. Auflage, London u. a. 2004, S. 587.

reading of fiction as if it were 'real'. In metafiction, however, the ontological gap between fiction and reality is made explicit; that is, the fictionality of events, characters and objects referred to is foregrounded.²⁶³

Historiografische Metafiktionen setzen sich darüber hinaus auch mit Fragen auseinander, wie die Geschichtsschreibung funktioniert, d. h. wie die Vergangenheit für die Gegenwart „entsteht“.²⁶⁴ *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* weisen so nicht nur auf ihren Status als Fiktion, sondern auch gleichzeitig auf die interpretatorische Konstruktion der Geschichtsschreibung hin. Mit anderen Worten: Beide Romane betonen, dass Geschichte immer eine Nacherzählung von einem bestimmten Standpunkt aus ist, und es damit nicht die eine „wahre Geschichte“ geben kann. Um dieses zu erreichen, nutzen beide Romane vier Strategien.

Erstens tragen beide Romane starke Elemente anderer, nicht-realistischer Genres in sich. Damit brechen die Werke mit dem Diktum des Genres des historischen Romans, das im Realismus verankert ist.²⁶⁵ In *The Book Thief* ist mit der Wahl des Erzählers, dem Tod, ein stark fantastisches Element zu finden. Anderson hingegen greift in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* auf Elemente des Gothic Horrors zurück.²⁶⁶ Dies gilt vor allem für Sprache, Setting und Themen des Romans. Es ist meines Erachtens der Horror, welchen Octavian in nüchternen Worten und ohne wirkliche Bewertung in seinen Erzählungen heraufbeschwört, der kein naives Leseverhalten zulässt. Durch den Bruch mit dem sonst vorherrschenden Realismus des historischen Romans und die Inklusion fantastischer (Horror-)Elemente beschränken die Werke meines Erachtens ihren Anspruch auf absolute Wahrheit; d. h. ihren Anspruch darauf, eine Nacherzählung der Realität zu sein.

Zweitens verhindern beide Romane eine naive Leseridentifikation und erfordern eine aktive Leserpositionierung. Der fantastische Erzähler in *The Book Thief* tritt immer wieder bewusst in Erscheinung, spricht den impliziten Leser wiederholt an²⁶⁷, stellt sich durch Selbstreflexion in den Vordergrund²⁶⁸,

263 Ebenda, S. 589.

264 vgl. Hutcheon, S. 44.

265 vgl. Stephens: Language and Ideology, S. 202.

266 Crawford, Philip Charles: A New Era of Gothic Horror. A look at the subversive power of the genre and its appeal to today's teens, in: School Library Journal, 2008, <<http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6600683.html?industryid=47074>>, Zugriff 10.6.2011.

267 vgl. z. B. Zusak, S. 12, S. 90.

268 vgl. z. B. Ebenda, S. 4, 329, 577.

baut hervorgehobene Erklärungen und Bewertungen ein²⁶⁹ und bricht die Chronologie der Erzählung durch ausgeprägtes Vorausdeuten und zahlreiche Rückbezüge auf²⁷⁰. Somit ist es dem impliziten Leser faktisch unmöglich, sich uneingeschränkt mit Liesel zu identifizieren, da der Tod ihn nie ganz an sie herankommen lässt. Vielmehr moderiert er bewusst die Begegnung des Lesers mit Liesel und macht diese Erzählermoderation gleichzeitig offensichtlich. Insgesamt wird so die naive Identifikation des Lesers mit Liesel verhindert. Vielmehr muss der Leser aktiv werden, damit er vorbei am Erzähler an Liesel herankommen und die Lücken, welche vom Erzähler gelassen werden, füllen kann. Auch in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* wird dem impliziten Leser die Identifikation mit Octavian erschwert, da diesem in großen Teilen der Erzählung die Emotionen fehlen bzw. er diese bewusst nicht in seine Geschichte einbaut. Emotionen wären aber die Grundlage für Empathie mit dem Protagonisten.²⁷¹ Weiterhin bleiben in diesem Roman durch die Wahl des Erzählers zahlreiche inhaltliche Lücken, die nicht geklärt werden, aber eigentlich für ein ganzheitliches Bild notwendig wären.²⁷² Entsprechend wird der implizite Leser gezwungen, selbst weiterzudenken, zu versuchen, sich aus den Bruchstücken ein komplettes Bild zusammenzubauen (und dessen Unmöglichkeit zu erkennen). Folglich bieten beide Romane durch ihre aktive Leserpositionierung keine „fertige“ Geschichte, sondern eine Vergangenheit, die sich der Leser in Teilen bewusst selbst zusammenbauen muss und auf deren „Zusammenbau“ hingewiesen wird.

Drittens nutzen beide Romane einen unzuverlässigen Erzähler. Der Tod in *The Book Thief* sagt selbst, dass er Liesels Geschichte lediglich *nacherzählt*.²⁷³ Auf seinen Status als Erzähler weist er auch in der Erzählung wiederholt durch Einschübe, getitelt mit „note from your narrator“²⁷⁴, hin. Weiterhin leitet er seine Nacherzählung mit folgenden Worten ein: “If you feel like it, come with me. I will tell you a story. I will show you something.”²⁷⁵ Der Tod sagt hier lediglich, dass er dem Leser eine Geschichte er-

269 vgl. z. B. Ebenda, S. 215, S. 350, S. 428.

270 vgl. z. B. Ebenda, S. 262–263, S. 202–209.

271 vgl. z. B. Anderson, S. S. 13.

272 vgl. hier den gesamten 3. Teil, in dem unklar ist, was tatsächlich mit Octavian geschieht. Anderson, S. 237–308.

273 vgl. Zusak, S. 16.

274 vgl. Ebenda, S. 584.

275 Ebenda, S. 16.

zählt – er sagt nicht, dass er erzählt, „wie es war“. Weiterhin sagt er zwischen den Zeilen immer wieder, dass er an sich nur sehr wenige Quellen hat, auf welche er sich beziehen kann.²⁷⁶ Dabei handelt es sich erstens um lediglich drei Begegnungen mit Liesel, in denen er sie beobachtet, aber nicht direkt in Kontakt mit ihr getreten ist. Zweitens hat er das Buch mit Liesels Aufzeichnungen zur Hand. Vergleicht man die wenigen wörtlichen Ausschnitte aus diesem Buch, die in der Erzählung zu finden sind, dann fällt auf, dass die Originale wesentlich kürzer und weniger ausführlich als die Nacherzählung der gleichen Szene durch den Tod sind.²⁷⁷ Seine dritte Quelle sind „visions“²⁷⁸, d. h. kurze Erinnerungsblitze gerade verstorbener Menschen. Seine Nacherzählung dieser Visionen leitet er wiederum mit „Come with me, I will tell you a story“²⁷⁹ ein. Dabei bleibt allerdings unklar, wie ausführlich diese ursprünglichen Visionen waren und wie viel der Tod hinzu gedichtet und interpretiert hat. Es sind diese drei Quellen, aus denen der Tod seine Geschichte zusammenbaut. Weiterhin weist der Tod selbst daraufhin, dass er über die Jahre Liesels Buch viele tausend Male gelesen hat, und auch dieses macht ihn zu einem unzuverlässigen Erzähler. Wie Klassen einwirft, hat der Tod sich offensichtlich in die Geschichte verliebt, und es bleibt unklar, mit wie viel Neutralität er die Geschichte erzählt und wo er Fakten hinzugefügt hat.²⁸⁰ Wenn der Tod dann am Ende der Erzählung feststellt, dass er die Menschen nicht versteht, dann bleibt fraglich, wie viel er interpretiert hat, um einen Sinn entstehen zu lassen, und wo er sich von seinen Quellen gelöst und zusätzliche Informationen oder Gedanken hinzugefügt hat. Insgesamt kann man also sagen, dass *The Book Thief* auch als die Geschichte des Todes dargestellt wird, der versucht, dem menschlichen Dasein einen Sinn zu geben, der als fantastische, nicht-menschliche Figur aber scheitert. Er ist somit ein Erzähler, auf den sich der Leser nicht verlassen kann, der die „Wahrheit“ nicht erzählen kann. Damit wird insgesamt in diesem Roman hervorgehoben, dass es immer von der Perspektive und dem Wissenshorizont des „Nacherzählers“ abhängt, was für eine Version der Geschichte dem Leser geboten wird und wie glaubhaft bzw. wahrheitsgetreu diese ist.

276 vgl. Klassen, Jonathan: Anything but Normal: Narrative Control in Markus Zusack's *The Book Thief*, Präsentation auf der Thirty-fifth Annual International Children's Literature Association Conference. Bloomington-Normal, IL June 12–14, 2008, <<http://www.docin.com/p-71826578.html>>, Zugriff 15.5.2011.

277 vgl. Zusak, S. 559–562.

278 Ebenda, S. 578.

279 Ebenda, S. 578.

280 vgl. Klassen.

Auch Octavian ist ein solcher unzuverlässiger Erzähler. Als Ich-Erzähler ist er, wie gezeigt, unfähig, sich und seine Gegebenheiten hinreichend zu reflektieren und gibt seine Geschichte mit den Worten seiner Unterdrücker wieder. Weiterhin verschwindet er einfach aus der Erzählung und lässt den Leser auch in seinem Rückblick weitläufig darüber im Unklaren, was in dieser Phase seines Lebens *tatsächlich* mit ihm geschah. Insofern ist auf Octavian kein Verlass im Hinblick auf glaubhafte und gesicherte Informationen. Daran anknüpfend, tritt in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* der Autor des Romans aktiv in Erscheinung. So heißt es am Anfang: „Taken from the Accounts by his own hand and other sundry sources. Collected by Mr. M.T. Anderson of Boston“.²⁸¹ Hier wird zwar auf der einen Seite suggeriert, dass die im Roman zu findenden Quellen echt seien, gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass diese vom *Autor* des Romans bewusst so zusammengefügt wurden. Mit anderen Worten, es wird angedeutet, dass die Ergänzungen zu Octavians Selbstbericht, wie z. B. die Zeitungsausschnitte²⁸², Tagesbucheinträge²⁸³ oder Briefe²⁸⁴, bewusst vom Autor *ausgewählt*, d. h. ggf. gegen andere Zeugnisse abgewogen wurden. Da diese Zusammenstellung nachträglich geschah, bleiben die einzelnen, sich widersprechenden Dokumente ohne Bewertung durch Octavian, dem eigentlichen Erzähler, stehen. Wie in *The Book Thief* ist also auch hier ein Hinweis darauf zu finden, dass „Geschichte“ eine bewusste Zusammenstellung von Informationen durch eine nicht-unabhängige Person ist.

Und viertens wird in beiden Romanen die Macht der Narration, der Sprache diskutiert. Für *The Book Thief* habe ich diese Diskussion bereits weiter oben im Hinblick auf Liesels Subjektivitätskonstruktion analysiert. Die Tatsache, dass die Wahrheit immer vom Standpunkt des Betrachters abhängt, wird in diesem Roman nicht nur in Worte gefasst, sondern dem Leser auch noch machtvoller in Bildern gezeigt. Hier sind zwei „Wahrheiten“ übereinander gelegt²⁸⁵ und zeigen so deutlich die Standortabhängigkeit der Interpretation der Geschichtsschreibung. Auch in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* kommt es zu einer Diskussion der Macht der Sprache im Hinblick auf die Wahrheitshoheit, wenngleich auch nicht so deutlich wie in Zusaks Roman. Ein Beispiel hierfür ist die Vergangenheit von Cassiopeia, Octavians Mutter.

281 Anderson, Unnummeriert.

282 vgl. z. B. Anderson, S. 41, S. 239.

283 vgl. z. B. Ebenda, S. 240.

284 vgl. z. B. Ebenda, S. 53–57, S. 241,

285 vgl. Zusak, S. 244–256, S. 301–302.

Diese wird – hochironisch – als Märchen dargestellt und diese romantisierte Version ihrer Vergangenheit wird von Octavian lange Zeit unangefochten als wahr wiedergegeben.²⁸⁶ Erst mit zunehmendem Alter kommt er zur Erkenntnis, dass diese Wahrheit falsch ist. Es ist vor allem die Ironie, die hier darauf hinweist, welche Macht die Sprache in der Konstruktion der Wahrheit über die Vergangenheit hat. Es sei übrigens angemerkt, dass sich eine solche Diskussion über die Nacherzählungshoheit auch in *A Waltz for Matilda* finden lässt, da dieser Roman, wie gezeigt, selbstreflexive Elemente in sich trägt. Trotzdem bewerte ich *A Waltz for Matilda* anders als die Romane dieses Kapitels, da dieses Buch trotz der Reflexion über die Geschichtsschreibung einen sehr hohen Wahrheitsanspruch hat.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Geschichtsbild dieser beiden Romane weniger ahistorisch oder problematisch ist als jenes der Bücher aus dem ersten Kapitel. Zwar sind auch *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* so konstruiert, dass sie eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen, heutige Vorstellungen inkorporieren und validieren, aber sie neigen nicht dazu, Menschen, die nicht gegen die vergangenen Vorstellungen gekämpft haben, zu verurteilen. Bewirkt wird diese geringere Ahistorizität durch die Betonung der Determiniertheit der Protagonisten durch den dominanten Diskurs der Gesellschaft, in welcher sie leben, und die postmoderne Infragestellung der Selbstbestimmung des Subjektes sowie der Möglichkeiten von Agency. Weiterhin erheben die Romane einen geringeren Anspruch auf die absolute Wahrheit ihrer Version der Ereignisse, der Darstellung der Geschichte. Mit anderen Worten, sie versuchen dem Leser nicht zu verkaufen, dass ihre Variante der Geschichte, die einzig wahre sei. Interessant und anders ist an ihnen, dass sie diese Standortgebundenheit offen thematisieren und damit den impliziten Leser zur bewussten Reflexion anregen. Vielmehr heben sie durch verschiedene metafiktionale Strategien die Standortgebundenheit der Nacherzählung von Geschichte hervor und weisen damit auf die „Fiktivität“ oder Perspektivität der Geschichtsschreibung (in Romanen) hin. Damit ist meines Erachtens ihr Geschichtsbild näher an der Vorstellung, die auch in der heutigen Geschichtswissenschaft vertreten wird.

