

Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.)

Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär

Beiträge der Ringvorlesung
**„Aktuelle Forschungsperspektiven zur
Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien“**
der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Sommersemester 2000



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2001

Umschlagentwurf: Klaus Beilstein

Verlag/Druck/ Bibliotheks- und Informationssystem
Vertrieb: der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 (BIS) – Verlag –
 Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
 Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
 e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0783-1

Schriftenreihe der Forschungsstelle
Kinder- und Jugendliteratur
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Band 2

Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.)

Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär

Beiträge der Ringvorlesung
**„Aktuelle Forschungsperspektiven zur
Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien“**
der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Sommersemester 2000



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2001

Umschlagentwurf: Klaus Beilstein

Verlag/Druck/ Bibliotheks- und Informationssystem
Vertrieb: der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 (BIS) – Verlag –
 Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
 Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
 e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0783-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 Jörg Steitz-Kallenbach	
Frühe kinderliterarische Erfahrungen im Spiegel lesebiografischer Erinnerungen	9
 Jens Thiele	
Kunst für Kinder? Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch-literarischen Sozialisation des Kindes	31
 Sigrid Luchtenberg	
Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur: Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit?	59
 Sabine Wallach	
Mediale Erfahrungsräume jenseits von Märchen und Fantasy. Zur Situation des problemorientierten Kinderfilms	85
 Irmhild Wragge-Lange	
Die CD-ROM – ein neues Medium in der KJL	115

Ingo Scheller

Jugend und Gewalt – Darstellungen in Kinder- und
Jugendbüchern und Möglichkeiten der Arbeit im Unterricht 137

Helga Brandes

Die Robinsonade zur Zeit der Aufklärung.
Über Johann Gottfried Schnabels „Salome“ (1748) 153

Jörg Steitz-Kallenbach, Jens Thiele,
Irmhild Wragge-Lange

Der kinder- und jugendliterarische Ertrag des
Goethejahres 1999 167

Christine Gläser, Christian Kühn, Rainer Vogt

Die kinder- und jugendliterarischen Sammlungen des
Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 207

Die Autorinnen und Autoren 217

Die Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur
an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 219

Vorwort

Im Sommersemester 2000 veranstaltete die Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität (OlFoKi) eine Ringvorlesung zum Thema „Aktuelle Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien“. Die Beiträge dieser Ringvorlesung werden hiermit als Band 2 der Schriftenreihe der Forschungsstelle in Buchform veröffentlicht.

Der interdisziplinäre Ansatz der Oldenburger Forschungsstelle, die Forschungsaktivitäten von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus den Fachrichtungen Pädagogik, Kunstwissenschaft, Literaturwissenschaft, Migrationsforschung, Fachdidaktik zusammenführt, zeigt sich auch in diesem Band. **Jörg Steitz-Kallenbach** untersucht in seinem Beitrag frühe kinderliterarische Erfahrungen, wie sie sich in autobiografischen Dokumenten zeigen, und verdeutlicht daran die prägende Kraft der interaktionellen und intergenerationalen Erfahrungen in der literarischen Sozialisation, wie sie sich um Situationen des Lesens und Vorlesens herumrankten. **Jens Thiele** analysiert neuere Bilderbücher hinsichtlich ihres künstlerischen Angebots, das sie Kindern machen. Damit weist er auf die große Bedeutung von Bilderbüchern für die bildnerisch-ästhetische Sozialisation von Kindern hin und plädiert für einen auch von ästhetischen Kriterien geleiteten Umgang mit Bilderbüchern in der Eltern-Kind-Interaktion. **Sigrid Luchtenberg** durchleuchtet die neuere deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur daraufhin, ob und wie in ihr Interkulturalität ein Thema wird. Dabei konzentriert sie sich vor allem auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit. Sie zeigt, wie Mehrsprachigkeit als Ausdruck der multikulturellen Lebenswelt in der kinder- und Jugendliteratur vorkommt, und macht auf den didaktischen Nutzen aufmerksam, der sich vor allem bei der Herstellung von Sprachsensibilität sowohl bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache sprechen, als auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Dem neueren problemorientierten Kinderfilm widmet sich **Sabine Wallach** in ihrem Beitrag. Vor dem Hintergrund einer historischen Skizze des Kinder- und Jugendfilms analysiert Wallach Beispiele für den zeitkritisch-historischen sowie den sozialkritisch-aktuellen Kinderfilm der Gegenwart. Filme, die das innere Erleben verschiedener kindlicher Problemlagen zum Gegenstand haben, runden Wallachs Analysen ab.

Die mit der Perspektive auf den Film eingeleitete mediale Erweiterung des Blicks auf Kinder- und Jugendliteratur nimmt **Irmhild Wragge-Lange** in ihrem Beitrag zu CD-ROMs als neuem Medium in der Kinder- und Jugendkultur auf. Sie fragt nach den medialen Neuerungen, die sich mit der CD-ROM etabliert haben, und konzentriert sich auf die medialen Differenzen zwischen Kinder- / Jugendbuch und CD-ROM Adaption. Wragge-Lange spricht sich als Ergebnis ihrer Betrachtungen gegen eine kulturpessimistische Sicht angesichts neuer Medien aus. Dem Problem der Gewaltdarstellung in Kinder- und Jugendbüchern sowie der Bearbeitungsmöglichkeiten von Gewaltphantasien und Gewalterfahrungen auf der Grundlage kinder- und jugendliterarischer Texte in der Schule mit Mitteln des szenischen Spiels geht **Ingo Scheller** in seinem Beitrag nach. **Helga Brandes** zeigt mit ihrem Beitrag zu weiblichen Robinsonaden im Zeitalter der Aufklärung die enge Verflechtung kinderliterarischer und erwachsenliterarischer Entwicklungen zu Beginn des bürgerlichen Lesezeitalters. **Jörg Steitz-Kallenbach, Jens Thiele** und **Irmhild Wragge-Lange** stellen in ihrem Rückblick auf das Goethejahr 1999 dessen kinderliterarische Erträge vor. Dabei diskutieren sie das Problem der Vermittelbarkeit literar-kultureller Traditionen an Kinder und beschäftigen sich mit Qualitätskriterien und intergenerationellen Bedingungen einer solchen Vermittlung. **Christine Gläser, Christian Kühn** und **Rainer Vogt** stellen in ihrem Beitrag die kinder- und jugendliterarischen Sammlungen des Oldenburger Bibliotheks- und Informationssystems (ORBIS) vor und erläutern die Möglichkeiten der Internetrecherche in diesen Beständen. Zudem skizzieren sie den Beitrag des BIS innerhalb eines bibliothekarischen Verbundprojektes, das sich die Erstellung eines Gesamtkataloges der Primärliteratur im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zum Ziel gesetzt hat.

Michael Fritsche ging in seinem Vortrag zu türkischen Kindheitsautobiographien besonders auf deren Wirkung auf die Herausbildung eines modernen türkischen bürgerlichen Nationalbewusstseins ein. Er bezog sich dabei weitestgehend auf seinen Beitrag: Türkische Kindheiten (in: Fritsche, Michael (Hg.): Besonnte Kindheit und Jugend? Autobiographische Texte aus verschiedenen Kulturen. Oldenburg: BIS-Verlag 1992, S. 139-163). Wegen der Nähe des Vortrags zu diesem bereits publizierten Text wird an dieser Stelle auf einen erneuten Abdruck verzichtet.

Jörg Steitz-Kallenbach

Frühe kinderliterarische Erfahrungen im Spiegel lesebiografischer Erinnerungen

Memoiren und Autobiografien, nicht nur die von Schriftstellern und Schriftstellerinnen, enthalten häufig auch Passagen, in denen die frühen Begegnungen mit Literatur geschildert werden. Dabei werden meistens nicht nur die Texte dieser frühen kinderliterarischen Begegnungen, sondern auch die interaktionellen Umstände erinnert, die die eigentliche Textbegegnung begleiten. Unter dem Titel „Frühe kinderliterarische Erfahrungen im Spiegel biografischer Erinnerungen“ sollen im folgenden diese interaktionellen Begleitumstände in der frühen literarischen Sozialisation analysiert und als eine wesentliche affektive Basiserfahrung des Literarischen herausgearbeitet werden. Kinder- und Jugendliteratur spielt dabei zwar auch eine Rolle, aber es geht weniger um die Objekte, um die Literatur, als vielmehr um die Erfahrungen, die Kinder mit Texten machen und wie sie den Prozess ihrer Rezeption erleben.

1. Lesesozialisationsforschung an der Carl von Ossietzky Universität

Unter ‚Lesen‘ und ‚Lesekompetenz‘ wird in diesem so bestimmten Schwerpunkt literarischer Sozialisationsforschung nicht die technische Lesefertigkeit, sondern ein Teilaspekt der allgemeinen ästhetischen Kompetenz verstanden. Dabei spielt die Unterscheidung ästhetischer Sprachverwendung von pragmatischer Sprachverwendung eine wichtige Rolle. Das Material und die Überlegungen, auf denen die Darstellungen basieren, sind mit zwei Projekt- bzw. Forschungszusammenhängen an der Carl von Ossietzky Universität verbunden, die eingangs kurz vorgestellt werden sollen.

1.1 Die Projektgruppe „Literarische Sozialisation“ und das Feld der literarischen Sozialisation in der Lehrerbildung

In der Abteilung Germanistik des Fachbereichs 11 gibt es seit 1997 die Projektgruppe „Literarische Sozialisation“. Sie beschäftigt sich im Sinne forschenden Lernens u.a. mit den literarischen Biografien von Studentinnen und Studenten. Die Mitglieder der Projektgruppe müssen zum Einstieg in ihre Mitarbeit eine autobiografische Skizze ihrer literarischen Sozialisation vorlegen und vortragen, die dann in der Projektgruppe mit Methoden der tiefenhermeneutischen Gruppendeutung bzw. der Biografieforschung besprochen wird. Nach dem gleichen Verfahren beschäftigt sich die Gruppe derzeit mit Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, in denen dem Zusammenhang zwischen der Lesesozialisation der Lehrerinnen und Lehrer einerseits und bestimmten Spezifika ihres Literaturunterrichts andererseits nachgeforscht wird. Die Beschäftigung mit der eigenen und der fremden Lesesozialisation führt auch in diversen Lehrveranstaltungen immer wieder zu autobiografischen Texten und biografischen Interviews, die den folgenden Ausführungen als Materialbasis dienen.

1.2 Der Forschungsschwerpunkt „Die Bedeutung des Visuellen in der literarischen Sozialisation“

Um Prozesse der ästhetischen Sozialisation geht es auch in einem Forschungsschwerpunkt, der im engeren Zusammenhang der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur angesiedelt ist: „Die Bedeutung des Visuellen in der literarischen Sozialisation“. Jens Thiele, Mareile Oetken und ich haben mit einer auswärtigen Kollegin zusammen ein Forschungsprojekt skizziert, in dem es um den Zusammenhang zwischen Bild-Lesen und Text-Lesen in der literarisch-ästhetischen Sozialisation geht.

2. Kinderliterarische Erfahrungen im Spiegel lesebiografischer Erinnerungen

Das Material der kinderliterarischen Erinnerungen soll zunächst als Collage einer Reihe symptomatischer lesebiografischer Szenen entfaltet werden. In dieser Collage werden allerdings nicht nur frühe kinderliterarische Erfahrungen, sondern auch deren Verbindung zu biografisch späteren Konstellationen deutlich. Dieses Material soll dann in mehreren Schritten einer zunehmend systematischen und sozialisationstheoretisch begründeten Auswertung unter-

zogen werden, an deren Ende Überlegungen zur literaturdidaktischen Relevanz von Erkenntnissen dieser Facette der Lesesozialisationsforschung stehen werden.

2.1 Eine Collage lesebiografischer Szenen¹

„Als Kind las meine Mutter mir und meiner Schwester sehr oft vor. Ich erinnere mich immer noch gern an dieses Vorlesen und das damit verbundene Gefühl von Wärme und Geborgenheit. (...) Ich kann mich aber an kein einziges Mal erinnern, dass mein Vater uns vorlas. (...) Dies lässt sich vielleicht einfach dadurch erklären, dass meine Mutter (...) sich so leidenschaftlich für Bücher und Literatur interessierte, dass mein Vater seinen zusätzlichen Einsatz in die Leseerziehung seiner Kinder für unnötig hielt. (...) Mein Mutter war somit die erste Person, die meine Lesebiographie entschieden beeinflusst und geprägt hat. Ich empfand die Liebe und Zuneigung meiner Mutter zwar immer als bedingungslos, und dennoch wusste ich, dass ich meiner Mutter näher war als meine Schwester, gerade weil ich mich offensichtlich mehr für Bücher begeistern konnte. Hinzu kam, dass ich viel wortgewandter war als meine Schwester, und mich auch somit meiner Mutter mit ihrer Liebe für das geschriebene und gesprochene Wort mehr verbunden fühlte, als meine Schwester dies je tat.“ (als1998m197101)²

Hier wird eine affektiv sehr positiv besetzte Beziehung geschildert, die die Bedingung der ersten Anfänge der Lesesozialisation prägt. Interessant ist die Passage „Ich empfand die Liebe und Zuneigung meiner Mutter zwar immer als bedingungslos“, denn die Einschränkung des „zwar“ macht deutlich, dass zumindest in der Erinnerung und der Wahrnehmung des Erinnernden die Mutter-Sohn-Beziehung gegenüber der Mutter-Tochter-Beziehung herausgehoben ist. Das Lesen wird als das Medium einer besonderen Mutter-Sohn-Beziehung dargestellt. Die Einführung des Vaters macht deutlich, dass die

1 Die Auszüge wurden anonymisiert und Bezüge fiktionalisiert.

2 Die Materialien sind wie folgt erfasst: als (=Autobiografie literarische Sozialisation) 19xxxy (Jahr und Monat der Entstehung) m/w (=Geschlecht Autor/Autorin) 19xx (= Geburtsjahr Autor/Autorin) xx (= laufende Nummer des jeweiligen Geburtsjahres; als199910m197501 bezeichnet demnach die laufende Nummer 1 des Geburtsjahrganges der im Oktober 1999 entstandenen Autobiografie der literarischen Sozialisation eines 1975 geborenen Mannes.

Differenz nicht nur auf der Geschwisterebene, sondern auch auf der intergenerationellen Geschlechterebene liegt.

„Wenn ich versuche an Bilder von lesenden Männern zu denken, fällt mir sofort die wöchentliche Sonntagsszene bei uns zu Hause ein. Mein Vater, der die Zeitung liest mit einer Tasse Tee, klassische Musik im Hintergrund und die ganze Familie in ihren besten Kleidern nach dem Kirchgang herumsitzend – alle eigentlich schon mit Montag beschäftigt. Diese Szene und die damit verbundene Sonntagsatmosphäre war für mich immer emotional sehr negativ besetzt.“ (ebenda)

Das Lesen des Vaters und die damit verbundene Leseszene werden entwerrend dargestellt. Im Auswertungsprozess der Projektgruppe wurde deutlich, dass im Medium der Bücher und des Lesens, die Mutter den Sohn in eine höchst verführerische Beziehung verstrickt hat und auch bis in die Entwicklung einer reiferen Männlichkeit der Vater eine eher negative Beurteilung bekommt, während die Mutter idealisiert wird:

„Das Buch, das mich (im Alter zwischen 14 und 18, StK) am meisten beeindruckte, war mit Sicherheit J.D. Salingers „The Catcher in the Rye“, das meine Mutter mir schenkte, als ich mich auf die Klausuren am Ende der zehnten Klasse vorbereiten sollte, und der Schule gegenüber sehr negativ eingestellt war. In Holden Caulfield meinte ich einen wahren Verbündeten, ein Vorbild gefunden zu haben – jemand, der die ganze verkommene Gesellschaft voller „phoney bastards“ anscheinend auf genau die gleiche Art verabscheute wie ich. (...) In der Zeit las ich ein Buch von der Psychologin Heather Formani „Men: the Darker Continent“, ein Buch, das meine Mutter mir gab. Nach der Lektüre des Buches war ich ziemlich sicher, dass die meisten Männer gestört sind, und dass ich vergleichsweise besonders normal war.“ (ebenda)

Wie sehr die Intimität der Vorlesesituation gesucht wird, auch wenn sie nicht mehr wirklich der erklommenen Entwicklungsstufe sowohl der Person als auch des Lesens entspricht, wird in einem Auszug aus der Lesebiografie eines zweiten Studenten deutlich:

„In der Grundschulzeit, als auch meine Geschwister so alt waren, dass ihnen Texte vorgelesen wurden, habe ich mich außerordentlich gerne dazugesellt und zugehört, auch wenn die

Bücher oft nicht mehr meinem Niveau entsprachen. Wir trafen uns alle in einem Bett und meine Mutter, die seitdem hauptsächlich vorlas, durfte nicht eher beginnen, bis auch jeder von uns in einer bequemen Position war. – Und während dieser Momente gab es oft noch heißen Kakao. (...) Zwar konnte ich zu der Zeit längst selbst lesen, fand es aber einfach zu schön zuzuhören als selbst die Mühe abends auf mich zu nehmen.“ (als199810m197501)

Der Hinweis auf die Mühe des Selbstlesens dürfte wohl eher die Rationalisierung für den Regressionswunsch sein, den der Rest der Szene bestimmt. In der Lesebiografie dieses Studenten spielt auch der Vater eine prominente Rolle als Vorleser und Entwicklungspartner. In der pubertären Lesekrise spielt aber dann die Mutter wieder eine beziehungs-dynamisch bedeutsame Rolle wie auch später dann eine Freundin bei deren Überwindung.