286 vgl. Anderson, S. 30–33.

4 Historische (Adoleszenz)Romane und der Geschichtsunterricht – Eine kritische Reflexion

Die Analyse der fünf historischen Adoleszenzromane fand bisher mit den Methoden der kritischen Literaturwissenschaft statt und beinhaltete neben einer Untersuchung der Inkorporation und Validierung aktueller Werte ‚lediglich‘ eine Betrachtung und Bewertung des dadurch vermittelten Bildes von ‚Geschichte‘. Diese Ausklammerung geschichtsdidaktischer Analyseaspekte und -kategorien wählte ich um zu zeigen, dass in den Romanen „mehr enthalten“ ist, als eine bloße Betrachtung aus der Sicht der Geschichtsdidaktik aufzeigen kann. Mit anderen Worten, ich wollte die Analyse nicht durch die ‚Brille der Didaktik‘ beeinflussen und auch dem Leser die Möglichkeit geben, die Romane ohne didaktische Leitfäden wahrzunehmen. Die Ergebnisse der ersten beiden Kapitel werde ich im Folgenden mit Blick auf die Nutzung von historischer (Adoleszenz)Literatur im Geschichtsunterricht kritisch reflektieren. Dazu werde ich im Folgenden zunächst einen kurzen Blick auf die gegenwärtige fachdidaktische Diskussion werfen und dann aufzeigen, welche Aspekte aus meiner Sicht in dieser geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit dem historischen Adoleszenzromane bisher noch nicht hinlänglich thematisiert wurden. Im Anschluss werde ich dann einen Vorschlag für einen Umgang mit historischen Adoleszenzromanen im Geschichtsunterricht machen.

4.1 Historische (Jugend-)Literatur in der geschichtsdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Diskussion

Zunächst kann man feststellen, dass sowohl in der englisch- als auch in der deutschsprachigen (geschichts-)didaktischen Literatur eine generelle Befürwortung des Einsatzes von historischer Kinder- und Jugendliteratur im Ge-

schichtsunterricht zu finden ist.²⁸⁷ Rox-Helmer, Sauer und Scherzberg weisen beispielsweise darauf hin, dass das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen stärker von Romanen als vom Geschichtsunterricht beeinflusst werde und daher eine Einbindung in den Unterricht sinnvoll sei.²⁸⁸ Neben der Einbindung der Literatur als zweckgemäße Reflexion von Geschichtskultur²⁸⁹ sehen viele Autoren auch die Vorteile der Einbindung von Jugendliteratur in den Unterricht vor allem im Bereich der Motivation und des Ausbaus der Imaginationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Günther-Arndt und Kemnitz stellen fest, dass die „entscheidende Voraussetzungen für historisches Lernen [...] Imagination und Irritation“²⁹⁰ sind. Auch von Reeken schreibt: „Das historische Jugendbuch trägt sicher zum Wachstum des Fiktiven und Imaginären im Geschichtsbewußtsein von Kindern und

-
- 287 vgl. hier neben den im folgenden Text noch genannten Autoren auch: Kelly, David: Using Literature to Teach History: An ERIC/ChESS Sample, in: Magazine of History 13/2, 1999, S. 53–55; Ehlers, Marsha Gilpin: “No Pictures in My Head”: The Uses of Literature in the Development of Historical Understanding, in: Magazine of History 13/2, 1999, S. 5–9; Moran: Michelle: Why Historical Fiction Belongs in Your Classroom, <http://www.randomhouse.com/highschool/RHI_magazine/pdf/moran.pdf>, Zugriff: 27.5.2011; Hicks, Alun/Martin, Dave: Teaching English and History Through Historical Fiction, in: Children’s Literature in Education 28/2, 1997, S. 49–59; Engstrom, Hayley R.: A Literary Exploration of Liberty: Using Young Adult Literature to Teach the American Revolution, Honor Thesis, Fort Lewis College 2010, <<http://digitalcommons.fortlewis.edu/reedhonors/4/>>, Zugriff 15.2.2011; Wyrobnik, Irit: Geschichte lernen durch Geschichten, in: Glasenapp, Gabriele von/Wilkending, Gisela (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendliteratur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41), Frankfurt a. M. u. a. 2005, S. 247–262; Veit, Georg: Historische Jugendliteratur, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze 1997, S. 440–446; Mayer, Ulrich: „Ich wollte das Buch nicht mit dem Scheitern enden lassen“. Faktizität und Fiktionalitäten im Jugendbuch, in: Geschichte lernen 71, 1999, S. 43–47; Rice, Linda J.: What Was It Like?: Teaching History and Culture Through Young Adult Literature (Language and Literacy), New York 2006.
- 288 vgl. Scherzberg, Simon/Sauer, Michael: Bunte Bilder vergangener Lebenswelten. Kinder- und Jugendsachbücher, in: Horn, Sabine/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen, Göttingen 2009, S. 219; Rox-Helmer, Monika: Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Forum Historisches Lernen), Schwalbach 2009, S. 98.
- 289 Es sei anzumerken, dass dieser Ansatz meinen Beobachtungen zufolge in der Literatur eher weniger thematisiert wird.
- 290 Günther-Arndt, Hilke/Kemnitz, Janine: Schreiben um zu lehren? – Geschichtsdidaktische Kategorien in der historischen Jugendliteratur, in: Pohlmann, Carola/Steinlein, Rüdiger (Hrsg.): Geschichtsbilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Wiesbaden 2000, S. 243.

Jugendlichen bei, aber die muß ja nicht von vornherein problematisch sein.“²⁹¹ Für die Auseinandersetzung mit diesen beiden Aspekten eignet sich die historische Jugendliteratur laut Fachliteratur, da die fiktionale Erzählung die Vorstellung von Vergangenen erleichtern kann, gleichzeitig aber durch ‚störende‘ Elemente „die Möglichkeit zur Irritation (inhaltlich z. B. durch Verfremdung oder erzähltechnisch durch einen Wechsel der Erzählperspektive), die ein Infragestellen des Vergangenen bewirkt“²⁹², besteht.²⁹³ Die Imaginationsfähigkeit wird dabei vor allem durch die gegebenen Angebote zur Identifikation mit den Protagonisten des Romans unterstützt.²⁹⁴ So schreibt auch Sauer über die historische Literatur: „Sie lässt vor dem inneren Auge des Lesers Vorstellungswelten entstehen, in denen er an historischen Ereignissen und Lebenssituationen, am Handeln, Denken und Fühlen der Menschen unmittelbar teilhat, emotionale Beziehungen zu ihnen aufbaut.“²⁹⁵ So können Romane Geschichte für die Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigen, und „Vergegenwärtigung erzeugt individuelle Relevanz, persönliche Bedeutung“.²⁹⁶ Im Unterricht kann dann ein Bezug zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt werden.²⁹⁷ Des Weiteren wird wiederholt als Vorteil genannt, dass Schülerinnen und Schüler anhand der unterrichtlichen Auseinandersetzung lernen können, den Unterschied zwischen Fiktion und geschichtlicher Realität zu unterscheiden.²⁹⁸

Georg, Kemnitz und Günther-Arndt sowie Rox-Helmer argumentieren darüber hinaus in ihren Untersuchungen, dass aus geschichtsdidaktischer Sicht viele aktuelle historische Jugendromane die „zentrale[n] Kategorien historischen Lernens, wie z. B. „Identifikation“, „Multiperspektivität“, „Gegenwartsbezug“,

291 von Reeken, Dietmar: Das historische Jugendbuch, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach 1999, S. 72.

292 Rossi, Melanie: Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 64), Frankfurt a. M. u. a. 2010, S. 56.

293 vgl. Günther-Arndt/Kemnitz, S. 243, Rox-Helmer, Monika: Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach 2006, S. 34,

294 vgl. Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 55–56; von Reeken, S. 77.

295 Sauer, Michael: Historische Kinder- und Jugendliteratur, in: Geschichte lernen 71, 1999, S. 19.

296 Günther-Arndt/Kemnitz, S. 249.

297 vgl. Günther-Arndt/Kemnitz, S. 249, Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 33.

298 vgl. z. B. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 263; Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 28–29; Georg, Janine Christina: Fiktionalität und Geschichtsvermittlung – unvereinbar?: eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen (Didaktik in Forschung und Praxis 37), Hamburg 2008, S. 228; Rossi, S. 54.

„Vergegenwärtigung“ oder „fachwissenschaftliche Korrektheit“ erfüllen“²⁹⁹ und deshalb gut im Unterricht genutzt werden könnten.³⁰⁰ So schreibt Georg: „[...] aktuelle historische Jugendromane [bieten] multiperspektivische, veranschaulichende und vergegenwärtigende Darstellungsweisen und [berücksichtigen] geschichtsdidaktische Kategorien wie Gegenwartsbezug, Identität und Emotionalität [...]“³⁰¹

Von den geschichtsdidaktischen Autoren werden zahlreiche Auswahlkriterien für die Romane, die im Unterricht eingesetzt werden können, gefunden. Es können hier nicht alle Kriterien behandelt werden, aber es seien unter den immer wieder genannten die folgenden hervorgehoben:

Erstens sollten die Romane historisch korrekt sein, d. h. zum einen sollten die historischen Fakten adäquat eingebunden, zum anderen das Verhalten der Protagonisten ihrer Zeit angemessen sein.³⁰² Zweitens sollten die Werke möglichst multiperspektivisch sein, also nicht nur ein Protagonist, sondern mehrere Akteure in der Erzählung gehört werden.³⁰³ Drittens sollten die fiktionalen Elemente vom Leser erkennbar sein.³⁰⁴ An Schörkens Überlegungen zur Geschichtserzählung anknüpfend, wird dabei immer wieder die Wichtigkeit erwähnt, bei der Auswahl von Werken, Romane „mit aufgerauter Oberfläche“³⁰⁵ zu achten, um so die Reflexion zu erleichtern.³⁰⁶ Dabei sei allerdings anzumerken, dass solche Werke, gerade wenn sie weitreichend selbstreflexiv sein könnten, von den Fachdidaktikern wie Sauer mit Blick auf die Schwere der Lektüre auch sehr kritisch gesehen werden.³⁰⁷ Viertens weist besonders von Reeken darauf hin, dass die Romane zum kritischen Weiterdenken anregen sollten.³⁰⁸ Auch sollten die ausgewählten Bücher fünftens Identifikationsangebote, d. h. die Möglichkeit mit den Protagonisten

299 Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 75.

300 vgl. Günther-Arndt/Kemnitz, S. 240–255; Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 28–38; sowie die sehr ausführliche Dissertation von Georg zum Thema.

301 Georg, S. 228.

302 vgl. Rox-Helmer: Jugendbücher; S. 54, von Reeken, S. 77, Sauer, S. 22.

303 vgl. Rossi, S. 283, von Reeken, S. 78; Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 55.

304 vgl. von Reeken, S. 77, Rox-Helmer, S. 53–54.

305 Schörken, Rolf: Das Aufbrechen narrativer Harmonie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48, 1997, S. 730.

306 vgl. Sauer, S. 24, von Reeken, S. 71.

307 vgl. Sauer, S. 24.

308 vgl. von Reeken, S. 78, aber auch: Rossi, S. 54.

mitzufühlen, bieten.³⁰⁹ Sechstens sollte es den potenziellen Lesern Spaß machen, den Roman zu lesen.³¹⁰ Nach von Reeken sollten sich die Bücher thematisch weiterhin mit Bereichen beschäftigen, in denen die Quellenlage eher gering ist.³¹¹ Laut Rox-Helmer sollten hingegen Bücher ausgewählt werden, die Themen beinhalten,

die problematische Erfahrungen, Spannungen und Grenzsituationen darstellen, entfalten und auch klären, ohne eine vordergründige Happy-End-Lösung anzubieten. Solche Situationen sind vor allem das Hinaustreten aus der geschützten Familie in die Erwachsenenwelt, erste Liebeserfahrungen und die Suche einer geschlechtlichen Identität, der Weg zur Selbstständigkeit und Persönlichkeitsfindung, aber auch Erfahrungen mit einem Unrechtsregime, mit Krieg oder Tod.³¹²

Die Bücher sollten Aspekte umfassen, die auch für die potenziellen Leser aktuell sind, um so die Identifikation und das Vergegenwärtigen von Geschichte zu erleichtern.³¹³

Mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen gibt es bei den genannten Fachdidaktikern meines Wissens nach drei Tendenzen. So sollte es im Unterricht erstens zu einer Diskussion und Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von literarischer Fiktion und historischer Realität kommen.³¹⁴ Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise „auf die Illusionswirkung eines Erzählens mit geschlossenen Handlungsabläufen aufmerksam gemacht werden.“³¹⁵ Zweitens sollte es, ausgehend von der Lektüre, zu einer Reflexion und einem Vergleich von Gegenwart und Vergangenheit kommen, d. h. ein thematischer Bezug zur Gegenwart hergestellt werden.³¹⁶ Daran anknüpfend sollte ein Zeitbewusstsein entwickelt werden.³¹⁷ Drittens ist eine deutliche Bevorzugung von handlungs- und produktionsbezogenen Methoden bei der Herangehensweise an den Text und der Auseinandersetzung mit diesem vorzufinden. Dabei wird allerdings auch immer wieder argumentiert, dass eine wirkliche

309 vgl. Sauer, S. 22, von Reeken, S. 78.55–56.

310 vgl. von Reeken, S. 78, Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 56–57.

311 vgl. von Reeken, S. 77.

312 Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 56.

313 vgl. Ebenda, S. 56.

314 vgl. Georg, S. 231; Rossi, S. 54; Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 28–29; Rox-Helmer : Fiktionale Texte, S. 101.

315 Rossi, S. 54.

316 vgl. Rossi, S. 297; Ehlers, S. 107.

317 vgl. Ehlers, S. 107.