„Zwar las ich noch "Damals war es Friedrich" in der sechsten Klasse mit großem Interesse, Impulse für ein häusliches Lesen gingen aber nicht davon aus. Die Gründe mögen vielfältig sein. Zum einen spielte gewiss die Hinwendung zu technischen Hobbys wie Modelleisenbahnbau und der Computer, wozu ich durchaus Fachliteratur las, und intensiver betriebener Sport eine Rolle. Zum anderen befand ich mich zu der Zeit in einer stärkeren Opposition zu meiner Mutter. Sie verwies stets auf den Wert des Lesens und drängte mich geradezu dazu, mit dem Effekt, dass ich noch unlieber las. Da halfen auch die Bemerkungen des Deutschlehrers in der siebten Klasse wie "Heiner, du musst mal'n Buch lesen und nicht immer über Filme reden" wenig.“ (ebenda)

Wie affektiv komplex das Interaktionsgefüge der Lesesozialisation sein kann, zeigen die folgenden Auszüge aus der Lesebiografie einer Studentin:

„Den ersten Kontakt zu Büchern bekam ich als Kleinkind beim Spielen mit und Herumkauen auf Babybilderbüchern aus bezogenem Schaumstoff und Pappe. Ich kann mich nicht mehr daran erinnern, aber sicher hat meine Mutter so wie später mit meiner kleinen Schwester mit mir die einfachen Bilder angesehen und mich dazu erzählen lassen. Als ich etwas größer war und auch schon schwierigere Bilderbücher verstehen konnte, haben unsere Eltern, hauptsächlich die Mutter, mir und meinem zwei Jahre älteren Bruder Klaus vorgelesen. (...) Vorgelesen

wurde uns oben im Kinderzimmer oder im Wohnzimmer, meistens von meiner Mutter. (...) Vorgelesen hat uns manchmal auch unsere Großmutter, wenn sie zu Besuch war und im Gästebett Mittagsschlaf hielt. Klaus und ich sind dann zu ihr ins Bett gekrochen und sie hat aus „Der kleine Prinz“ gelesen, was ich jedoch nicht verstand und für kein gutes Kinderbuch hielt. (...) In der Kindergartenzeit und in den ersten Grundschuljahren hat meine Mutter meinem Bruder und mir viel vorgelesen, Märchenbücher, aber auch ganze Kinderbücher, jeden Abend ein Kapitel. Ich verbinde dieses Vorlesen mit einem Gefühl von Wärme und Geborgenheit, sei es im Bett als Gutenachtgeschichte, an dämmrigen Winterabenden in der Küche beim Abendbrot, das Klaus und ich immer schon vor unseren Eltern bekamen, die im Esszimmer aßen, oder im Badezimmer während wir uns fürs Zubettgehen fertig machten.“ (als199810w197901)

Neben der Intimität sind hier auch deutliche Abgrenzungen kindlicher und erwachsener Welt und Lebensbereiche zu erkennen. Im späteren Verlauf dieser Biografie bündeln sich Pubertätskonflikte um das Lesen. Die Studentin liest sehr viel und introvertiert und beschreibt die familiären Auswirkungen in folgender Szene:

„Meine Mutter machte sich Sorgen, ob es mir in meiner Vereinsamung auch gut ginge, mein Vater schimpfte und nannte mein Lesen ‚geistige Onanie‘. Das habe ich dann im Fremdwörterduden nachgeschlagen. Wörterbücher und Lexika waren auch wichtig für mich, um Begriffe zu klären oder Sachverhalte nachzulesen, und meine Eltern sind gut mit Nachschlagewerken ausgerüstet.“ (ebenda)

Ein assoziatives Eingehen auf den Nachsatz der letzten Feststellung – „und meine Eltern sind gut mit Nachschlagewerken ausgerüstet“ – ließ in der Auswertung etwas von der Aggression und Gewalt erahnen, die auch Teil lesebiografischer Erfahrungen sein kann.

Zentrale Bedeutung hat nicht immer nur die Elterngeneration in Erinnerungen der Studenten und Studentinnen. Auch die Großeltern können eine vergleichsweise wichtige Funktion in den frühkindlichen Lektüreerfahrungen einnehmen. Interessant ist zudem die Erinnerung an einen symptomatischen Text, der sich häufig in Bezug auf Biografie und Lesebiografie als Schlüssel-

text erweist. In einem weiteren Beispiel ist dies „Schneeweißchen und Rosenrot“, der als ein Schlüsseltext bestimmte Lebensthemen enthält.

„Es gab bei meinen Großeltern ein Fernsehzimmer mit einer Klappcouch (aus den Fünfzigern schätze ich). Die konnte man hochklappen und im Fach, das eigentlich für Bettwäsche gedacht war, haben sich lauter Spielsachen, Bücher und Comics von meinen Tanten, meiner Mutter und meinem Onkel verborgen. Diese Sachen waren für mich unheimlich spannend. Ich durfte mir dann immer ein Buch aussuchen und Opa hat sich dann in seinen Lesesessel gesetzt, mich auf ein Knie genommen und stundenlang vorgelesen (im Winter, im Sommer ging es in den Garten). Wenn ich daran zurück denke, bekomme ich immer noch ein heimeliges Gefühl (wie immer wenn ich zu meinen Großeltern fahre. Ich habe das Gefühl dort zu Hause zu sein. Mehr als in der Wohnung meiner Eltern.). Auch später als ich selber schon lesen konnte, habe ich mir noch immer mein Lieblingsmärchen "Schneeweißchen und Rosenrot" von meinem Opa vorlesen lassen.“
(als199805w197102)

Die Ambivalenz, die sich an Bücher und lesende Eltern haften kann, zeigt die folgende, von einem Studenten erinnerte Szene:

„Mein heutiges Leseverhalten ähnelt sehr dem meines Vaters. Meine ersten Erinnerungen an sein Leseverhalten müssen chronologisch noch weit vor meiner Grundschulzeit liegen. Ich erinnere mich daran, dass unser Wohnzimmertisch überhäuft war mit Büchern, teilweise aufgeschlagen und mit farbig gekennzeichneten Textstellen. Dahinter vergraben war irgendwo mein Vater, der für sein Examen lernte. Meine Anwesenheit schien ihn damals nicht besonders zu erfreuen, denn kurze Zeit später war ich freundlich, aber bestimmt des Zimmers verwiesen worden. Seitdem kenne ich meinen Vater eigentlich nur mit Büchern unter dem Arm.“ (als199710m197301)

Der Vater erscheint als hinter den Büchern „vergraben“ und es bedarf erst eines „Ausgrabens“, um zum Vater vorzustoßen. Um im Bild zu bleiben, kann Lesen also auch der Versuch eines solchen Ausgrabens sein: Ich muss mich zu jemandem durchlesen, um ihn zu erreichen.

Die besondere Atmosphäre des freien Erzählens kennzeichnet viele Erinnerungen, von der hier eine mitgeteilt wird:

„Die ersten Erinnerungen an Bücher bestehen bei mir aus den Vorlesestunden oder den Erzählstunden vor dem Schlafengehen. Unser Vater las meinem Bruder und mir eigentlich jeden Abend vor dem Zubettgehen Geschichten, Märchen oder Kapitel aus Kinderromanen vor. Dazu gingen wir abwechselnd in das Bett von meinem Bruder und in meines. Manchmal kam es auch vor, dass er die Geschichten aus dem Gedächtnis erzählte. Das kam vor allem in den Parzellensommern vor. Die Kinder von den Nachbarsparzellen kamen vorm Schlafengehen zusammen. Mit mir und meinem Bruder waren wir ungefähr sieben, je nachdem, ob irgendwelche Freunde ebenfalls in der Parzelle übernachteten. Wir machten es uns bei irgendwem im Bett oder auf der Luftmatratze gemütlich und hörten meinem Vater zu, während die Erwachsenen draußen vor dem Feuer saßen. Zum Erzählen brauchte man kein Licht und das machte die ganze Sache noch spannender. (...) Die ersten längeren Geschichten, die ich alleine las, waren häufig die Geschichten, die mein Vater uns abends vorgelesen hatte. Endlich konnte ich sie ohne fremde Hilfe lesen. Da eröffnete sich eine neue Welt.“
(als199805w197401)

Die Erfahrung der Verknüpfung des Lesens mit dem Gefühl von Wert und etwas Wertvollem kommt auf unterschiedliche Weise in den folgenden beiden Auszügen zum Tragen. Zunächst erinnert eine Studentin, wie das technische Lesenlernen auf interessante Weise mit Entlohnung verknüpft und so als positiv bewertet wird:

„Lesen gelernt habe ich mit Hilfe eines alten Lesebuches meiner Eltern. Geprägt hat mich dabei besonders mein Vater: Er hat mir immer einen Abschnitt gezeigt, den ich lesen sollte. Ich bin dann brav in mein Zimmer getrottet, habe die Passage gelesen, bin dann zu meinem Vater zurück und habe 10 Pfennig bekommen. Dann begann das Spiel von Neuem, ...“
(als199805w197302)

Für diese Leserin spielt in ihrer weiteren Lesebiografie der Nutzen und der Wert des Lesens und das Nutzen der Zeit mit Lektüre eine große Rolle. Eine Entwertung des Lesens, die auch als Entwertung des lesenden Mädchens empfunden wird, zeigt sich uns im folgenden Auszug aus der Lesebiografie einer Studentin:

„Mit dem Lesen gingen teilweise leidvolle Gefühle einher, nämlich die Erfahrung und Reaktion der familiären Umwelt, insbesondere durch meine Mutter, die dem Lesen offensichtlich keinen unmittelbaren Wert bezüglich des Schaffens und Arbeitens abgewinnen konnte und mich häufig aus der Versenkung in einem Buch für verschiedene Tätigkeiten im Haushalt herausholte, denen ich dann unwillig und wütend nachging. Das Lesen war und ist vielleicht sogar heute noch mit einem schlechten Gewissen behaftet, nichts „Rechtes“ zu tun. (...) Das Lesen meines älteren Bruders wurde selbstverständlicher akzeptiert.“ (als199805w196001)

Dass das eigene Lesen-Können sowohl mit Größenfantasien als auch mit Leistung-Zeigen verbunden sein kann, zeigt die folgende Passage:

„Ich erinnere mich noch ziemlich genau, dass ich ganz früh neugierig auf Bücher war. Ich weiß, dass ich einen Struwwelpeter besaß, und ich weiß auch, dass zwischen Küchenschrank und Fenster eine Nische war, da stand ein kleiner Kinderstuhl, da hab ich mich hingesetzt und hab, weil ich den Struwwelpeter auswendig konnte, so getan, als konnte ich lesen und die Erwachsenen damit immer verblüfft und gesagt, ich will euch jetzt was vorlesen.“ (I_199904004³)

Wie sehr in frühen kinderliterarischen Erfahrungen die literarische Mutter-Kinder-Interaktion Beziehungs- und Körperkoordination im Medium des literarischen Texts und seiner Rezeption sein kann, zeigt die folgende Erinnerung an frühe Erfahrungen mit Reim-, Sprach und Fingerspielen einer Studentin:

„Als ich ca. drei Jahre alt war, spielte meine Mutter mit mir immer folgendes Fingerspiel: Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen, der sammelt sie auf, der trägt sie nach Haus – und der Kleine isst sie alle auf. Zu Anfang ließ ich sie den Reim sagen und bewegte nur meine Finger dazu. Die Spannung war jedes Mal sehr groß und ich konnte es kaum erwarten, bis endlich der kleine Finger an der Reihe war und ich „der Kleine

3 Der Textkorpus I enthält Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. Die ersten sechs Ziffern geben Jahr und Monat der zugehörigen Pre-Studie an, gefolgt von der laufenden Nummer des Fragebogens (3 Ziffern).

frisst sie alle auf“ sagen konnte, was von meiner Mutter und mir immer von einem Lachen begleitet war.

Mir machte dieses Fingerspiel unheimlich viel Spaß, aber nur dann, wenn meine Mutter es mit mir spielte. Mit der Zeit steigerte sich ihr Sprechtempo, so dass ich aufpassen musste, wann mein Einsatz „vom kleinen Finger“ kam.“
(als199810w197303)

In der folgenden Erinnerung wird deutlich, wie sehr die literarische Erfahrung Chiffre für eine Szene werden kann, die auch im weiteren Lebensverlauf ihre Bedeutung nicht verliert:

„Ein weiteres Adventsgedicht begegnete mir in der 2. Klasse. Mein Bruder in der 4. musste „Tannengeflüster“ lernen. Das Gedicht ist schon ziemlich lang. So saß er so manchen Abend mit meiner Mutter in der Küche und übte und übte. Ich saß häufig dabei und hörte zu. Das war für mich ein richtiges Gedicht, eins für die Großen und nicht nur für die Kleinen. Als ich es dann in der 4. selber lernen durfte, war es richtig toll. Mit diesem Gedicht hatte ich etwas von der Welt der Großen, d.h. der Welt meines Bruders für mich erobert. Heute, wenn wir uns in der Adventszeit treffen, basteln wir zu dritt, meine Mutter, mein Bruder und ich, die Verse des „Tannengeflüster“ wieder zusammen.“ (als199810w197501)

Die letzte Erinnerungsszene der kleinen Collage lesebiografischer Szenen zeigt noch einmal die Bedeutung des Vaters in der Lesebiografie, auch wenn er als Vorleser nicht aktiv war:

„Mein Vater kommt als Leser in meiner Kindheit nicht vor – zumindest nicht als präsenter Leser. Allerdings habe ich meinen Vater als ehemaligen Leser kennen gelernt und meinerseits Bücher von ihm nicht nur gelesen, sondern sie als Objekte hoch geschätzt und ihren Besitz genossen. Irgendwann zu einer Gelegenheit, die ich nicht mehr genau erinnere, hat mein Vater mir drei Bücher geschenkt – einfach so, zwischendurch: einen Band mit deutschen, bzw. germanischen Heldensagen, eine Ausgabe von Robinson Crusoe und James Fenimore Coopers „Der letzte Mohikaner“. Auf ihren Besitz war ich sehr stolz, mit ihnen besaß ich etwas von meinem Vater, das mir sehr wichtig war. Ich habe diese Bücher alle – es waren dicke Wäl-

zer, aber mit viel Illustrationen – verschlungen, ihre Lektüre hat mich sehr bewegt.“ (als199805m195501)

2.2 Phänomenologische Kategorisierungen der Erinnerungen

Die in die Collage der lesebiografischen Szenen eingestreuten einleitenden und kommentierenden Ansätze zu einer Einordnung und Verallgemeinerung lassen sich in einer ersten These zur interaktionellen Struktur der lesebiografischen Erinnerungen wie folgt zusammenfassen:

These 1:

Das Lesen als einer entwickelteren Form ästhetischer bzw. kinderliterarischer Erfahrung basiert auf der interaktionellen Grunderfahrung frühen ästhetischen bzw. kinderliterarischen Erlebens.

Es wird in den lesebiografischen Erinnerungen deutlich, dass das Lesen und die frühen kinderliterarischen bzw. ästhetischen Erfahrungen aufs engste verknüpft sind mit Interaktionen. Lesen, Vorgelesen-Bekommen, kinderliterarische Praktiken wie Fingerspiele u.a. sind eingebunden in Beziehungen meist mit Müttern, aber auch mit Vätern, Großeltern und anderen Verwandten. Dabei werden diese Beziehungen überwiegend positiv erinnert. Das Lesen ist Teil einer intimen Beziehung, die häufig ans abendliche Ins-Bett-Gehen geknüpft ist und einen spezifischen Raum der Nähe, Abgeschlossenheit und Wärme schafft. Mitunter wird der Leseakt, das Vorlesen in dieser Situation noch um einen Versorgungsaspekt ergänzt: es gibt noch etwas Warmes zu trinken. Auch die Fingerspiele und frühen kinderliterarischen Erfahrungen um Reim und rhythmische Sprache verbinden die ästhetische Erfahrung mit einer Körpererfahrung. Der Rhythmisierung und ästhetischen Struktur des Texts muss für ein positives Erleben eine Harmonie der Körper der an der Situation beteiligten entsprechen. Dabei geht es nicht um beliebige Körper, sondern um die von Mutter und Kind oder von Vater und Kind. In diese Intimität sind auch Geschwister eingebunden. Die Lesesituation ist ein wichtiger Ort des Erlebens und des Aushandelns des Geschwisterverhältnisses in Bezug auf die vorlesende Mutter bzw. den vorlesenden Vater. Neben dem

Gefühl der kindlich-geschwisterlichen Einheit ist die Situation auch geprägt vom Erleben der Differenz, der unterschiedlichen Bedürfnisse und daraus resultierend der Konkurrenz. Die Lesesituation bzw. die Interaktionssituation, die sich um das Lesen herum entfaltet, kann, wie deutlich wird, auch ein Raum sein, in dem sich kindliche Größenphantasien und realer Kompetenzzuwachs entfalten können. Der Vortrag des Auswendig-Gekannten als Selbst-Gelesenes entspricht zwar einerseits einem unrealistischen Selbstbild, bindet aber das Lesen andererseits über das Leistung-Zeigen-Wollen in eine reale Beziehung ein, die dann in der Anerkennung der Leistung das Selbstwertgefühl des Kindes stärkt. Die echte Lesefähigkeit wird als Ich-Bereicherung empfunden und führt häufig auch aus der ursprünglichen interaktionellen Intimität der Lesesituation heraus, ist aber häufig durch die Wiederholung der zuvor vorgelesenen Lesestoffe mit dieser Ausgangsinteraktion verbunden. So können Lesestoffe, auch die materielle Gestalt von Büchern zu Trägern von ursprünglich mit dem Lesen verbundene Interaktionen werden.