Dekonstruktion des Textes vermieden werden sollte, da den Schülerinnen und Schülern sonst der Spaß an der Lektüre genommen werde.³¹⁸ Zimmermann schreibt weiterführend: „Der dekonstruktivistische Ansatz endet so in einem Dilemma: Einerseits kann er in textanalytischer Hinsicht erhellend sein, indem er Kompositionsstrategien eines Textes offen legt, andererseits bewirkt er aber eine Entwertung der in dem Text vermittelten Inhalte.“³¹⁹

An dieser Stelle sei aber auch zu bemerken, dass die historischen Jugendromane in der Fachliteratur allerdings nicht gänzlich unumstritten sind. So weisen insbesondere Zimmermann, Ehlers und von Glasenapp darauf hin, dass die Protagonisten der Gegenwart häufig sehr stark angenähert werden und damit ein ahistorisches Bild der Zeit nach sich ziehen.³²⁰ Dieses beobachten sie insbesondere bei Adoleszenzromanen. Die Figuren, die zur Identifikation dienen sollen, sind hierbei stark nach einem heutigen Bild von Adoleszenz konstruiert³²¹, und „vielfach [wird eine] anachronistische Denk- und Handlungsweise“³²² an den Tag gelegt. Ehlers weist weiterhin noch auf die Perspektivität der Darstellung hin.³²³ Bemerkungen und Bewertungen der Anwesenheit heutiger Werte und die (unbewusste) Vermittlung derselben durch historische Kinder- und Jugendliteratur über die Einbindung ‚heutiger Charaktere‘ finden sich in Ansätzen bei den genannten drei Autoren³²⁴, wesentlich deutlicher und ausführlicher aber in der englischsprachigen Kinder- und Jugendliteraturforschung. Zu nennen sind hier insbesondere Stephens³²⁵,

318 vgl. Sauer, S. 24; von Reeken, S. 81; Zimmermann, S. 273–278.

319 Zimmermann, Holger: Adoleszenz in Antike und Mittelalter? Die Funktion der Identifikationsfigur in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, in: Glasenapp, Gabriele von/Wilkending, Gisela (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41), Frankfurt a. M. u. a. 2005, S. 68.

320 vgl. Ehlers, S. 94–109; von Glasenapp, Gabrielle: Die Zeitalter werden besichtigt. Zur Inszenierung von Geschichte in der neueren historischen Kinder- und Jugendliteratur, in: Jahrbuch für Kinder- und Jugendliteraturforschung, 2000/2001, S. 99–115; Glasenapp: Historie, S. 15–40; Zimmermann: Adoleszenz, S. 58–72; Zimmermann: Geschichte(n) erzählen.

321 vgl. Ehlers, S. 106; von Glasenapp: Zeitalter, S. 109; Zimmermann: Adoleszenz, S. 64; Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 97.

322 von Glasenapp: Zeitalter, S. 109.

323 vgl. Ehlers, S. 100.

324 vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 191–192; Ehlers, S. 100; von Glasenapp: Zeitalter, S. 109.

325 vgl. Stephens, John: Language and Ideologies, S. 202–240.

McLeod³²⁶, McCallum³²⁷, Flanagan³²⁸, Wilson³²⁹ und Bradford³³⁰, die auf den Einfluss der Gegenwart auf alle Elemente der Erzählung, die ahistorischen Darstellungen durch moderne Diskurse und besonders die Bewertung der Vergangenheit aus der Sicht der Gegenwart hinweisen.³³¹ Dies schließt sich an meine Beobachtungen aus Kapitel 1 und 2 an, in denen ich gezeigt habe, dass in die Romane nicht nur moderne Ideologien eingebunden sind, sondern dass diese dort auch positiv bewertet und teilweise als „transhistorisch“ bemächtigt wurden. Da es sich bei diesen englischsprachigen Autoren allerdings um Literaturwissenschaftler handelt, findet man in ihren Ausführungen keine dezidierten Ausführungen und Reflexionen zum Einsatz von historischer Jugendliteratur im Unterricht. Ähnliches gilt für von Glasenapp und Ehlers, die ihre Beobachtungen vor allem aus fachwissenschaftlicher und nicht didaktischer Perspektive treffen. Auch Zimmermann reflektiert seine Beobachtungen nur begrenzt in Bezug auf den Geschichtsunterricht. Er weist lediglich darauf hin, dass eine weitgreifende Dekonstruktion der Erzählungen im Geschichtsunterricht nicht sinnvoll sei, da die Nachteile, namentlich die Desorientierung und Demotivation der Schülerinnen und Schüler, überwiegen.³³² Auch seien „Modelle einer dekonstruktiven Arbeit“³³³ im Deutschunterricht, wo für diese im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts vielleicht Platz wäre, bisher so gut wie nicht entwickelt worden.³³⁴

326 vgl. MacLeod, Anne Scott: *Rewriting History*. *Teacher Magazine* 9.7, 1998, S. 34–37; MacLeod, Anne Scott: *Writing Backward: Modern Models in Historical Fiction*, in: *The Horn Book Magazine*, 1998, <http://www.hbook.com/magazine/articles/1998/jan98_macleod.asp>, Zugriff: 5.4.2011.

327 vgl. McCallum, Robyn: *Ideologies of Identity*, S. 167–202, S. 229–254.

328 vgl. Flanagan, Victoria: *Gender Studies*, in: Rudd, David (Hrsg.): *The Routledge Companion to Children's Literature*, Oxon/New York 2010, S. 29.

329 vgl. Wilson, S. 139.

330 Bradford, Clare: *Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature*, Waterloo 2007, S. 97–119.

331 Diese Darstellung der Beobachtungen der genannten Autoren ist hier nur sehr verkürzt und schematisch aufgeführt. Eine genauere Ausführung soll in dieser Arbeit nicht geleistet werden, da dies nicht zweckführend wäre.

332 vgl. Zimmermann: *Geschichte(n) erzählen* S. 276; Zimmermann: *Adoleszenz*, S. 69.

333 Zimmermann: *Adoleszenz*, S. 68.

334 vgl. Ebenda, S. 68.

4.2 Eine Reflexion der Analysen in Hinblick auf den Geschichtsunterricht

Ich möchte in dieser Arbeit nicht überprüfen, ob die Romane die Kriterien der Geschichtswissenschaft erfüllen und ob sie sich folglich für den Geschichtsunterricht eignen, wie es beispielsweise Georg oder Rox-Helmer tun. Vielmehr möchte ich nun Konsequenzen aus der literaturwissenschaftlichen Betrachtung ziehen und dabei auf Aspekte eingehen, die in der geschichtsdidaktischen Diskussion meines Erachtens bisher noch nicht oder zu wenig angesprochen wurden. Ich will hier auch nicht in Frage stellen, ob sich Jugendbücher für den Unterricht eignen, da sie durch das Zusammenspiel von „Imagination“ und „Irritation“ zur Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins beitragen. Hier zu diskutieren, ob solche Romane überhaupt im Unterricht eingesetzt werden sollten, wäre aus meiner Sicht wenig hilfreich, da sie bereits genutzt werden. Ich gehe aber davon aus, dass eine kritischere, intensivere Betrachtung historischer Romane notwendig ist, *bevor* diese eventuell im Unterricht eingesetzt werden. Aus dieser Betrachtung müssten dann auch ggf. Konsequenzen für das Unterrichtsgeschehen gezogen werden. Dabei wird meine Reflexion also zunächst nicht vom Nutzen für die Schülerinnen und Schüler ausgehen, sondern vom Roman selbst, genauer, von dem, ‚was‘ in ihm zu finden ist. Von diesem Ausgangspunkt soll der Bezug zum Geschichtsunterricht hergestellt werden.

Dazu möchte ich sechs Aspekte ansprechen, die aus meiner Sicht bisher in der geschichtsdidaktischen Diskussion nicht hinlänglich in den Debatten über den Einsatz von historischer Jugendliteratur im Unterricht beachtet wurden und die sich aus meinen Beobachtungen ergeben.

4.2.1 Die positive Bewertung heutiger Wertvorstellungen

Wie bereits weiter oben erwähnt, gibt es auch in der Geschichtsdidaktik und Literaturwissenschaft Kritik an (möglichen) ahistorischen Handlungs- und Denkweisen der Protagonisten. In meiner Analyse der fünf Romane habe ich verdeutlicht, dass auch die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften durch die Gegenwart geprägt sind. Die Figuren aller untersuchten Romane tragen somit Eigenschaften in sich, die im Mainstream unserer heutigen, westlichen Gesellschaft präferiert werden. Amaury (*Pilgerweg durch die Hölle*) ist ein sensibler und belesener Junge, Miu (*Der Kuss des Anubis*) ist altruistisch und emanzipiert, Matilda (*A Waltz for Matilda*) mutig, emanzipiert und antiautoritär, Liesel (*The Book Thief*) ist ein mitfühlendes und mutiges Mädchen, und

Octavian (*The Astonishing Life of Octavian Nothing*) ist ein hochbelesener und reflektierter Teenager. Natürlich kann man einwerfen, dass diese Eigenschaften nicht ahistorisch sind. Trotzdem ist es auffällig, dass die „Helden“ der Erzählungen jeweils Eigenschaften verkörpern, die in unserer Gesellschaft (und insbesondere in der Literatur) bei Kindern und Jugendlichen gerne gesehen und bevorzugt werden. Auf der Grundlage dieser Eigenschaften entstehen (unter anderem) weiterhin ihre ahistorischen Handlungs- und Denkweisen. Hier ist ein deutlicher Zusammenhang zu sehen, wobei beide Aspekte m.E. von der Gegenwart beeinflusst sind. Ich habe aber auch gezeigt, dass die oben genannten Einflüsse der Gegenwart nicht nur „da“ sind, sondern dass insbesondere die Eigenschaften und Einstellungen der Protagonisten, die ich als durch die Gegenwart beeinflusst bezeichne, als positiv *bewertet* werden. Diese Bewertung geschieht durch viele verschiedene, zusammenspielende Strategien im Discourse der Erzählungen. Dabei werden in vielen Fällen heutige Werte als „transhistorisch“ erfolgreich und entsprechend als „gut“ konstituiert. Es ist besonders diese positive Bewertung der modernen Werte, die in den Romanen inkorporiert und gleichzeitig als historisch validiert wird, mit denen sich die Geschichtsdidaktik oder die Geschichtslehrer auseinandersetzen müssen, wenn historische Romane im Unterricht eingesetzt werden sollen. Welches Bild wird von der historischen Zeit vermittelt, wenn die Figuren mit modernen Eigenschaften, Einstellungen, Werten etc. Erfolg haben? Wie wird der implizite Leser beeinflusst, wenn diese Werte nicht nur positiv bewertet, sondern auch als „transhistorisch“ erfolgreich gezeichnet werden, wenn also heutige Werte und Ideologien als menschlich universell gezeichnet werden? Können die Schüler und Schülerinnen dann tatsächlich ein Geschichtsbewusstsein erlangen, welches Menschen als Produkte ihrer Zeit akzeptiert?

Es sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass solche Einflüsse der Gegenwart nicht nur an die Figuren gebunden sind, sondern überall in den Erzählungen zu finden sind. Ein Beispiel dafür ist die Anwesenheit moderner Familienverhältnisse in den Romanen, die auf den ersten Blick überhaupt nicht auffallen. Aber Amaury, Matilda und Miu sind alle „Scheidungskinder“. Und für Matildas und Mius Väter ist es selbstverständlich, dass sie ihren (Ex-)Frauen Alimente zahlen, und dieser Akt wird von den Erzählungen zusätzlich positiv bewertet. Ist das ein Abbild der historischen Zeit oder eine Validierung der Gegenwart? Viele derartige aktuelle Einflüsse habe ich in dieser Arbeit aufgrund ihrer Länge nicht aufzeigen können, aber es sei versichert, dass sich Einflüsse der Gegenwart in vielen Aspekten der Erzählungen verstecken und

somit auch diese als „menschlich universelle“ Erfahrungen und Einstellungen suggeriert werden.

Man könnte nun zu dem Schluss kommen, dass es vor allem Adoleszenzromane sind, die im Bann der Gegenwart stehen, da sie ein modernes Bild von Adoleszenz in sich tragen und durch ihre Diskussion von Subjektivität und Agency viele moderne Ideologien weitergeben und man sie bei der Auswahl für den Unterricht daher vermeiden sollte. Ich wende allerdings dagegen ein, dass sich Einflüsse der Gegenwart in jedem historischen Roman finden lassen werden. Kann man diesem Bann der Gegenwart von historischen Romanen ausweichen, kann man somit historische Korrektheit fordern? Kann ein Autor historisch korrekt die Wertevorstellungen vergangener Zeiten darstellen? Meines Erachtens nicht. Da Vergangenheit immer eine (Re-)Konstruktion ist³³⁵, ist dies keinem Autor möglich. Heutige Vorstellungen, Ideologien und Werte werden häufig nicht bewusst in den Text integriert, sondern sind ein Ausdruck der Zeit des Autors, des gesellschaftlichen Diskurses, in dem dieser sich bewegt. Natürlich könnte andererseits, wie Powers es tut, dagegen argumentiert werden, dass beispielsweise die Anwesenheit moderner Einstellungen in Adoleszenzromanen durchaus auch historisch korrekt sein kann und dass solche Darstellungen vielmehr dadurch „an authentic picture of the variety of perspectives that existed in the past“³³⁶ präsentieren. Doch selbst von einem solchen Standpunkt aus muss meines Erachtens vor allem bei einem Einsatz im Unterricht kritisch reflektiert werden, welches Bild und welche Bewertungen *anderer* Menschen der historischen Zeit ohne besagte Einstellung über die Darstellung von Figuren mit modernen Einstellungen vermittelt wird.

Der Konflikt zwischen den Auswahlkriterien „Identifikationsmöglichkeit“ mit dem Protagonisten und „historischer Korrektheit“ wird darüber hinaus immer vorhanden sein. Kann ich mich mit einer Figur identifizieren, die Hitler vergöttert und ihre Einstellung auch im Laufe der Erzählung nicht verändert? Nein, vermutlich nicht – aber historisch korrekt wäre die Haltung dieser Figur vielleicht trotzdem. Und selbst wenn eine Figur sich „historisch kor-

335 vgl. Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, S. 49.

336 Power, Chandra L.: Challenging the Pluralism of Our Past. Presentism und the Selective Tradition in Historical Fiction Written of Young People, in: Research in the Teaching of English 37, 2003, S. 457.

rekt“ verhält, so gehe ich immer noch davon aus, dass sich im Text trotzdem noch Einflüsse der Gegenwart finden lassen. Octavian und Liesel beispielsweise, so kann man feststellen, verhalten sich „historisch adäquat“, und sie haben keinen „Erfolg“ mit ihren Einstellungen und Handlungen, die man als von der Gegenwart präferiert bezeichnen kann. Trotzdem sind, wie in Kapitel 2 gezeigt, die Einflüsse der Gegenwart vorhanden, und weiterhin werden heute präferierte Werte, Ideologien und Einstellungen auch in diesen Romanen durch das Zusammenspiel von Story und Discourse positiv bewertet. Ketzerisch kann man also argumentieren, dass wir uns mit dem dauerhaften Bann der Gegenwart in historischen Romanen schlichtweg abfinden und offene Wege des Umgangs mit ihnen im Unterrichtseinsatz finden müssen.

Bei der Auswahl der Romane kann man allerdings in diesem Zusammenhang einer anderen Vorstellung, Darstellung „ausweichen“, die zu problematischen Bewertungen der Vergangenheit führen kann: Der humanistischen Idee von Subjektivität und Agency. Auch dabei handelt es sich um einen Aspekt, der bisher in der Geschichtsdidaktik meines Erachtens noch nicht diskutiert oder bei der Auswahl der Romane in Betracht gezogen worden ist. Ich habe gezeigt, dass es einen Unterschied in der Bewertung der Vergangenheit ausmacht, ob die Romane eine grundsätzlich humanistische Einstellung zu Subjektivität und Agency haben oder ob sie diese (postmodern) in Frage stellen. Es macht einen Unterschied, ob die Figuren sich in ihrer Subjektivitätskonstruktion durch Selbstreflexionen und bewusste Entscheidung einfach vom dominanten Diskurs ihrer Zeit lösen können oder ob die Abhängigkeit des Individuums von seiner Umgebung, Erziehung usw. bewusst aufgezeigt wird. Weiterhin führt auch die Darstellung von Agency zu unterschiedlichen Bildern von der Vergangenheit, abhängig davon, ob die Charaktere durch „einfache“, selbstreflektierte Entscheidung Agency erlangen und halten können oder ob in der Erzählung wiederum die Grenzen dieser humanistischen Agency-Idee aufgezeigt werden. Dem „Authentizitätsproblem“³³⁷ der Figuren wird man vielleicht nicht ausweichen können, wenn man möchte, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Geschichtsunterricht identifizieren können, sehr wohl aber – durch eine gezielte Auswahl – den Problemen, die sich aus den humanistischen Subjektivitäts- und Agency-Einstellung in Romanen ergeben. Eine Auseinandersetzung mit dieser humanistischen Grundeinstellung, die übrigens dem Gros der Kinder- und Jugendliteratur inhärent ist³³⁸,

337 Rossi, S. 280

338 vgl. McCallum, S. 4.

muss bereits in der Geschichtsdidaktik stattfinden, wenn Jugend- bzw. Adoleszenzliteratur im Geschichtsunterricht eingesetzt werden soll. Das gilt ganz besonders für Jugendliteratur über das Dritte Reich, die im Unterricht gerne eingesetzt wird. In Bezug auf diese Problematik habe ich bereits 2009 aufgezeigt, dass sich ganz unterschiedliche Bilder über die Konstitution des Dritten Reichs in der Adoleszenzliteratur finden lassen, abhängig davon, ob die Bücher einen grundsätzlich humanistische Zugang zu den Genrekonventionen des historischen und des jugendliterarischen Romans wählen oder diese Einstellung beispielsweise durch postmoderne Erzähltechniken und Ideen in Frage gestellt wird.³³⁹ Gerade bei Romanen über diese Zeit muss darauf geachtet werden, was für eine Repräsentation der Vergangenheit sie in sich tragen.

4.2.2 Die Bewertung der Perspektiven

Mein zweiter Punkt, den ich diskutieren möchte, betrifft die „Multiperspektivität“. Als ein Auswahlkriterium für Romane für den Unterricht wird immer wieder „Multiperspektivität“ genannt. Ein Aspekt, der dabei aus meiner Sicht nicht hinreichend beleuchtet wird, ist folgender: Das Existieren vieler Perspektiven bedeutet nicht automatisch, dass diese alle „gleichberechtigt“ sind. Alle Romane, die ich für diese Arbeit gewählt habe, sind multiperspektivisch, und zwar insofern, als dass sie entweder verschiedene Figuren fokalisieren oder diese als Ich-Erzähler oder in Brief-Form u. ä. direkt zu Wort kommen lassen. Trotzdem sind diese verschiedenen Perspektiven nicht gleichberechtigt. Dies mag vielleicht auf den ersten Blick im Hinblick auf die Story so wirken, aber betrachtet man den Discourse genauer, dann wird deutlich, dass bestimmte Perspektiven stärker ‚bevorzugt‘ werden.

Ein Beispiel hierfür ist das Verhältnis von Miu und Tutanchamun in *Der Kuss des Anubis*. Beide Figuren werden in der Erzählung als Fokalisierer genutzt, aber in den Szenen, in denen sie zusammentreffen, ist Miu die exklusive Fokalisierer. Tutanchamuns Einschätzungen der Begegnungen werden nicht integriert. Das ist nicht weiter überraschend, besetzt doch die ganze Erzählung immer wieder Mias Einstellungen positiver als Tutanchamuns und nutzt ihn als ihr „böses Doppel“ zur Bewertung.

Darüber hinaus muss man bei solchen multiperspektivischen Darstellungen ebenfalls beachten, dass dennoch einige „Stimmen“ nicht gehört werden. Beispielsweise gibt es in *A Waltz for Matilda* eine Familie, die sich von Ma-

339 vgl. Schüler, S. 14–19, S. 27–32.

tilda insofern unterscheidet, als dass sie das Land nicht liebt. Diese Familie kommt nicht zu Wort, sie wird nur von Matilda fokalisiert und bewertet. Später kommen alle Mitglieder in einem Buschfeuer ‚durch das gehasste Land‘ um.³⁴⁰ Diese negative Bewertung wird im Discourse mehrfach unterstützt, und diesen Protagonisten wird in der Erzählung keine Möglichkeit gegeben, diese (negative) Bewertung zu ändern. Mit anderen Worten, die Perspektiven dieser Personengruppe sind zwar im Roman letztlich eingebunden, werden aber von Anfang an negativ konnotiert. Diese unterschiedliche, subtile Bewertung von Perspektiven und auch die immer noch vorhandene Exklusion bestimmter Perspektiven sollten aus meiner Sicht bei der Betrachtung der Erzählung im Unterricht direkt thematisiert werden und müsste damit auch in der Geschichtsdidaktik differenzierter diskutiert werden.

4.2.3 Die Bewertung der Vergangenheit

Ich argumentiere drittens, dass ein Aspekt, der in der geschichtsdidaktischen Diskussion nicht hinlänglich diskutiert wurde, die Bewertung der Vergangenheit aus der Sicht der Gegenwart ist. Ich habe bereits gezeigt, dass die historische Zeit und die Menschen dieser Zeit eindeutig bewertet werden. *Pilgerweg durch die Hölle* verurteilt Menschen, die Macht mit Waffen erkämpfen, *A Waltz for Matilda* Menschen, die das australische Land nicht hinlänglich lieben, *Der Kuss des Anubis* Menschen, die ihre Familie nicht altruistisch lieben und für die Liebe keine gleichberechtigte Partnerschaft beinhaltet. *The Book Thief* klagt Menschen an, die andere aufgrund ihrer Geburt verfolgen, und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* stellt die Sklaverei an den Pranger. Die Bewertungen sind in dieser Hervorhebung in großen Teilen ein Produkt der Gegenwart, wie es auch von Glasenapp in ihrer Betrachtung aktueller Adoleszenzromane festgestellt.³⁴¹ Diese Bewertungen der Vergangenheit werden in den Romanen nicht (nur) in der Story artikuliert. Gerade in den im ersten Kapitel diskutierten Romane entstehen diese Bewertungen durch das Zusammenspiel zwischen Discourse und Story, also zwischen den Zeilen, beispielweise durch die Wahl von Perspektiven, Erzählmodus, Sprache bei der Erzählung bestimmter Ereignisse. Daraus folgt für mich, dass, will man historische Romane im Unterricht einsetzen, im Vorfeld analysiert und reflektiert werden muss, wie wer und was in der historischen Zeit bewertet werden und wie man diese Erkenntnisse im Geschichts-

340 vgl. French, S. 60–64, S. 159–160, S. 255.

341 vgl. von Glasenapp: Zeitalter, S. 109.

unterricht mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren kann. Denn reflektiert man diese Bewertungen mit den Schülerinnen und Schülern nicht, dann unterstützt man indirekt die teilweise ahistorischen Darstellungen, aber auch eine grundsätzliche Bewertung der Vergangenheit aus der Sicht der Gegenwart – und gerade dies ist ja nicht das Ziel des Geschichtsunterrichts. Diese Bewertungen kann man nur dann wirklich erkennen, wenn man den Discourse kritisch mit in die Analyse einbezieht und betrachtet, welche Signifikanz gerade das Zusammenspiel von Story und Discourse bewirkt.

4.2.4 *Das Problem der Illusion der überzeitlichen Fragen und Antworten*

Mein vierter Punkt schließt daran an, setzt aber einen anderen Schwerpunkt. Rox-Helmer bescheinigt historischen Jugendromanen die Fähigkeit, eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart schlagen zu können und dabei auf „überindividuelle und überzeitliche Fragen zu kommen, die Jugendliche beschäftigen, beispielsweise die Suche nach Identität, Befreiung von Ängsten, Liebe oder Trauer.“³⁴² Damit weist sie zumindest teilweise auf Fragen hin, die besonders in der Zeit der Adoleszenz eine wichtige Rolle spielen. Ich habe bereits an mehreren Stellen, auch in Anlehnung an Zimmermann und von Glasenapp, darauf hingewiesen, dass die Verpflanzung der Adoleszenz (als einer Phase der Suche nach einer stabilen, selbstbestimmten Subjektivität und Agency) und die Diskussion dieser Aspekte in den Romanen ahistorische Bilder nach sich ziehen können. An dieser Stelle möchte ich aber auf einen weiterführenden Aspekt zu sprechen kommen. Die scheinbar „überzeitlichen Fragen“ werden in Romanen nur bedingt auch tatsächlich überzeitlich betrachtet werden. Die aufgeworfenen Fragen mögen per se vielleicht Menschen aus unterschiedlichen Zeitepochen betreffen, aber die Ausprägung, der inhaltliche Fokus und die abschließende Beurteilung der Antwort auf diese Fragen sind zumeist gegenwärtig geprägt und insofern fällt es schwer, hier tatsächlich von einer Überzeitlichkeit zu sprechen.

Es ist hier nicht der entscheidende Punkt, dass es anzuzweifeln ist, ob sich beispielweise ein ägyptisches Mädchen vor über 3000 Jahren ähnliche Fragen zu ihrer Identität gestellt hat und es ihr größtes „Problem“ war, ihren Solipsismus zu überwinden und Agency zu erlangen. Für mich ergibt sich das Problem daraus, dass die Romane gegenwärtig präferierte Ideologien sowohl an die Konstitution der Fragen als auch an die Antwort anknüpfen und bestä-

342 Rox-Helmer: Jugendbücher, S. 33.

tigen. Das wird deutlich, wenn man beispielsweise noch einmal auf *Pilgerweg durch die Hölle* zurückblickt. Amaurys Geschichte wird als eine Suche nach einer stabilen, selbstbestimmten Subjektivität und Agency artikuliert. Man könnte dieses in Anlehnung an Rox-Helmer als überzeitliche Frage oder Problematik bezeichnen. Nun muss aber beachtet werden, dass sowohl die Konstitution der Frage bzw. des Problems als auch die Antwort durch Story und Discourse so konstruiert sind, dass sie ein Abbild einer *heutigen* gewünschten Lösung und nicht einen Aufbau und eine Antwort, die der historischen Zeit des Settings eher entsprechen würden, geben. Amaurys Suche nach sich selbst basiert vom Aufbau her auf dem Konflikt verschiedener Männerbilder. Dabei wird die hegemoniale Genderkonstruktion der Zeit des historischen Settings mit einer heute präferierten Männlichkeitskonstruktion in Konflikt gesetzt, wobei Amaury als Protagonist letzteres spiegelt. Damit ist der Aufbau, die Ausprägung der in Mittelpunkt gestellten scheinbar überzeitlichen Frage deutlich ein Abbild der Gegenwart. Die Antwort und die Beurteilung dieser sind weiterhin gegenwärtig geprägt, da, wie gezeigt, am Ende die heute in der Literatur präferierte Männlichkeitskonstruktion als die bessere und erfolgreiche bestätigt wird. Folglich bleibt zu fragen, ob hier nicht nur die Illusion einer Überzeitlichkeit geschaffen wird. In den Romanen mögen vielleicht Fragen, Themen und Probleme in den Mittelpunkt gestellt werden, die Menschen in allen historischen Epochen beschäftigt haben könnten. Doch durch den Aufbau und die Beurteilungen der Antworten sind es häufig gegenwärtige und nicht überzeitliche Fragen. Dies muss in der Geschichtsdidaktik genauer diskutiert werden. Im Geschichtsunterricht müsste dies so beispielsweise beleuchtet und daran anknüpfend besprochen werden, dass es bestimmte Fragen, Themen und Probleme gibt, die von Menschen in verschiedenen Zeiten zwar immer wieder aufgegriffen, aber auch unterschiedlich gelöst und diskutiert wurden. Dabei müsste auch deutlich werden, dass nicht nur die gegenwärtig präferierte, inkorporierte Antwort auf diese scheinbar überzeitlichen Fragen das „non plus ultra“ ist und war.