Während diese Phänomene in den lesebiografischen Erinnerungen überwiegend positiv dargestellt werden, zeigen sich in anderen Erinnerungen mit der kinderliterarischen Erfahrung verknüpfte ungestillte Bedürfnisse, enttäuschte Selbst-Bestätigungen oder gar Leidenserfahrungen. Der hinter den Büchern vergrabene Vater lässt die Bücher in einem höchst ambivalenten Licht erscheinen: sie sind zwar einerseits das Trennende, das den Wunsch nach Nähe zum Vater Verhindernde, andererseits ist der Vater nicht ohne sie zu haben. Aus einer solchen Erfahrung kann eine gewisse Traurigkeit im Umgang mit Büchern resultieren. Beziehungen im Medium der Bücher zu leben, kann auch zu einer Lese- und Büchergier führen, denn gerade in den Mutter-Sohn-Konstellationen, in denen das Buch eine wichtige Beziehungsdimension einnimmt, scheint für den Sohn die einfache Formel darin zu bestehen: Je mehr Buch, desto mehr Mutter. Da Mutter aber nicht zu haben ist, bleibt auch die Gier nach dem Buch ungestillt, was sich in den Lesebiografien darin zeigt, dass man zwar bereits sehr viel gelesen, aber immer noch nur einen Bruchteil des zu Lesenden bewältigt hat. Auch die Konkurrenzerlebnisse mit Geschwistern haben im unstillbaren Wunsch nach Exklusivität der eigenen Beziehung zum vorlesenden Vater oder der vorlesenden Mutter eine Erklärung, auch wenn sie in den Lesebiografien oft nur in ihrer aggressiv-zerstörerischen Variante auftauchen, denn dort verhindern sie das Zustandekommen bzw. die Fortsetzung von Lesesituationen. Eine weitere negative Emotion zeigt sich in den lesebiografischen Erinnerungen, in denen eine Abwertung des Lesens als Abwertung der eigenen Person empfunden wird.

In allen lesebiografischen Erinnerungsfacetten ist die Interaktion des Lesens von der Kategorie Geschlecht überlagert und lässt sich demnach verstehen im Kontext der in der gender-Forschung diskutierten Konstruktionsprozesse von Geschlecht.

2.3 Die lesebiografischen Erinnerungen als Szenen

Die hier vorgestellten lesebiografischen Erinnerungen schildern nur zum Teil konkrete Interaktionssequenzen. Mitunter geben sie Einschätzungen und Bewertungen der Sich-Erinnernden wieder. Auch diese jedoch basieren auf Interaktionen und fassen mehrere sich wiederholende Interaktionen zu einer generalisierten Erfahrung zusammen. Sowohl die geschilderten Interaktionssequenzen als auch die generalisierten Erfahrungen rund ums Lesen lassen sich als Szenen, in denen meist Kinder und Erwachsene miteinander interagieren, fassen, haben also eine szenische Qualität. In den Erinnerungen, die sich auf spätere literarische Erfahrungen beziehen, sind dies auch häufig andere Gleichaltrige, aber das Prinzip des Szenischen in den Erinnerungen gilt auch hier. Sowohl Methoden aus der Biografieforschung als auch die tiefenhermeneutische Gruppenauswertung lässt bei der Analyse von Lese-szenen nicht nur die Konstruktionsprinzipien erkennen, nach denen generalisierte Erfahrungen gebildet werden, sie lassen auch die Affekte deutlich werden, die mit den erinnerten Szenen verknüpft sind. Insofern ist mit der Rede von der szenischen Qualität der lesebiografischen Szenen mehr gemeint, als dass hier die beschriebenen Akteure in Handlungen des Lesens und Vorlesens miteinander interagieren. Dieses Mehr soll in einer zweiten These zum Szenischen der lesebiografischen Erinnerung und damit zu wesentlichen Dimension der Lesesozialisation insgesamt gefasst werden:

These 2:

Die frühen kinderliterarischen Erfahrungen sind insofern szenisch, als sie Interaktionen mit Affekten zu einer Interaktionsform verdichten und damit zu einem Interaktionsmodell werden.

Die dieser These zugrunde liegenden theoretischen Implikationen entstammen der psychoanalytischen Symbol- und Sozialisationstheorie, wie sie von Alfred Lorenzer (1972, 1981, 1986) und anderen in seiner Nachfolge (vgl. z.B. Belgrad u.a. 1988) formuliert wurde. Da hier die Überlegungen Lorenzers selbst nicht im Detail entfaltet werden können, soll auf ein Beispiel Lorenzers aus der Spracheinführungssituation zurückgegriffen und an ihm strukturelle Ähnlichkeiten zum „Lesen“ deutlich gemacht werden.

Lorenzer skizziert (1972, 56ff), dass im Prozess der Spracheinführung das Wort „Mutter“ nicht nur der Signifikant eines Signifikats ist, eben einer weiblichen Person, die das Kind, das den Bezeichner nutzt, geboren hat. „Mutter“ ist vielmehr eine hochdifferenzierte Interaktionserfahrung, der sprachliche Ausdruck für Interaktionserfahrungen der Versorgung, der Geborgenheit, des Versagens, des Mangels und vieles mehr. „Mutter“ ist somit die sprach-symbolisch verdichtete Form einer Interaktionserfahrung. Wenn das seine Sprachfähigkeit entwickelnde Kind „Mutter“ sagt, dann bezeichnet es eben nicht nur eine Person, sondern antizipiert bzw. beschreibt eine Interaktionssequenz. Insofern sind sprach-symbolische Interaktionsformen eben auch Modelle für zukünftiges Handeln und Erleben.

Ein analoges Verständnis lässt sich auf der Grundlage der lesebiografischen Daten für das Handlungsgefüge „Lesen“ entwickeln, wobei ich unter „Lesen“ alle Rezeptionshandlungen verstehe, die sich hinsichtlich der Rezeptionsobjekte auf die skizzierten frühen ästhetischen Erfahrungen zurückführen lassen. „Lesen“ ist demnach nicht nur die Dechiffrierung von Zeichen, die Konstruktion oder Rekonstruktion inner- oder außerliterarischer Wirklichkeitsbezüge. Es ist auch mehr als das konnotative Feld der Affekte, das sich um die literarischen Denotate herum entfaltet. Es ist all das, aber noch mehr, denn es ist als Interaktionsmodell die Evokation der seiner Genese zugrunde liegenden Interaktionen und Szenen. „Lesen“ ist immer auch die Spur der szenischen Erinnerungen, die mit ihm verknüpft sind. Dass dies nicht nur positive Erinnerungen sein müssen, zeigen die ‚gestörten‘ frühen kinderliterarischen Erfahrungen, wie sie in der Lesesozialisationsforschung auch dokumentiert sind (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, Wieler 1997). Letzteres mag die Schwierigkeiten mancher zum Lesen genötigter Schüler und Schülerinnen erklären, denen das Lesen nicht nur schwer fällt, sondern denen es auch nichts bedeutet, weil sie entweder gar nicht auf ein szenisches Substrat des Lesens oder nur auf ein interaktionell-affektiv belastetes zurückgreifen können.

3. Das Lesen als symbolische Interaktionsform: entwicklungspsychologische Überlegungen

Stellen wir uns folgende Szene vor: Ein Kleinkind, das noch nicht selbst sprechen kann, kommt mit seinem Bilderbuch aus Papp, das an den Ecken schon deutliche Spuren eines mitunter recht feuchten Gebrauchs zeigt, zu seinem im Sessel sitzenden Vater, legt ihm das Buch auf den Schoß und streckt wortlos die kleinen Ärmchen nach oben. Der Vater nimmt das Kind hoch, das Kind kuschelt sich an den Vater, der Vater öffnet das Buch und beginnt zu den Bildern Geschichten zu erzählen und Fragen nach dem Muster „Wo ist ...?“ zu stellen. Beinahe unweigerlich geht ein Daumen des Kindes zum Mund und mit dem Zeigefinger der freien Hand beantwortet das Kind wortlos die Fragen des Vaters, indem es auf die Kuh, den Hund, das Haus usw. zeigt, was der Vater mit einem „Gut, das ist ...!“ emphatisch würdigt.

Die sprachentwicklungspsychologisch und gesprächsanalytisch orientierte Forschung zur frühen literarischen Sozialisation (vgl. Wieler 1997) würde in dieser Szene die Bedeutung des turn-taking-Schemas, das für den Spracherwerb als grundlegend gilt, auch für die literarische Sozialisation begründet sehen. Die fiktive, gleichwohl realistische Szene zeigt aber wesentlich mehr. Das Bilderbuch ist für das Kind weniger das Potential für ein sprachlich-literarisches Frage-Antwort-Spiel, sondern es stellt eine sinnlich-symbolische Interaktionsform dar. Körpererfahrung, ästhetische Erfahrung und Interaktionserfahrung verschmelzen zu einer modellhaften Interaktionsform. Im Bilderbuch ist im Akt einer metonymischen Symbolbildung die Interaktion des Vorlesens verdichtet. Dem späteren selbstständigen Lesen werden die hier betonten affektiven Dimensionen zunehmend unbewusst. Dennoch kann es als eine differenzierte Interaktionsform der sinnlich-symbolischen und sprach-symbolischen Verschränkung beschrieben werden. Dieser Umstand soll in einer dritten These wie folgt gefasst werden:

These 3:

Das Lesen kann als Chiffre, als „handlungs-symbolische“ (Schmid Noerr 2000) Verdichtung derjenigen Interaktionserfahrungen und Erinnerungsspuren verstanden werden, die sein Entstehen hervorgebracht haben.

Die Nähe der bisherigen Darstellungen zu objektbeziehungstheoretischen Überlegungen aus der Psychoanalyse liegen insofern auf der Hand, als „Lesen“ mit frühen literarischen Interaktionserfahrungen in Verbindung stehend gesehen wird. Diese Verbindung hat dabei auch Aspekte der Qualität einer Objektrepräsentanz, wie an einzelnen Beispielen der lesebiografischen Erinnerungen deutlich geworden ist.