4.2.5 *Das Problem mit Klassikern*

Wenn man davon ausgeht, dass historische Romane immer in der „Problem-anordnung und -bewertung“ durch Ideologien der Verfassungszeit geprägt sind, muss man sich in der Geschichtsdidaktik fragen, ob es tatsächlich sinnvoll ist, sogenannte Klassiker im Geschichtsunterricht einzusetzen. Rox-Helmer

schlägt dieses beispielsweise als legitimes Auswahlkriterium für Romane vor.³⁴³ Ich kann diesem Vorschlag aufgrund meiner Beobachtungen nicht zustimmen. Nimmt man beispielsweise einen „Klassiker“ aus den 1970er Jahren, dann müsste sich mit der Bewertung aus der *damaligen* Sicht auseinandergesetzt werden, aber auch weiterführend mit dem damaligen Gender-Diskurs und Ähnlichem. Will man – ein wenig plakativ formuliert – riskieren, dass ein Frauenbild, welches im Gesellschaftsdiskurs der 70er-Jahre akzeptiert war, den heutigen Schülern als transhistorisch richtiger und erfolgreicher Wert suggeriert wird? Natürlich muss diese „Manipulation“ des Lesers im Hinblick auf angebliche „transhistorische“ Werte und Bewertungen im Unterricht reflektiert werden, aber die Nutzung älterer Romane würde noch eine weitere Analyseebene hinzufügen, nämlich – um beim Beispiel zu bleiben – zusätzlich die Betrachtung der 70er Jahre im Vergleich zur Gegenwart. Auf der anderen Seite könnte natürlich ein Vergleich heutiger mit damaligen Romanen genau dieses Problem der Bewertung verdeutlichen, wobei es fraglich ist, ob im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen tatsächlich die Zeit für eine solch intensive Auseinandersetzung mit zwei Ganzschriften bliebe.

4.2.6 *Leserdistanzierung, Leserpositionierung und Metafiktionalität*

Mein sechster Diskussionspunkt beschäftigt sich mit der Frage der Leserposition und der Reflexion der Erzählung. In der geschichtsdidaktischen Diskussion wird davon ausgegangen, dass verfremdete Elemente in der Erzählung, wie z. B. die Sprache oder Handlungsweisen, eine Irritation beim Leser auslösen und es in der Folge zu einer kritischen Reflexion des Gelesenen kommen sollte oder kann.³⁴⁴ Ich stimme zu, dass eine Distanzierung zum Inhalt für die Reflexion unabdingbar ist. Allerdings distanziert sich der implizite Leser durch eine Verfremdung von Sprache oder Handlungsweisen nicht zwangsläufig von der Erzählung; so kann diese Verfremdung auch einen gegenteiligen Effekt haben. Weiterhin gehe ich davon aus, dass eine Distanzierung des Lesers nicht zwangsläufig auch zu einer Reflexion des Gelesenen auffordert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass eine tatsächliche Leserdistanzierung, die als Ausgangspunkt für eine Reflexion dienen kann, durch eine aktive Leserpositionierung, geschaffen wird.

343 vgl. Ebenda, S. 51–52.

344 vgl. z. B. Ebenda, S. 54.

In Kapitel 1 und 2 habe ich aufgezeigt, dass eine Verfremdung, gezeigt am Register of antiquity im Discourse, auch als eine Validierung der Historizität der modernen Ideologien wahrgenommen werden kann. Ich gehe also davon aus, dass die Elemente der Verfremdung nicht nur Irritation, sondern weiterführend auch eine Akzeptanz der Historizität auslösen können. In *Pilgerweg durch die Hölle* dürfte der Leser beispielsweise durch das Register of antiquity „irritiert“ sein; ich frage mich allerdings, ob dieses hier auch zu einer Distanzierung des impliziten Lesers von der Erzählung führt. Während eine solche Distanzierung in *The Astonishing Life of Octavian Nothing* hingegen vielleicht tatsächlich durch die Komplexität des gewählten Registers der Antiquität stattfinden kann, dürfte dies in den anderen untersuchten Romanen weniger der Fall sein. Doch selbst wenn es tatsächlich zu einer Leserdistanzierung durch eine solche Irritation kommen könnte, dann bleibt für mich immer noch die Frage, ob so auch ein kritisches Hinterfragen ausgelöst wird.

Wirkliche Distanzierung von Lesern und die Aufforderung zum Hinterfragen wird durch die Positionierung des impliziten Lesers geschaffen. Will man eine Distanzierung des Lesers vom Inhalt erreichen, die bereits in der Erzählung angelegt ist, dann müsste also bei der Auswahl von Werken für den Geschichtsunterricht auf die Leserpositionierung geachtet werden. Ich habe in Kapitel 2 argumentiert, dass *The Book Thief* und *The Astonishing Life of Octavian Nothing* eine wesentlich aktivere Leserrolle einfordern als die Romane aus Kapitel 1 und Leserdistanzierung anders erreichen. Diese aktive Leserposition wurde beispielsweise durch den Aufbruch der Erzählzeit, durch die Wahl von unzuverlässigen Erzählern, die offensichtliche Einbindung von Elementen aus anderen nicht-realistischen Genres, die Einbindung von Bildern und die insgesamt damit verbundene metafiktionale Selbstreflexion über Erzählungen erreicht. Diese Romane distanzieren ihre Leser also auf andere Art und Weise, unter anderem „mit aufgerauter Oberfläche“³⁴⁵, wie Schörken es in Bezug auf Geschichtserzählungen ausdrückt, hauptsächlich aber durch die Metafiktionalität und die im Roman angelegte Aufforderung an den impliziten Leser zur Reflexion der Inhalte und Teilhabe an der Sinnbildung. McCallum schreibt zu metafiktionalem Texten das Folgende:

By involving the readers in the production of textual meanings, meta-fictions can implicitly teach literary and cultural codes and conventions, as well as specific interpretive strategies, and hence empower

345 Schörken, S. 730.

readers to read more competently: more explicit forms often seek to teach readers conventions and strategies with which to interpret meta-fictions as well as other more closed texts.³⁴⁶

Solche Eigenschaften kann und sollte sich der Geschichtsunterricht zu nutzen machen. Wenn es also darum geht, Romane für den Unterricht auszuwählen, dann sollte man meines Erachtens Bücher wählen, die die Distanzierung vom Inhalt und Teilhabe an der Sinnerschießung des impliziten Lesers aktiv einfordern und dabei gleichzeitig zur Reflexion ihrer selbst als Fiktion und ihrer Funktionsweise als Geschichtsschreibung auffordern.

Als Folge dieser Überlegungen denke ich, dass es in der Geschichtsdidaktik fruchtbar wäre, den Aspekt „Irritation“ im Hinblick auf die Art und Weise, wie Leserdistanzierung und -positionierung in Erzählungen geschaffen wird, zu reflektieren und dieses auch bei der Auswahl von Romanen für den Geschichtsunterricht zu berücksichtigen.

Es sei angemerkt, dass ich hier nicht argumentiere, dass metafiktionale historische Romane „perfekt“ sind – auch sie stehen, wie gezeigt, im Bann der Gegenwart. Der Unterschied zu den im ersten Kapitel diskutierten Romanen ist allerdings, dass sie sich aktiv mit dem eigenen Status als Fiktion und der Art und Weise der Geschichtsschreibung beschäftigen. Damit wären solche historiografischen Metafiktionen zum einen ein dankbarer Ausgangspunkt im Unterricht, die Funktionsweise und Konventionen von historischer (Adoleszenz-) Literatur, aber auch die Perspektivität in der Geschichtsschreibung zu thematisieren.

4.3 Folgen für den Einsatz von historischer (Adoleszenz-)Literatur im Geschichtsunterricht

Bleibt die Frage, welches Fazit ich aus der literaturwissenschaftlichen Analyse sowie der Reflexion ziehe. Ich wende mich *nicht gegen* den Einsatz von historischer Adoleszenzliteratur oder historischer Romane allgemein im Unterricht, sondern fordere einen *bewussteren, kritischeren* Einsatz dieser Bücher im Unterricht. Ich führe aber andere Gründe an als die bisher häufig in der geschichtsdidaktischen Fachliteratur verwendeten.

Ich plädiere für eine Reflexion im Unterricht über die Art und Weise, wie historische Romane „funktionieren“. Mit anderen Worten, ich bin der Mei-

346 McCallum: Metafiction, S. 588.

nung, dass den Schülerinnen und Schülern klar werden sollte, wie sie durch historische Romane beeinflusst werden – und zwar nicht nur in Bezug auf ihr Geschichtsbild, sondern auch hinsichtlich ihrer Werte und Einstellungen. Wenn es ein Qualitätsmerkmal ist, im Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung „eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“³⁴⁷ zu unterstützen³⁴⁸, dann muss aus meiner Sicht auch diese „Beeinflussung“ thematisiert werden. Es sollte also zu einer Diskussion der Effekte von Discourse-Elementen in ihrem Zusammenspiel mit der Story bei der Schaffung von Signifikanz kommen und, daran angeknüpft, zu Überlegungen dahingehend, welche „Zeit“ gerade abgebildet wird – Vergangenheit oder Gegenwart. Ich fordere also, die Schülerinnen und Schüler, sich als kritische Leser von historischen Romanen zu „emanzipieren“, damit sie sich bewusst in der Geschichtskultur bewegen können. Diese dezidierte Reflexion steht nicht im Widerspruch zur Förderung des Ausbaus des Geschichtsbewusstseins durch Imagination und Irritation. Stattdessen stellt sie sozusagen eine doppelte Nutzung dar.

Aufgrund meiner obigen Ausführungen plädiere ich folglich dafür, bei der Auswahl der Romane die folgenden drei Aspekte in Betracht zu ziehen:

Um eine Reflexion des historischen (Adoleszenz-)Romans im Unterricht gemäß der obigen Ausführungen zu erleichtern, bietet sich der Einsatz eines metafiktiven historiographischen Roman in Verbindung mit einem konventionellen historischen Romans an, mit dem Ziel, im Vergleich die „Leserlenkung“ bei der Konstruktion von „Geschichte“ besser herausarbeiten zu können. Auch eine Kontrastierung mit der „Funktionsweise“ von Quellen, wie z. B. historischen Tagebüchern oder Autobiographien, könnte hier ertragreich sein. Da eine solche „doppelte“ Betrachtung natürlich sehr zeitintensiv ist, sollte dabei pragmatisch abgewogen werden, welche „Art“ von Roman den größten Nutzen im Unterricht erzielen könnte. Dieses hängt neben den Unterrichtszielen auch von der Beschaffenheit der Lerngruppe und des Lernstandes ab.

347 Schreiber, Waltraud: Förderung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen(Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik), Idstein 2002, S. 20.

348 vgl. Ebenda, S. 19–47.

Weiterhin sollten zweitens Romane ausgewählt werden, die humanistische Subjektivitäts- und Agency-Vorstellungen in Frage stellen, zum einen, um ein weniger ahistorisches Bild zu vermitteln, zum anderen, um den Schülerinnen und Schülern die oben genannte (häufig unrealistische) Einstellung in Adoleszenzromanen zu verdeutlichen.

Und zum dritten sollten für den Unterricht *aktuelle* Romane ausgewählt werden.³⁴⁹ Wenn im Unterricht so exemplarisch die Inkorporation *aktueller* Werte herausgearbeitet werden kann, dann kann den Schülerinnen und Schülern auch ein erweitertes Verständnis ihrer eigenen Lektüre außerhalb des Unterrichts ermöglicht werden. Eine Auswahl älterer Romane bietet sich aus den bereits aufgeführten Gründen aus meiner Sicht weniger an, bzw. müsste mit einer anderen didaktischen Schwerpunktsetzung eingesetzt werden.

Die Methoden für eine solche Reflexion über die Funktionsweise von historischen Romanen könnten auf einer „narratologically nuanced critical discourse analysis“³⁵⁰ basieren. Zimmermann weist auf die Diskursanalyse hin, führt diesen Aspekt aber nicht weiter aus.³⁵¹ Dabei geht es in einer solchen kritischen Analyse darum zu betrachten, wie sich aktuelle Ideologien und Vorstellungen in den historischen Romanen niederschlagen und wie deren Macht, deren „Wahrheit“ weiterhin bestätigt (oder in Frage gestellt) wird. Stephens schreibt über eine solche kritische Analyse von Texten: “Critical analysis will pay attention to how a work communicates its complex of meanings through aspects such as structure, point of view, voice and focalization, character interactions, figurative meanings, and other referential functions.”³⁵² Es geht dabei nicht so sehr darum, zu zeigen, dass der Text „konstruiert“ ist, sondern darum, wie der implizierte Leser beeinflusst wird,

349 Ein Unterschied hierzu wäre die bewusste Nutzung von alten Romanen, wie Stephan-Kühn es vorschlägt. Diese Nutzung würde jedoch in eine didaktische Schwerpunktsetzung gehen und wird daher hier nicht näher mit eingezogen. vgl. z. B. Stephan-Kühn, Freya: „Die kühlen, durchdringenden Augen des geborenen Führers.“ Kinder- und Jugendliteratur als historische Quelle, in: Praxis Geschichte, 1994, S. 34–38.

350 Stephens, John: Theory and Critical Practice, S. 131.

351 vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 275–276. Es ist im Übrigen anzumerken, dass Zimmermann auch darauf hinweist, dass die Kinder- und Jugendliteratur bisher nicht mit den Mitteln der Diskursanalyse betrachtet worden sei. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass dieses eine Beobachtung ist, die mit Blick auf die englischsprachige Kinder- und Jugendliteraturforschung nicht stimmig ist. Exemplarisch wären hier zu nennen: Stephens: Language and Ideologies sowie Talbot, Mary: *Fictions at Work*, London/New York 1995.

352 Stephens: Theory and Critical Practice, S. 133.

welche Leserposition geschaffen wird. Eine solche Lesart konzentriert sich also auf die Transaktionen zwischen Text und Lesern.³⁵³ Folglich wird bei einer solchen Analyse nicht so sehr nach der Intention des Autors gefragt, sondern danach, welche Ideologien sich explizit und implizit im Text niederschlagen und wie deren „Macht“ in der Folge als „historisch gegeben“ bestätigt wird. Im Unterricht sollte in einer solchen Lesart also nicht nur die Konstruktion des Textes, sondern vor allem der Effekt von Elementen des Discourse, wie z. B. Fokalisierung oder register of antiquity, betrachtet werden. Mit anderen Worten: Es muss gezeigt werden, welche Signifikanz das Zusammenspiel von Story und Discourse bewirkt. Gemeinsam müssten im Unterricht die aktuellen Ideologien im Text herausgearbeitet und anschließend überprüft werden, wie diese im Text als positiv „befestigt“ und als richtig „bestätigt“ werden. Neben einer aktiven Thematisierung und gemeinsamen Betrachtung dieser Inkorporation und Validierung sowie dem Effekt der Leserlenkung können hier im Unterricht auch handlungs- und produktionsorientierte Techniken eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, welche Effekte bestimmte Erzähltechniken haben. So könnten zum Beispiel ein Text ohne und ein Text mit einem register of antiquity verglichen werden. Oder, um auf die genutzten Romane zurückzugreifen: Die Begegnungen zwischen Miu und Tutanchamun könnten aus der Perspektive des Pharaos betrachtet werden, um zu erfahren, welchen Effekt z. B. die Fokalisierung auf die Bedeutung der Szenen hat. Im Unterricht müsste weiterhin auch der Einfluss dieser aktuellen Ideologien in den Romanen auf das eigene Geschichtsbild reflektiert und diskutiert werden. Natürlich könnte im Geschichtsunterricht daran anknüpfend auch (diskurskritisch) die Macht der Erinnerung thematisiert werden.

Es ist ohne Frage, eine solche Analyse von Romanen erfordert, dass Lehrkräfte Wissen über kritische Diskursanalyse als auch über die Narratologie haben und dieses fachdidaktisch im Unterricht umsetzen können, d. h. solche Analysen auf die jeweilige Lerngruppe anpassen können. Gerade aus diesen Gründen bietet sich ein fachübergreifender Unterricht an. Hier könnte der Geschichtsunterricht beispielsweise mit dem Deutsch- oder auch dem Englischunterricht zusammenarbeiten. Dass die Einbindung von kritischer Diskursanalyse im Literaturunterricht von Vorteil für eine kritische Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern sein kann, haben Bean und Moni ge-

353 vgl. Trites: *Disturbing the Universe*, S. 146.

zeigt, wenn auch nicht in Bezug auf historische Romane.³⁵⁴ *The Astonishing Life of Octavian* wäre für eine solche weiterführende Diskursanalyse beispielsweise sehr ergiebig, da der Roman die Grenzen aktueller Metanarrative der Gesellschaft aufzeigt. Aber vielleicht wäre die Betrachtung solcher Aspekte eher ein Element für den Sprachunterricht – also ein weiteres Argument für den fachübergreifenden Unterricht, da sich so beide Fächer sinnvoll ergänzen und voneinander profitieren könnten.

Bleibt abschließend die Frage, warum ich für eine intensive Analyse der historischen (Adoleszenz-)Romane im Unterricht plädiere, also für das, was viele Geschichtsdidaktiker eher abfällig als „Sezieren“ des Textes titulieren. Nun, aufgrund meiner Analyse der ausgewählten Romane mit Mitteln einer narratologisch-basierten kritischen Diskursanalyse vermute ich – auch mit Blick auf die Beobachtungen anderer Literaturwissenschaftler –, dass jeder historische Roman auf vielfältige Weise im Bann der Gegenwart steht. Wenn man dies im Unterricht „ignoriert“ bzw. nicht offen thematisiert, ergäben sich für das sich noch entwickelnde Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler deutliche Folgen. In der Geschichtsdidaktik wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau „eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“³⁵⁵ unterstützt werden sollen. Nur so können sie sich emanzipiert und reflektiert in der Geschichtskultur bewegen. Doch wie kann eine solche Kritikfähigkeit entwickelt werden, wenn man ihnen im Geschichtsunterricht nicht die Mittel an die Hand gibt, die Funktionsweise von *historischen Romanen* zu verstehen, also die Möglichkeit, die „Lesermanipulation“ zu sehen? Wenn der ‚literarische Genuss‘ im Vordergrund steht und deswegen eine intensive, kritische Analyse des Textes zurückgestellt wird, dann sollte man aus meiner Sicht die historischen Romane nicht im Unterricht einsetzen. Wenn die Romane in vielen Punkten nichts anderes als eine Art Allegorie auf die Gegenwart darstellen, wie kann dann eine Lektüre, die dies nicht intensiv betrachtet, zum Ausbau eines wirklich kritischen, reflektierten Geschichtsbewusstseins verhelfen, welches zur emanzipierten und reflektierten Teilhabe in der Geschichtskultur befähigt?

354 vgl. Bean, Thomas W., Moni, Karen: Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46, 2003, S. 638–648.

355 vgl. Schreiber, S. 20.

5 Ein ausblickendes Fazit

Ein historischer Roman – eine Reise in die Vergangenheit? Diese Frage habe ich am Anfang aufgeworfen. Im Laufe der Analyse und Reflexion hat sich deutlich gezeigt, dass historische Romane zwar eine Reise sind, aber eine Reise in eine Vergangenheit, die stark von der Gegenwart geprägt ist. Es ist eine Reise, die – um den Titel dieses Buches aufzugreifen – im Bann der Gegenwart steht.

Wie stark dieser Bann das vermittelte Geschichtsbild und damit den impliziten Leser im Ausbau seines Geschichtsbewusstseins beeinflusst, hängt, wie gezeigt, stark davon ab, ob die Romane die Frage um Subjektivität, Agency und Geschichtsschreibung mit einem eher humanistischen oder eher postmodernen Zugang diskutieren.

Am Ende bleibt die Frage, was diese Beobachtungen und Analysen für die Geschichtsdidaktik und den Einsatz von historischen Adoleszenzromanen im Geschichtsunterricht bedeutet. Hierzu habe ich im dritten Kapitel einige Denkanstöße gegeben, die in Zukunft genauer untersucht und ausgearbeitet werden sollten. Mit anekdotischer Evidenz kann ich hier anführen, dass das Interesse an historischen Adoleszenzromanen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe 1 und 2 erstaunlich hoch ist, und dass von ihnen eine stärkere Einbindung solcher geschichtskultureller Objektivationen³⁵⁶ verstärkt gefordert wird. Entsprechend sollte das Potenzial historischer Romane für den Geschichtsunterricht nicht verkannt werden, aber es muss bedacht werden, dass es nur ein tatsächliches Potenzial ist, wenn man sich mit dem Bann der Gegenwart kritisch auseinandersetzt.

Insgesamt kann man aber auch feststellen, dass ich mehr Spielarten des historischen Adoleszenzromans aus- als eingeschlossen habe. Ich habe bereits in der Einleitung erwähnt, dass der Adoleszenzroman ein innovatives und gleichzeitig schnelllebiges Genre ist, und es ist davon auszugehen, dass wir

356 Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen), 3. Auflage, Schwalbach 2012, S. 40.

es in der Zukunft mit neuen, experimentelleren Formen auch im Bereich des historischen Adoleszenzromans zu tun bekommen werden. Auf dem englischsprachigen Buchmarkt kann man so zum Beispiel bereits historische Versromane finden, d. h. Erzählungen, die komplett im Versformat verfasst sind. Aktuelle Beispiele hierfür sind Ann Clare Lezottes Roman *T4: A Novel in Verse* (2008)³⁵⁷ über das Dritte Reich, Maryann Macdonalds *Odette's Secrets* (2013)³⁵⁸ oder Stephanie Hemphills *Wicked Girls: A Novel of the Salem Witch Trials* (2010)³⁵⁹. Auf dem deutschen Markt konnte ich solche Romane noch nicht finden, aber es ist vermutlich nur eine Frage der Zeit, bis sich diese Spielart auch in Deutschland ankommt. Weiterhin fehlen in dieser Arbeit auch Romane, die der Unterart der „Living History Fiction“³⁶⁰ zuzuordnen sind. Wilson versteht unter diesem Begriff Romane, die physische oder psychische Zeitreisen beinhalten.³⁶¹ Aktuellere Beispiele hierfür wären *Alhambra* von Kirsten Boie (2007)³⁶² oder *Revolution* von Jennifer Donnelly (2010)³⁶³. Solche Romane genauer zu betrachten, wäre insofern interessant, als dass sie zumeist eine *heutige* Figur beinhalten, die in die Vergangenheit reist und man somit der ahistorischen Darstellung einer Figur mit modernen Eigenschaften im Geschichtsunterricht ausweichen könnte. Allerdings, so merkt Wilson an, muss man auch hier beachten, wie die Vergangenheit durch diese modernen Charaktere bewertet wird.³⁶⁴ Im Sinne eines Ausblicks sehe ich folglich gerade in diesem Bereich wertvolle Erkenntnisse für den Geschichtsunterricht, die bei einer genauen Betrachtung solcher Werke gewonnen werden könnten. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle gerade dazu auch auf die Publikation von Kim Wilson mit dem Titel *Re-visioning Historical Fiction for Young Readers. The Past Through Modern Eyes*.³⁶⁵ Wilson beschäftigt sich in diesem Werk ebenfalls mit dem Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart in Literatur für Kinder und junge Erwachsene, in weiten Teilen auch mit Aspekten, die hier nicht oder nicht hinreichend thematisiert

357 Lezotte, Ann Clare: *T4: A Novel in Verse*, New York 2008.

358 Macdonald, Maryann: *Odette's Secrets*, Dexter 2013.

359 Hemphill, Stephanie: *Wicked Girls: A Novel of the Salem Witch Trials*, New York 2010.

360 Wilson, Kim: Living history fiction, in: *Papers: Explorations into Children's Literature* 20/1, 2010, S. 77.

361 vgl. Ebenda, S. 77–78.

362 Boie, Kirsten: *Alhambra*, Hamburg 2007.

363 Donnelly, Jennifer: *Revolution*, New York 2010.

364 vgl. Wilson: Living history fiction, S. 77.

365 vgl. Wilson, Kim: *Re-visioning Historical Fiction*. Dieses Buch war zum ursprünglichen Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht im Buchhandel erhältlich.

wurden. Dazu zählt besonders die Thematisierung der Teleologie der Erzählungen, die in dieser Arbeit nicht angesprochen wurde. Entsprechend kann auch eine Betrachtung ihrer Forschungsergebnisse in Zukunft eine Bereicherung für die Geschichtsdidaktik sein.

6 Literaturverzeichnis

Primärtexte

- Anderson, Laurie Halse: Chains, New York 2008.
- Anderson, Laurie Halse: Forge, New York 2010.
- Anderson, M.T.: Feed, Cambridge 2002.
- Anderson, M.T.: The Astonishing Life of Octavian Nothing. Traitor to the Nation. Volume 1: The Pox Party, Somerville 2006 (2008).
- Bartoletti, Susan Cambell: The Boy Who Dared, New York 2008.
- Boie, Kirsten: Alhambra, Hamburg 2007.
- Chotjewitz, David: Daniel Halber Mensch, Hamburg 2000.
- Macdonald, Maryann: Odette's Secrets, Dexter 2013.
- Donnelly, Jennifer: Revolution, New York 2010.
- Dowswell, Paul: Ausländer, London 2009.
- French, Jackie: A Waltz for Matilda, Sydney 2010.
- Grant, K.M.: Belle's Song, London 2010.
- Hemphill, Stephanie: Wicked Girls: A Novel of the Salem Witch Trials, New York 2010.
- Krüger, Jonas Torsten: Pilgerweg durch die Hölle, Wien 2009.
- Lasky, Kathryn: Ashes, New York 2010.
- Lezotte, Ann Clare: T4: A Novel in Verse, New York 2008.
- Parigger, Harald: Der Kuss der Löwin, Mannheim 2010
- Riebe, Brigitte: Der Kuss des Anubis, München 2009 (2010).
- Riebe, Brigitte: Die Nacht von Granada, München 2010.
- Wulf, Linda Press: Crusade, London 2011.
- Young, Sara: My Enemy's Cradle, London 2007.

Zusak, Markus: Die Bücherdiebin, München 2008.

Zusak, Markus: The Book Thief, Sydney 2005 (2008).

Filme

Australia, Australien /USA 2008, Regie: Baz Luhrmann, 166 Min.

Die Päpstin, Deutschland u. a. 2009, Regie: Sönke Wortmann, 148 Min.

Sekundärtexte

Bean, Thomas W., Moni, Karen: Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction, in: Journal of Adolescent & Adult Literacy 46, 2003, S. 638–648.

Bird, Anne-Marie: Postmodernism, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children's Literature, Oxon/New York 2010, S. 231–232

Bradford, Clare: Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature, Waterloo 2007.

Cadden, Mike: The Irony of Narration in the Young Adult Novel, in: Children's Literature Association Quarterly 25/3, 2000, S. 146–154.

Cart, Michael: Young Adult Literature : From Romance to Realism, Chicago 2011.

Coats, Karen: Young Adult Literature. Growing Up, in Theory, in: Wolf, Shelby/Coats, Karen/Enciso, Patricia/Jenkins, Christine A. (Hg.): Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature, New York/Owen 2011, S. 315–329.

Couch, Natalie Eva: Pictures, Puzzles, and missing Pieces: The childlike solution to Trauma in the Mature Novel, Masterarbeit, Clemson University 2008, <<http://etd.lib.clemson.edu/documents/1211389868/umi-clemson-1637.pdf>>, Zugriff 6.6.2011.

Crawford, Philip Charles: A New Era of Gothic Horror. A look at the subversive power of the genre and its appeal to today's teens, in: School Library Journal, 2008, <<http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6600683.html?industryid=47074>>, Zugriff 10.6.2011.