Das Lesen ist sowohl als sinnlich-symbolische als auch als sprach-symbolische Interaktionsform von Triebspannungen und Triebbedürfnissen durchzogen, die es erlauben, das Lesen im Sinne einer Verdichtung von Interaktionserfahrungen auch in triebdynamischer Perspektive zu fassen. Einschränkend sei allerdings festgehalten, dass unsere Forschungen und Auswertungen noch wenig abgesichert sind, vor allem weil es methodologisch ungleich schwerer ist, triebdynamische Dimensionen des Lesens in dem oben beschriebenen Forschungssetting zum Bewusstsein zu bringen, als interaktionelle. Deshalb sollen hier nur einige wenige Andeutungen gemacht werden, in welchen Aspekten der lesebiografischen Dokumente sich welche Ansätze für triebtheoretische Überlegungen zum Lesen finden lassen.

1. Die geschilderten Vorlesesituationen zeigen häufig Anzeichen von Personengrenzen verwischenden und die Beteiligten miteinander verschmelzenden Prozessen. Dies gilt nicht nur für die Perspektive der Kinder, denen vorgelesen wird und die sich daran erinnern; es gilt auch für vorlesende Mütter – einige Studentinnen in unserem Material waren auch bereits vorlesende Mütter –, die im Vorlesen eine sehr regressiv anmutende Einheit mit ihren Kindern beschreiben.
2. Die Lesesituationen sind häufig von oraler Versorgung begleitet, meist ein warmes Fläschchen. Verschlingende Oralität zeigt sich auch in der Gier meist männlicher Leser, die in ihren Biografien eine Unmenge von Büchern als gelesen auflisten und gleichzeitig den Mangel beschreiben, noch nicht wirklich genug gelesen zu haben. Die Verbindung von Oralität und Lesen ist auch der Umgangssprache bekannt, sprechen wir doch metaphorisch davon, ein Buch zu „verschlingen“ oder unseren „Lesehunger zu stillen“.
3. Die triebdynamische Komplexität des Lesens in der Mutter-Sohn-Beziehung lässt das Lesen mitunter als geradezu inzestuöse Inszenierung der Mutter-Sohn-Beziehung erscheinen. Dies hat umso mehr eine gewisse Plausibilität als die jeweiligen Väter nicht nur

aus der Beziehung ausgeschlossen sind, sondern in der Regel intellektuell auch extrem entwertet werden.

An dieser Stelle müssen diese Andeutungen genügen, die gleichwohl eine interessante Forschungsperspektive enthalten.

4. Die Gegenwart der Psychodynamik des Lesen im reifen Lesen

Die interaktionelle und affektive Komplexität der frühen kinderliterarischen Erfahrungen, wie sie sich in den lesebiografischen Erinnerungen zeigt, ist im Grunde evident. Mit dem Konzept des Lesens als einer sprach-symbolischen und sinnlich-symbolischen Interaktionsform ist jedoch die implizite Behauptung verbunden, dass die interaktionellen und vor allem affektiven Aspekte des Lesens auch in reiferen Formen des Lesen präsent sind. Die Plausibilität dieser Implikation soll in drei kurzen Beispielen verdeutlicht werden.

1. Eine Studentin schildert in ihrer Lesebiografie die intensive Prägung durch den vorlesenden Vater und schildert eine intensive affektive Gestimmtheit der Vorlesesituation. Im Auswertungsgespräch erwähnt sie dann unvermittelt, dass ihr Freund ihr abends auch genauso vorlese, wie es einst ihr Vater getan hat, und sie dabei zufrieden und behütet einschlafe.
2. Wenn erwachsene Leserinnen und Leser beschreiben, wie sie die Situationen einer intensiven und erfüllten privaten Lektüre gestalten, werden zwei szenisch signifikante Elemente immer wieder erwähnt:
 - a. Der Leseort ist abgeschieden, oft höhlenartig gestaltet, der Leser bzw. die Leserin sind eingekuschelt oder haben sich in eine Decke eingewickelt, haben ihren Sitzplatz mit Kissen ausgepolstert, liegen im Bett, in der warmen Badewanne etc.
 - b. Das Lesen wird begleitet von oralen Genüssen, die vor dem Lesebeginn liebevoll zubereitet werden: etwas zu trinken (einen Tee, einen Kaffee, ein Glas Wein), etwas zu knabbern, etwas Süßes.

Die späteren Leseszenen werden szenisch häufig als Re-Inszenierung der ersten Erfahrungen mit dem Lesen und Vorgelesen-Bekommen gestaltet. Sicher ist das gerade bei ‚reifen‘ Lesern und Leserinnen nicht der einzige Lesemodus, aber es ist ein häufig zu

beobachtender und insgesamt kein unwichtiger Lesemodus vor allem der lustvollen Freizeitlektüre.

3. Dass auch wissenschaftliches Lesen nicht frei von Affekten ist, wird deutlich, wenn man, wie dies u.a. der Freiburger Literaturwissenschaftler Carl Pietzcker (1992) getan hat, methodenkritische Überlegungen aus der Ethnopsychoanalyse auf literaturwissenschaftliche Zusammenhänge überträgt und die affektabwehrende Funktion von literaturwissenschaftlichen Methoden untersucht.

All dies soll hier nur angedeutet werden um deutlich zu machen, dass die interaktionell-affektive Komplexität des Lesens nicht als bloße Entwicklungsstufe zu betrachten ist, die irgendwann notwendigerweise überwunden wird. Selbst als unbewusst gewordene Interaktionsform bleibt sie von Bedeutung für das Lesen. Das hat für das private Lesen keine gravierenden Konsequenzen, auch wenn ein Wissen um die Bedeutung des eigenen Lesens sicher persönlichkeitsbereichernd sein kann. Für didaktische Konzeptionen, die sich um das Lesen entfalten, für Prozesse der Leseförderung zumal hat all dies aber Auswirkungen, die abschließend an zwei Beispielen erläutert werden sollen.

5. Konsequenzen und Anwendungen

Mögliche Konsequenzen, die sich aus den hier geschilderten Forschungsergebnissen für literaturdidaktische Kontexte ergeben, sollen zum Abschluss mit ein paar allgemein gehaltenen Bemerkungen angedeutet werden.

Es ergibt sich aus den Forschungen zur Lesesozialisation, dass es für Lehrer wichtig ist, die lesesozialisatorischen Voraussetzungen von Schülern zu kennen. Dies schließt auch die Dimensionen des Fehlens mit ein, denn Petra Wieler (1997) und Bettina Hurrelmann (u.a. 1993) haben in ihren Studien eindrucksvoll nachgewiesen, dass auch misslingende Prozesse der literarischen Sozialisation von einer ebenso misslingenden Interaktionserfahrung begleitet sind. Nicht-Lesen, fehlende Leseerfahrungen sind häufig auch mit fehlenden bzw. belasteten Interaktionserfahrungen und entsprechenden Gefühlen von Mangel und ungestillten Wünschen verknüpft. Insofern das Lesen als Handlungssymbol fungiert, ist Leseförderung also auch mit den szenischen Dimensionen des Lesens verknüpft. Die affektiven und interaktionellen Dimensionen der literarischen Sozialisation bilden also eine wich-

tige Basis für den Literaturunterricht, dies gilt u.a. für geschlechtsspezifische Aspekte der Leseförderung.

Wenn Lesen weiblich konnotiert ist, dann besteht für Jungen eine besondere Anforderung in ihrer Entwicklung als Leser. Die bei Jungen früher als bei Mädchen stattfindende Entidentifizierung von der Mutter, tangiert nämlich auch das Lesen. Wenn Jungen eine stabile Lesehaltung aufbauen sollen, besteht für sie die Aufgabe also darin, etwas Weibliches in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Die Konfrontation mit Weiblichkeit im schulischen Alltag kann für Jungen daher durchaus eine ernstzunehmende Hürde in ihrer Entwicklung als Leser bedeuten. Männlich vermittelte Leseerfahrungen wären sicher eine große Hilfe für Jungen. In der Realität sind aber Lehrerinnen vor die schwierige Aufgabe gestellt, das „weibliche Lesen“ als für Jungen attraktives Unterfangen zu präsentieren, ohne Jungen in den regressiven Sog der frühen Mutter-Sohn-Symbiose zu führen.

Die intensive affektive Tönung des Lesens, sein interaktionelles Eingewobensein mag erklären, warum Lesen in der Schule häufig als so anders und als so ablehnenswert erscheint, wie wir dies in biografischen Selbstaussagen immer wieder finden. Die Literaturdidaktik hat auf diese Differenz in den letzten zwei Jahrzehnten mit Methoden reagiert, die versuchen, die privaten Leseweisen mehr in die Schule einzubringen. Ich will diese Entwicklung nicht kritisieren, zumal ich selbst gute Erfahrungen mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden, mit produktivem Verstehen, mit kreativem-literarischem Schreiben u.a.m. gemacht habe. Ich will aber auf ein Problem hinweisen.