Ehlers, Marsha Gilpin: "No Pictures in My Head": The Uses of Literature in the Development of Historical Understanding, in: Magazine of History 13/2, 1999, S. 5–9.

- Ehlers, Swantje: Historisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Marci-Bochneke, Gudrun/Riecke, Jörg: „Von Mythen und Mären“. Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie (Festschrift für Ottfried Ehrismann), Hildesheim 2006, S. 94–109.
- Engstrom, Hayley R.: A Literary Exploration of Liberty: Using Young Adult Literature to Teach the American Revolution, Honor Thesis, Fort Lewis College 2010, <<http://digitalcommons.fortlewis.edu/reedhonors/4>>, Zugriff 15.2.2011.
- Ewers, Hans-Heino: Der *Adoleszenzroman* als jugendliterarisches *Erzählmuster*, in: Deutschunterricht 6, 1992, S. 291–298.
- Flanagan, Victoria: Gender Studies, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children's Literature, Oxon /New York 2010, S. 26–50.
- Flanagan, Victoria: Week 3: Representing Subjectivity, unveröffentlichtes Handout, Macquarie University 2008.
- Gansel, Carsten: Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung, in: Zeitschrift für Germanistik 1. 2004, S. 130–149.
- Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne, in: Lange, Günther (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur 1. Grundlagen – Gattungen, 4. unveränd. Aufl, Hohengehren 2005, S. 359–398.
- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht, 4. überarbeitete Auflage, Berlin 2010.
- Georg, Janine Christina: Fiktionalität und Geschichtsvermittlung – unvereinbar?: eine Studie über den Beitrag historischer Jugendromane der Gegenwart zum historischen Lernen (Didaktik in Forschung und Praxis 37), Hamburg 2008.
- Glasenapp, Gabriele von: Die Zeitalter werden besichtigt. Zur Inszenierung von Geschichte in der neueren historischen Kinder- und Jugendliteratur, in: Jahrbuch für Kinder- und Jugendliteraturforschung, 2000/2001, S. 99–115
- Glasenapp, Gabriele von: „Was ist Historie? Mit Historie will man was“. Geschichtsdarstellungen in der neueren Kinder- und Jugendliteratur, in:

- Glaserapp, Gabriele von /Wilkending, Gisela (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41), Frankfurt a. M. u. a. 2005, S. 15–40.
- Goldmann, Arnold: Historical Novel, in: Childs, Peter /Fowler, Roger: The Routledge Dictionary of Literary Terms, überarbeitete Auflage, Oxon 2006, S.107–108.
- Günther-Arndt, Hilke/Kemnitz, Janine: Schreiben um zu lehren? – Geschichts- didaktische Kategorien in der historischen Jugendliteratur, in: Pohlmann, Carola/Steinlein, Rüdiger (Hrsg.): Geschichtsbilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Wiesbaden 2000, S. 240–255.
- Hicks, Alun/Martin, Dave: Teaching English and History Through Historical Fiction, in: Children’s Literature in Education 28/2, 1997, S. 49–59.
- Hunt, Caroline: Young Adult Literature Evades the Theorists, in: Children’s Literature Association Quarterly 21/1, 1996, S. 4–11.
- Hunt, Jonathan: Redefining the Young Adult Novel, in: The Horn Book Magazine, 2007, S. 141–147.
- Hutcheon, Linda: The Politics of Postmodernism, Oxon/New York 1989.
- Iser, Wolfgang: Der implizite Leser, München 1972.
- Jeismann, Karl-Ernst: „geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, S. 44–75.
- Kaulen, Heinrich: Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne, in: 1000 und 1 Buch 1, 1999. S. 4–12.
- Kelly, David: Using Literature to Teach History: An ERIC/ChESS Sample, in: Magazine of History 13/2, 1999, S. 53–55.
- Klassen, Jonathan: Anything but Normal: Narrative Control in Markus Zusack’s The Book Thief, Präsentation auf der Thirty-fifth Annual International Children’s Literature Association Conference. Bloomington-Normal, IL June 12–14, 2008, <<http://www.docin.com/p-71826578.html>>, Zugriff 15.5.2011.

- Lange, Günther: Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. Grundlagen – Didaktik – Unterrichtsmodelle (Deutschdidaktik aktuell 6), 2. unveränderte Auflage, Hohengehren 2004.
- Macquarie University Department of English: MA in Children's Literature. Glossary of Some Technical Terms, unveröffentlichte Arbeit, Erscheinungsdatum unbekannt.
- Mayer, Ulrich: „Ich wollte das Buch nicht mit dem Scheitern enden lassen“. Faktizität und Fiktionalitäten im Jugendbuch, in: Geschichte lernen 71, 1999, S. 43–47.
- McCallum, Robyn: Ideologies of Identity in Adolescent Fiction. The Dialogic Construction of Subjectivity (Children's Literature and Culture 8), New York /London 1999.
- McCallum, Robyn: Metafictions and Experimental Work, in: Hunt, Peter: International Companion Encyclopedia of Children's Literature 1, 2. Auflage, London u. a. 2004, S. 587–598.
- McCallum: Young Adult Literature, in: Zipes, Jack (Hrsg.): The Oxford Encyclopedia of Children's Literature 4, New York 2006, S. 214–219.
- McCallum, Robyn /Stephens, John: Ideology and Children's books, in: Wolf, Shelby/Coats, Karen /Enciso, Patricia /Jenkins, Christine A. (Hrsg.): Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature, New York/Owen 2011, S. 359–371.
- MacLeod, Anne Scott: Rewriting History. Teacher Magazine 9.7, 1998, S. 34–37.
- MacLeod, Anne Scott: Writing Backward: Modern Models in Historical Fiction, in: The Horn Book Magazine, 1998, <http://www.hbook.com/magazine/articles/1998/jan98_macleod.asp>, Zugriff: 5.4.2011.
- Moran: Michelle: Why Historical Fiction Belongs in Your Classroom, <http://www.randomhouse.com/highschool/RHI_magazine/pdf/moran.pdf>, Zugriff: 27.5.2011.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen), 3.Auflage, Schwalbach 2012.

- Power, Chandra L.: Challenging the Pluralism of Our Past. Presentism und the Selective Tradition in Historical Fiction Written of Young People, in: *Research in the Teaching of English* 37, 2003, S. 425–465.
- Reckwitz, Andreas: *Subjekt*, Bielefeld 2008.
- von Reeken, Dietmar: Das historische Jugendbuch, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 1999, S. 69–83.
- Rice, Linda J.: *What Was It Like?: Teaching History and Culture Through Young Adult Literature (Language and Literacy)*, New York 2006.
- Ridge, Judith: *Teachers' Notes. The Astonishing Life of Octavian Nothing: Traitor to the Nation*; Newtown 2011, <<http://www.walkerbooks.com.au/statics/dyn/1241401498384/Octavian-Nothing-Volume-1-Classroom-Ideas.pdf>>, Zugriff 6.05.2011.
- Romøren, Rolf /Stephens, John: *Representing Masculinity in Young Adult Fiction: a Comparative Study of Examples from Norway and Australia*, in: Stephens, John (Hrsg.) *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature and Film (Children's Literature and Culture 19)*, New York 2002, S. 164–184.
- Rossi, Melanie: *Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 64)*, Frankfurt a.M. u. a. 2010.
- Rox-Helmer, Monika: *Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht*, in: Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Forum Historisches Lernen)*, Schwalbach 2009, S. 98–112.
- Rox-Helmer, Monika: *Jugendbücher im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens)*, Schwalbach 2006.
- Sauer, Michael: *Historische Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Geschichte lernen* 71, 1999, S. 18–26.
- Scherzberg, Simon/Sauer, Michael: *Bunte Bilder vergangener Lebenswelten. Kinder- und Jugendsachbücher*, in: Horn, Sabine/Sauer, Michael (Hrsg.): *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen*, Göttingen 2009, S. 219–225.
- Schörken, Rolf: *Das Aufbrechen narrativer Harmonie*, in: *Geschichte in Wis-*

- senschaft und Unterricht 48, 1997, S. 727–735.
- Schreiber, Waltraud: Förderung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen (Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik), Idstein 2002, S. 19–47.
- Schüler, Anne: Reshaping History: The Representation of the Third Reich in Novels for Young Adults, Masterarbeit, Macquarie University 2009.
- Sheahan-Bright, Robyn: A Waltz for Matilda by Jackie French. Teaching Notes, <http://www.harpercollins.com/harperimages/ommove/override/A_Waltz_for_Matilda_TNs.pdf>, Zugriff 2.5.2011.
- Steinlein, Rüdiger: Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zu Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres. In: Carola Pohlmann/Rüdiger Steinlein (Hrsg.): Geschichtsbilder. Historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in der Staatsbibliothek zu Berlin 15.6.–15.7.2000, Wiesbaden 2000, S. 14–56.
- Stephan-Kühn, Freya: „Die kühlen, durchdringenden Augen des geborenen Führers.“ Kinder- und Jugendliteratur als historische Quelle, in: Praxis Geschichte, 1994, S. 34–38.
- Stephens, John: Agency, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children’s Literature, Oxon /New York 2010, S. 141–142.
- Stephens: Focalization, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children’s Literature, Oxon /New York 2010, S. 174–175.
- Stephens, John: Gender, Genre and Children’s Literature, in: Signal 79, 1996, 17–30.
- Stephens, John: Humanism, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children’s Literature, Oxon /New York 2010, S. 188–189.
- Stephens: Language and Ideologies in Children’s Fiction (Language in Social Life Series), London /New York 1992.
- Stephens, John: Metanarrative, in: Rudd, David (Hrsg.): The Routledge Companion to Children’s Literature, Oxon/New York 2010, S. 209–210.

- Stephens, John: *Reading the Signs. Sense and Significance in written texts*, Kenthurst 1992.
- Stephens, John: *Theory and Critical Practice*, in: *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse* 32/1, 2006, S. 132–144.
- Talbot, Mary: *Fictions at Work*, London /New York 1995.
- The Australian Government: *The People of Australia. Australia's Multicultural Policy*, <http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/pdf_doc/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf>, Zugriff 9.7.2011.
- Trites, Roberta Seelinger: *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, Iowa City 2004.
- Trites, Roberta Seelinger: *The Harry Potter Novels as a Test Case for Adolescent Literature*, in: *Style* 35/3, 2001, S. 472–485.
- Veit, Georg: *Historische Jugendliteratur*, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze 1997, S. 440–446.
- Wagner, Annette: *Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Henning von Lange (Kinder- und Jugendkultur, -literature und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 48)*, Frankfurt am Main, Berlin u. a. 2007.
- Wilson, Kim: “Are They Telling Us the Truth?” *Constructing National Character in the Scholastic Press Historical Journal Series*, in: *Children's Literature Association* 32/2, 2007, S. 129–141.
- Wilson, Kim: *Re-visioning Historical Fiction for Young Readers. The Past Through Modern Eyes (Children's Literature and Culture)*, London/ New York 2011.
- Wilson, Kim: *Living history fiction*, in: *Papers: Explorations into Children's Literature* 20/1, 2010, S. 77–86.
- Wyrobnik, Irit: *Geschichte lernen durch Geschichten*, in: Glasenapp, Gabriele von/Wilkending, Gisela (Hrsg.): *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41)*, Frankfurt a. M. u. a. 2005, S. 247–262.

- Zimmermann, Holger: Adoleszenz in Antike und Mittelalter? Die Funktion der Identifikationsfigur in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, in: Glasenapp, Gabriele von /Wilkending, Gisela (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 41), Frankfurt a.M. u. a. 2005, S. S. 58–72.
- Zimmermann, Holger: Geschichte(n) erzählen. Geschichte Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 32), Frankfurt a. M. 2004.

7 Anhang – Inhaltsszusammenfassungen

Pilgerweg durch die Hölle

Im 13. Jahrhundert ist der Färbersonn Amaury unglücklich mit seinem vorgeschriebenen Beruf, hadert mit Gott und fühlt sich von seiner Familie unverstanden. Nachdem er dem Kreuzritter Martin d'Estrella das Leben rettet, nimmt dieser ihn mit auf seine gefährliche Mission, in Auftrag gegeben von der Königmutter Blanche de Castille, ein Attentat auf die Pilgerkathedrale Santiago de Compostela zu verhindern.

Auf dem Jakobsweg werden sowohl ihre Begleiter als auch d'Estrella selbst getötet, und Amaury ist auf sich alleine gestellt. Er lernt durch einen Zufall die Diebin Pilar kennen und kämpft sich mit ihrer Hilfe bis nach Santiago de Compostela durch. Dort verhindern die beiden durch Geschick und Intelligenz das Attentat auf die Kathedrale, haben aber nach wie vor keine Antwort, wer dieses angeordnet hatte.

Sie folgen dem einzigen Hinweis, den Amaury noch vom sterbenden d'Estrella erhalten hat, und ziehen nach Finisterre. Dort treffen sie auf den Bruder d'Estrellas, den ‚Leuchtturmwärter‘ Antonin. Dieser erläutert den beiden, dass es nicht nur eine ‚wahre‘ Religion gibt, dann kommen sie gemeinsam auf die Idee, dass der Bischof von Toulouse ein Interesse an der Zerstörung der Kathedrale gehabt haben könnte, da er so die heiligen Jakobsknochen in seine Stadt hätte bringen lassen können. Als Verbündeten gewinnen sie König Ludwig IX, der auch gerade bei Antonin zu Besuch ist, da seine Mutter ihn schickte, sich selbst ein Bild von der Situation zu machen.

Zusammen ziehen die vier wieder nach Toulouse, wo sie es schaffen, dem Bischof seinen Verrat nachzuweisen und diesen mit der Königin zu konfrontieren. Der Bischof stirbt bei dieser Begegnung an einem Herzinfarkt. Am Ende des Romans ziehen Pilar und Amaury erst einmal mit der Königsfamilie nach Paris, aber Amaury sieht seiner Zukunft ohne vorbestimmten Beruf entgegen.