Der Versuch, private Leseweisen in schulisch-institutionellen Kontexten zu etablieren, kann vor dem Hintergrund meiner Ausführungen als in gewissen Anteilen regressives Angebot verstanden werden. Eine gerade hinsichtlich der Psychodynamik der verwendeten Methoden unkritische Nutzung kann zu einer Familiarisierung des Literaturunterrichts führen, der den Antagonismus zwischen dieser Form des Unterrichts und den institutionellen Anforderungen und Chancen nicht auflösen kann. Dann könnte es sein, dass Schüler und Schülerinnen eine Erfahrung machen, die mit dem Gefühl verbunden sein kann, dass das Eigene nirgendwo eine wirkliche Chance hat. Das Versprechen der Lehrer und Lehrerinnen, das sie mit den angesprochenen Methoden irgendwie auch machen, würde sich dann als leeres Versprechen erweisen. Dem Antagonismus der Leseweisen, der mit dem Antagonismus von Familie und Kultur verbunden ist, gilt es sich zu stellen. D.h. nicht die eine Lesart

gegen die andere auszuspielen, sondern an der Differenz und an dem in ihr zum Ausdruck kommenden Widerständigen der literarischen Erfahrung zu arbeiten.

6. Literatur

- Behnken, Imke; Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia; Zinnecker, Jürgen (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. 1. Aufl. Weinheim und München 1997.
- Belgrad, Jürgen u.a.: (1988): Sprache – Szene – Unbewußtes. Sozialisations-
theorie in psychoanalytischer Perspektive. Mit einem Vorwort von
Alfred Lorenzer. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Nexus, 1988.
- Bilden, Helga (1991/1998): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrel-
mann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsfor-
schung. Studienausgabe 5., neu ausgest. Aufl. Weinheim und Basel:
Beltz 1998, 279-301.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation (SM
287), Stuttgart: Metzler 1995.
- Eggert, Hartmut; Graf, Werner (1993): Lektürebiographie als Gegenstand
und Methode der Lehrerausbildung. In: Th. Gey (Hg.): Germanistentag
1992. Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. Berlin 1993, S. 773-
787.
- Erdheim, Mario (1983/86): Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In:
ders.: Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Aufsätze 1980-
1987, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988, S. 191-214.
- Garbe, Christine (Hg.) (1993): Frauen lesen. Untersuchungen und Fallge-
schichten zur »weiblichen Lektürepraxis« und zur literarischen Soziali-
sation von Studentinnen. (Literatur & Erfahrung 26/27) Berlin u.
Paderborn 1993.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferd. (1993): Lesesozialisa-
tion Band 1: Leseklima in der Familie. (unter Mitarbeit von S. Epping
und I. Oferingen). 1. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann, 1993.
- Lorenzer, Alfred (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisa-
tionstheorie. Frankfurt /M.: Suhrkamp 1972.

- Lorenzer, Alfred (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (FTV), 1984.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.D.; Lorenzer, Alfred u.a. (Hg.) (1986): Kultur-Analysen. Frankfurt /M.: Fischer 1986, S. 11-98.
- Pietzcker, Carl (1992): Lesend interpretieren. Zur psychoanalytischen Deutung literarischer Texte. Würzburg: Königshausen und Neumann 1992.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2000): Symbolik des latenten Sinns. Zur psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. In: Psyche. 54. Jahrg. Heft 5, Mai 2000, S. 454-481.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1999): Momente gelebten Glücks. Kinderreime, Kinderlieder und Sprachspiele im heutigen Kinderalltag. In: Wragge-Lange, Irmhild (Hrsg.): Kinder feiern Feste. Beiträge zur Kultur von Kinderfesten. Eine Publikation der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Rahmen der 25. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse. 1. Aufl. Bremen: Achilla Presse 1999, S. 89 – 105.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. 1. Aufl. Weinheim / München: Juventa 1997.

Jens Thiele

Kunst für Kinder?

Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch-literarischen Sozialisation des Kindes

In diesem Beitrag ist darüber nachzudenken, welche Rolle das Bilderbuch in der öffentlichen Wahrnehmung spielt, im Lebenskontext derer, die sich damit im engeren und weiteren Sinne beschäftigen: gemeint sind u.a. die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Buchmarktes, der schulischen Erziehung, der privaten Erziehung durch Eltern und Großeltern, auch die feuilletonistischen Abteilungen der Zeitschriften und Zeitungen.

Was trauen wir dem Bilderbuch zu an ästhetischer Bildung, an kunstpädagogischer Leistung? Ich möchte durch Befragung der Bilderbücher untersuchen, was sie Kindern an ästhetischen Erfahrungen bieten und bieten könnten, was sie bildnerisch, stilistisch, thematisch, sinnlich zulassen und was nicht. Ich möchte daran die Frage knüpfen, ob Bilderbücher geeignet sind, Kinder für ästhetische, künstlerische Phänomene zu sensibilisieren, sie auf ein Leben mit Kunst vorzubereiten. „Kunst“ ist hier als Hilfs- und Sammelbegriff für ästhetische Erfahrungen gesetzt, ohne einen expliziten Kunstbegriff zu bemühen (vgl. Selle 1992). Bescheidener könnte ich fragen: Ist das Bilderbuch sowohl ein Medium ästhetischer Erfahrung als auch eines ästhetischen Lernens? Der folgende Text geht davon aus, dass dieses Medium grundsätzlich wichtige und prägende ästhetische Erfahrungen ermöglicht, dass es allerdings eine Reihe tiefgreifender Ursachen gibt, die dies verhindern.

Zunächst gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass das Bilderbuch eine künstlerisch-literarische Besonderheit ist, da hier gezeichnete, gemalte oder gedruckte Bilder mit einem narrativen Text zu einer Einheit zusammengefügt werden. Das gibt es im literarischen oder künstlerischen Feld kaum, allenfalls als Künstlerbuch auf der Seite der Kunst oder als bibliophile Kostbar-

keit exklusiver Verlage. Das Bild zum Text als selbstverständliche ästhetische Erfahrung ist zumindest in der Belletristik verschwunden. Lediglich das Buchcover von Romanen ist zu einer ästhetischen Spielwiese geworden. Das Bilderbuch stellt insofern ästhetisch gesehen einen Sonderfall dar, wenn ich absehe von Comic oder Fotoroman.

Für unsere Fragestellung ist dies eine Chance, eine Herausforderung: Kinder werden wie nie mehr später mit einer Bild-Text-Gattung konfrontiert, an der sie elementare ästhetische Erfahrungen sammeln, die speziell für sie bereit gestellt werden.

1. Wahrnehmung und Verständnis vom Bilderbuch



Abb. 1 – Oh wie schön ist Panama (1978)

Was ist im öffentlichen Bewusstsein ein Bilderbuch? Mein Beispiel, das ich dafür auswähle, stammt von Horst Eckert, bekannt als Janosch, dessen Bücher für viele Bilderbuchkäufer der Inbegriff dieser Gattung sind, emotional hoch belegt aufgrund bestimmter bildnerischer Merkmale und der Erinnerung an eigene reale oder projizierte Kindheitsmomente.

Janoschs einfache Bildentwürfe stehen wohl für das gängige Vorstellungsbild vom Bilderbuch schlechthin (vgl. Thiele 1997). Was wir sehen, scheint uns schon seit Generationen vertraut, obwohl die Bilder doch erst 22 Jahre

alt sind. Woran liegt es, dass wir quasi in den Prototyp des Bilderbuchs schauen? Formalästhetisch bedient uns Janosch mit einfachen Konzepten, wie sie sich aus der Tradition der Kinderbuchillustration herausgebildet haben: Der Autor und Illustrator skizziert seine Bildräume mit kurzen Strichen und Strichlagen und unterlegt diese mit Aquarellfarben. Da gibt es keine ungewöhnlichen Perspektiven, keine betonte Räumlichkeit; wie hintereinandergeschobene Kulissen auf einer Papiertheaterbühne ordnen die Bildelemente den Raum in überschaubarer Weise. Nichts lenkt ab vom harmonischen, idyllischen Eindruck. Janoschs Blick ist heute anti-medial, indem er seine Szenen alle (bis auf gelegentliche Ausnahmen) auf eine immergleiche mittlere Distanz rückt. Bildspannung durch ungewöhnliche Kompositionen, durch besondere Anschnitte oder Aufsichten wird man bei Janosch vergeblich suchen; statt dessen blicken wir in additiv zusammengesetzte Bilder, die von Details gefüllt sind. (Abb. 1)

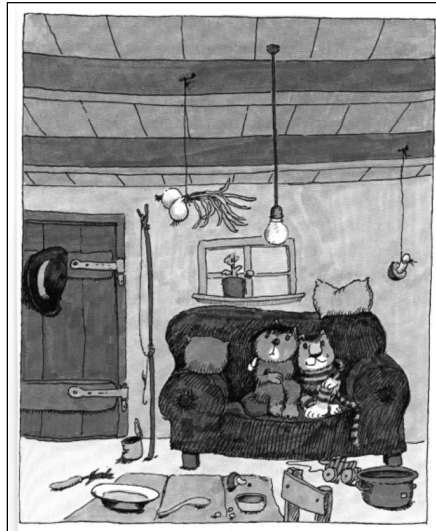


Abb. 2 – Oh wie schön ist Panama (1978)

Auch die Blicke in die Innenräume der Janosch-Bücher sind wie Zeitsprünge (Abb. 2): ein wackliger, wie selbstgebauter Tisch, ein durchgesessenes Sofa aus Großmutterns Tagen, durchgebogene Deckenbalken. Dazwischen sind in

dekorativ-liebevoller Unordnung ein paar Requisiten verteilt: ein alter Hut, ein Topf, Zwiebeln und Pilze zum Trocknen. Die Wohnkultur der kleinen Wesen, die es sich in höhlenartigen Behausungen gemütlich machen, ist betont unmodern und rückschrittlich-verklärend.