Der Kuss des Anubis

Miu wächst im alten Ägypten vor über 3000 Jahren bei ihrem alleinerziehenden Vater auf. In der Kneipe ihrer Tante erfährt sie von Verschwörungsplänen gegen den Pharao Tutanchamun, welchen sie mit Hilfe ihrer Großmutter persönlich warnen kann.

Tutanchamun kann dem Attentat entkommen, aber die Urheber der Verschwörung sind noch auf freiem Fuß. Obwohl sie sich eigentlich zu Ani, ihrem Cousin, hingezogen fühlt, verliebt sie sich in den Pharao, und auch dieser fühlt sich zu ihr hingezogen.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass es Verbindungen zwischen ihrer Familie und der Königsfamilie in Bezug auf die Ereignisse nach dem Tod von Tutanchamuns Eltern gibt. Mius Vater wird erpresst, was Miu allerdings nicht weiß. Ihr Vater sendet einen Brief an ihre Mutter, mit der Bitte zu kommen, welcher diese auch nachkommt. Bei ihrem Auftauchen wird Miu klar, dass sie jahrelang von ihren Eltern im Hinblick auf den „Tod“ ihrer Mutter belogen wurde.

Kurz nach dem Auftauchen ihrer Mutter beendet Miu die Beziehung zu Tutanchamun, da sie sich von ihm unterdrückt fühlt. Als ihr Vater verhaftet wird, da er angeblich Gegenstände aus einem Grab gestohlen hat, sucht Miu Tutanchamun erneut auf und bittet um Hilfe, welche dieser ihr aber verwehrt. Kurzentschlossen sucht Miu Ibi auf, den Assistenten ihres Vaters, der in sie verliebt ist und der ihr angeblich helfen kann. Anstatt ihr Hilfe zu bieten, entführt er sie allerdings. Sie verliert jedoch nicht ihren Kampfesmut und vertraut darauf, dass Ani als Polizist und ihre große Liebe sie retten wird. Dies tritt tatsächlich ein, und auch ihr Vater wird befreit.

Am Ende kommt heraus, dass das große Familiengeheimnis, welches Miu in Form von Albträumen belastete, mit der Einbalsamierung von Tutanchamuns Eltern zusammenhing. Mius Vater hatte deren Leichen mit denen einfacherer Bürger vertauscht, da das Volk die Leichen des Königspaares zu schänden plante. So schützte er das verstorbene Königspaar, zerstritt sich aber mit seiner Frau. Miu hatte als kleines Mädchen die Schändung der Leichen beobachtet, und ihre Albträume spiegelten dieses Ereignis sowie den Streit ihrer Eltern.

Während Mius Befreiung verstirbt Tutanchamun an den Folgen eines Rennwagenattentats. Im Epilog der Erzählung besucht Miu den neuen Pharao, Tutanchamuns Großvater. Diesem überreicht sie Tutanchamuns Geschenke an sie, als Zeichen ihrer Loslösung von ihm, sowie ein Grabgeschenk. Am

Ende ist Miu nun mit Ani liiert, und auch ihre Eltern haben wieder zueinander gefunden.

A Waltz for Matilda

Nach dem Tod von Mutter und Tante macht sich Matilda auf die Suche nach ihrem Vater, der eine Farm im Outback Australiens besitzt. Sie findet ihn mit Hilfe eines chinesischen Gemüsehändlers, doch das Land ist von der Dürre geplagt und die Scherer, zu denen ihr Vater zählt, streiken. Gemeinsam mit ihrem Vater macht Matilda sich auf die Suche nach Arbeit, doch bei der Konfrontation mit Mr. Drinkwater, dem größten Farmbesitzer, stirbt ihr Vater.

Matilda gibt Mr. Drinkwater die Schuld und beschließt die Farm ihres Vaters nun alleine weiter zu betreiben, was zu großen Konflikten mit den Männern der Gesellschaft führt. Hilfe bekommt sie dabei von Auntie Love und Mr. Sampson, zwei Aborigines, sowie ihrem besten Freund Tommy, der ihr aus der Stadt gefolgt ist. Zusammen führen sie die Farm erfolgreich und nachdem sie Mr. Drinkwater bei einem Buschfeuer geholfen haben, wird auch das Verhältnis zu ihm besser. Unterstützung bekommt Matilda auch von der Frauenliga, der ihre Tante Ann angehörte, und den Mitgliedern der Gewerkschaft, die ihr Vater gründete.

Matilda verliebt sich in James, den Sohn von Mr. Drinkwater, was dazu führt, dass Tommy die Farm verlässt. Mr. Drinkwater ist strikt gegen die Beziehung von James und Matilda. Nach einem Streit verdingt sich James als Soldat für den Burenkrieg in Südafrika, in dem er umkommt. Durch die Trauer vereint, bessert sich das Verhältnis von Matilda und Mr. Drinkwater wieder. Kurz darauf verstirbt auch Auntie Love, jedoch nicht, ohne Matilda zu verraten, dass es in wenigen Jahren regnen und die Dürre beendet sein wird. Matilda beginnt, die Farmen, die aufgrund der Dürre aufgeben, aufzukaufen, um so die Drinkwaterfarm irgendwann zu übertrumpfen.

Als Mr. Drinkwater zunehmend durch das Alter schwach wird, bittet er Matilda, seine Farm als Partnerin zu leiten. Später verkauft er Matilda die Farm, und damit ist sie die größte Farmbesitzerin des Staates.

Nach Mr. Drinkwaters Tod klärt Mr. Sampson Matilda darüber auf, dass Mr. Drinkwater und Auntie Love eins verheiratet waren und eine Tochter hatten. Diese Tochter war die Mutter von Matildas Vater, was Auntie Love zu ihrer Ur-Großmutter macht. Matilda ist also zu einem Sechzehntel Abori-

gine. Nachdem sie dies erfahren hat, beschließt Matilda, all ihre Schafe zu verkaufen und dem Land für einige Jahre Ruhe zu gönnen. Am Ende der Erzählung kehrt Tommy verwitwet zurück und sie beschließen ihre Zukunft gemeinsam mit Tommys Tochter auf der Drinkwaterfarm zu verbringen.

The Book Thief

Der Tod erzählt in diesem Roman Liesels Kinder- und Jugendjahre während des Dritten Reichs nach. Liesel Meminger kommt als Pflegekind zu Hans und Rosa Hubermann. Nachdem sie zunächst mit der Situation überfordert gewesen ist, findet sie einen besten Freund in Rudi. Trotzdem hat sie in der Schule noch große Probleme, da ihre Lesefähigkeiten an das Analphabetentum grenzen. Weiterhin ist Liesel Bettnässerin und wird von Alpträumen heimgesucht. Als Hans sie eines Nacht so vorfindet, beginnt er mit ihr „The Gravedigger’s Handbook“ zu lesen und ihr nach und nach das Lesen beizubringen. Das Buch selbst hat Liesel auf der Beerdigung ihres Bruders gestohlen. Im Laufe der Zeit entwendet Liesel noch mehr Bücher, beispielsweise bei einer Bücherverbrennung, oder bekommt diese von Hans geschenkt. Durch die gemeinsamen Lesestunden entwickelt sich auch eine enge Vater-Tochter-Beziehung.

Irgendwann steht der Jude Max vor der Tür, dessen Vater Hans im Ersten Weltkrieg das Leben rettete. Hubermanns verstecken Max in ihrem Keller, und zwischen Liesel und Max entwickelt sich eine Freundschaft, die nicht zuletzt auf „Geschichten“ fundiert. Max schreibt Liesel mehrere Bücher auf den Seiten von „Mein Kampf“, in denen er seine Lebensgeschichte unter den Nationalsozialisten sowie seine Interpretation des Dritten Reichs und auch Liesels Rolle festhält.

In dieser Zeit beginnt Liesel auch eine vorsichtige Freundschaft mit Ilsa Hermann, der Frau des Bürgermeisters, für die Rosa Hubermann die Wäsche macht. Liesel darf in Ilsas Bibliothek lesen, doch nachdem Ilsa Rosa kündigt, beginnt Liesel heimlich Bücher aus der Bibliothek zu stehlen.

Alles ändert sich 1942 mit der Judenparade durch Liesels Heimatdorf. Bei diesem Marsch der Juden nach Dachau gibt Hans einem jüdischen Gefangenen Brot und wird durch Auspeitschung hart bestraft. In den folgenden Tagen wird Hans zunehmend paranoid, hegt die Befürchtung, dass die Nazis sein Haus durchsuchen werden und schickt Max an einen anderen Ort.

Hans wird in den Kriegsdienst eingezogen und Liesels Heimatdorf von den Alliierten bombardiert. In dieser Zeit erhält Liesel von Rosa „The Word Shaker“, Max letztes Buch für Liesel.

Das Jahr 1943 ist zunächst von Hans Heimkehr und dann von Liesels Wiedersehen mit Max geprägt. Max wurde von den Nazis gefangen genommen und befindet sich nun auf dem Marsch ins KZ. Liesels Versuch, ihm zu helfen, führt dazu, dass beide ausgepeitscht werden, und lediglich Rudis Eingreifen rettet Liesels Leben.

Frustriert über die Tatsache, dass die Bücher nicht die Realität mit aller Grausamkeit des Krieges und des Nationalsozialismus abbilden, zerstört Liesel mehrere Bücher in Ilsa Bibliothek, entschuldigt sich aber in Briefform und verspricht, nicht mehr zu kommen. Statt das Mädchen aber zu bestrafen, schenkt Ilsa ihr ein leeres Notizbuch, damit sie ihr eigenes Buch schreiben kann.

Die nächsten Nächte verbringt Liesel im Keller des Hauses und schreibt ihre eigene Geschichte auf. Dieses rettet ihr das Leben, da sie beim unerwarteten Bombardement ihrer Straße als einzige überlebt. Allerdings sind ihre Eltern, Rudi und alle ihre Nachbarn in dieser Nacht verstorben. Auf der Suche nach ihren Eltern verliert Liesel dabei ihre Aufzeichnungen, die der Tod aufammelt.

Was danach mit Liesel geschieht, wird nur in kurzen Szenen beschrieben. Sie wird von Ilsa Hermann aufgenommen, ist aber schwer traumatisiert von den Ereignissen. Nach Kriegsende findet Max sie wieder. Am Ende der Erzählung verstirbt Liesel als alte Frau in Sydney und erhält vom Tod ihre Autobiographie zurück.

The Astonishing Life of Octavian Nothing

Der Roman spielt im 18. Jahrhundert zu den Zeiten des amerikanischen Bürgerkriegs. Octavian, ein schwarzer Junge, wächst isoliert im „Novanglian College of Lucidity“ bei einer Gruppe von radikal rationalen Philosophen und seiner Mutter, einer angeblich afrikanischen Prinzessin, auf. Von seinen Ziehvätern erfährt Octavian eine klassische Bildung auf dem Niveau eines europäischen Prinzen. Weiterhin wird er in die feinsten Stoffe und eine gepuderte Perücke gekleidet.

Erst als er älter wird, begreift Octavian, dass er kein Prinz, sondern ein Sklave seiner Ziehväter ist, die ihn als Experiment betrachten. An Octavian wollen sie erproben, ob es Unterschiede in der mentalen Kapazität gibt, wenn ein

schwarzes Kind mit der gleichen Bildung eines weißen erzogen wird. Octavian akzeptiert seinen Status als Sklave und Experiment zunächst, beginnt ihn aber durch die Freundschaft mit dem Sklaven Bono zunehmend Fragen zu stellen.

Nach einigen Vorfällen im Institut und einem radikalen Kurswechsel durch die Sponsoren der Experimente, wird Octavian zunehmend nicht mehr als Prinz, sondern als Sklave behandelt. Obwohl er nach wie vor eine klassische Bildung erhält, wird er nun nur noch als Sklave, nicht mehr aber als „Mensch“ behandelt. Er gerät zunehmend in Konflikt mit dieser Position, ist aber machtlos. Obwohl er als Experiment alle Erwartungen übertrifft, wird er als „Misserfolg“ betrachtet und wie ein Wesen niedrigeren Werts behandelt.

Seine Ziehväter laden mitten in den Wirren des Bürgerkriegs zu einer „Pockenparty“ ein, bei der sie durch eine bewusste Infektion eine Immunisierung hervorzurufen hoffen. Auch Octavian und seine Mutter werden infiziert. Octavian überlebt, aber die Erkrankung seiner Mutter nimmt einen besonders schweren Verlauf. Er beobachtet, wie seine Ziehväter noch in den letzten Tagen versuchen, seine Mutter durch grausame Experimente zu retten, doch sie verstirbt. Durch die Beobachtung der Obduktion und den Konflikt zwischen seinen Emotionen und der erlernten Rationalität wird Octavian schwer traumatisiert und flieht.

Die folgenden Monate werden durch Dokumente anderer Personen, wie z. B. Briefe, erzählt, sodass unklar bleibt, was mit Octavian tatsächlich passiert ist. Die von ihm begonnenen Selbstzeugnisse sind entweder abgebrochen oder durch Durchstreichen vernichtet worden. Klar wird allerdings, dass Octavian sich der Revolutionsarmee anschließt, aber eigentlich am liebsten sterben möchte. Erst durch die Freundschaft mit Private Goering (und vermutlich seinen Kontakt mit anderen entflohenen Sklaven) scheint er zunehmend wieder an Kraft zu gewinnen und sich selbst nicht mehr als wertloser Sklave wahrzunehmen.

Mitten im Krieg wird Octavian allerdings durch seine Ziehväter erneut gefangen genommen und im College mit einer Eisenmaske versehen und eingesperrt. Durch seine Erfahrungen im Krieg und seine gewonnene (mentale) Kraft schafft es Octavian, sich nicht von seinen Ziehvätern brechen zu lassen und sich selbst nicht mehr als komplett wertlos wahrzunehmen, jedoch ist er unfähig zu fliehen. Erst mit der Hilfe seines Lateinlehrers Dr. Trefusis kann er entkommen, und am Ende ziehen beide (ohne wirklichen Plan) in Richtung der britischen Armee und verlassen die Patrioten.