Was bleibt, sind Botschaften auf der emotionalen Ebene: Solidarität, Geborgenheit, Unbeschwertheit, immer verpackt in den Mythos einer unberührten Natur (und mitgedacht: einer unberührten Kindheit). Janosch befriedigt die Bedürfnisse nach einfachen, überschaubaren Lebensformen sehr direkt, vor allem bei Erwachsenen, die die sozialen Unsicherheiten und technologischen Veränderungen im ausgehenden 20. Jahrhundert viel unmittelbarer erleben als Kinder und sie auch stärker als Bedrohung wahrnehmen. Janoschs archaische Welten sind die augenzwinkernden, aber doch vielversprechenden Verheißungen einer besseren Welt. Daß sich seine Bücher aber doch primär an Kinder wenden, ist nur ein scheinbarer Widerspruch. Über den Weg des Kindes lässt sich für erwachsene Käufer ein doppeltes Bedürfnis befriedigen: die eigene Sehnsucht nach einem Panama und der Wunsch, Kindern diese Bilder weiterzureichen, ihnen zumindest im Bilderbuch die Grausamkeiten der Welt vorzuenthalten. Implizit profitiert Janoschs Erfolg von der negativen Sicht der Eltern und Pädagogen auf die Massenmedien, die die andere, negative Seite des Lebens verkörpern: Gewalt, Tod, Hunger, Migration, Krieg. Vor diesem Hintergrund erhalten die medienfreien Angebote Janoschs auch eine pseudo-medienpädagogische Attraktivität.

Wir können nach der Betrachtung dieser Bildbeispiele festhalten, dass das Bilderbuch im Alltag bestimmten, spezifischen Wahrnehmungs-, Erwartungs- und Gebrauchsformen unterliegt, die eher auf Einfachheit im Stil, Naivität in der Auffassung und Eskapismus im Blick auf Kinderalltag abzielen, also weit weg sind von dem, was wir im allgemeinen unter Kunst im Sinne einer Wahrnehmungsanstrengung verstehen.

Anstrengung ist ein Wort, das wir nicht mit dem Bilderbuch assoziieren. Es gibt in uns scheinbar eine ästhetisch-pädagogisch-moralische Meßlatte, die an die erzählte Bild-Text-Geschichte angelegt wird. Geraten Themen oder Motive in Verdacht, Kinder zu überfordern oder zu belasten, wird auch die Illustration in den Strudel affektiver Äußerungen einbezogen (vgl. Bonfadelli / Süß 1997). Dann wird eigenartigerweise nicht mehr differenziert nach dem Grad der Zeichenhaftigkeit oder Symbolhaftigkeit der Darstellung. Das Bild wird dann als Abbild des Themas genommen, seine Wirkung als direkt und ungefiltert gedeutet.

Unser affektives Verhältnis zum Bilderbuch, seinen Themen und seinem ästhetischen Stil, scheint also einmal spürbar in die Tradition des Mediums und seinen ästhetischen Normen eingebunden zu sein, zum anderen, damit zusammenhängend, stark biografisch bestimmt und weniger durch bewusste pädagogische Lern- oder Erkenntnisprozesse geprägt zu sein.

Bilderbücher sind eng mit der Wahrnehmung und Erinnerung von eigenen Kindheitsmomenten verknüpft, mit persönlichen Erinnerungen oder imaginierten Kindheitsbildern. Merkwürdig: Kaum ein anderes Medium löst bei Erwachsenen so viele regressive Wünsche aus wie das Bilderbuch. Wir erinnern uns der eigenen, bekannten und vertrauten Bilderbücher unserer Kindheit ausgesprochen gerne und lustvoll. Aber es müssen offenbar gar nicht die eigenen Bilderbücher sein, die unsere Bilderbuchwelt prägen. Offenbar reichen bestimmte Schlüsselreize in den Büchern, um Kindheit im positiven Sinne zu assoziieren.

Beispiele von Bilderbüchern, an die Janosch mittelbar anknüpft und die er für unsere Stimmungslagen ausnutzt, sind etwa die Bilderbuch-Klassiker wie Elsa Beskows „Hänschen im Blaubeerenwald“ (1903) oder „Etwas von den Wurzelkindern“ (Sibylle von Olfers 1906).

Sie alle verbindet das Insistieren auf einem Naturmythos, angelegt in einem karikaturhaft-naiven Bildstil und gepaart mit einem braven, angepassten Kinderbild. Die Betrachtung dieser Bilder löst in der Regel immer auch sofort die Erinnerungen an die dazu gehörigen Geschichten aus. Die Bilder sind unlösbar verbunden mit den Erzählungen der Zauberwelten, der Naturschönheiten oder der Gefahren, wie im Falle der „Häschen-Schule“ (Albert Sixtus / Fritz Koch-Gotha 1924). Trotz ihrer artifiziellen Machart verströmen sie die Aura des Naturhaften.

2. Vorstellungen von Kindheit und das Verständnis vom Bildersehen

Blicken wir auf die Seite der Illustrationen, so stellt sich die Frage nach unseren Vorstellungen vom kindlichen Sehen, auch von ästhetischen Wahrnehmungsprozessen bei Kindern. Wenn wir ehrlich sind, erkennen wir, dass solche Vorstellungen recht vorurteilshaft sind. Womit etwa begründen wir die Annahme, dass es gut sei, wenn Kinder „einfache“ Bilder sehen? Warum fällt es uns so schwer, im Medium Bilderbuch vom Konzept des einfachen und auf den ersten Blick verständlichen Bildes abzuweichen? Woher kommt unsere Scheu vor komplexen Bildern, die die Normen der Kinderbuchillu-

stration sprengen, etwa vor der Abstraktion im Bilderbuch? Sie ruft in der Regel Abwehr hervor, obwohl Kinder ja selbst über eine abstrahierende Bildsprache verfügen.

Es scheint, dass wir den Begriff des Sehens, wenn es um Wertungen und Bewertungen geht, noch zu sehr an formale Kriterien binden. So gilt eine klar gezeichnete Figur mit konturierten Umrisslinien im Bilderbuch noch immer in der Einschätzung erwachsener Käufer als positive Lösung, während offene, uneindeutige Formen Unsicherheit und Abwehr hervorrufen. Die Forderung nach „Erkennen“ und „Verstehen“ rücken dann als vermeintlich fassbare Maßstäbe in den Vordergrund. Die Anerkennung der psychischen und sozialen Bedingtheit des Sehens von Bildern wäre aber eine ebenso entscheidende Voraussetzung, um die Prozesse der Bildbetrachtung im Alltag von Kindern und Jugendlichen umfassender zu begreifen. „Sehen und Lesen sind höchst voraussetzungsreiche Aktivitäten Sehen ist kein Abbilden der Realität, sondern eine Konstruktion visueller Modelle von (genauer: für) Wirklichkeit ... Unsere visuellen Wirklichkeitsmodelle sind soziale Konstruktionen, die sich im Kopf jedes einzelnen vollziehen ... Das Sehen und Verstehen starrer oder bewegter Bilder ist ein konstruktiver, kein passiv rezeptiver Vorgang“ (Schmidt 1993, 85).

Hinter dem Wunsch nach klareren Aussagen zur kindlichen Wahrnehmung von Bildern steht der Wunsch der Erwachsenen, auch klarere Verhältnisse schaffen zu können bei der Erziehung ihrer Kinder in einem kulturellen Lern- und Erfahrungsbereich, den man nicht (wie etwa das Lesenlernen) überprüfen und kontrollieren kann. Es gibt den Wunsch nach einer Erziehung zum ‚richtigen Sehen‘. Aufgrund der allgemeinen Unsicherheit über die Ausbildung des Augensinnes und des ‚Sehenlernens‘ werden gerade an das Bilderbuch dann oft besondere, überhöhte Erwartungen geknüpft. Es wird nicht selten als Bollwerk wider die negativen Bilder dieser Welt gesehen, als letzte Bastion des positiven, unbeschwerten Bilderlebens. Hier zeigt sich die enge Verknüpfung zwischen medialer Realität, pädagogischer Unsicherheit und dem Ruf nach einfachen Bildern besonders deutlich.

Wie kein anderes Genre der Kinder- und Jugendliteratur bzw. der Kindermedien wird das Bilderbuch noch heute durch einen pädagogischen Filter wahrgenommen; Bilderbücher scheinen stärker als die erzählende Kinderliteratur pädagogisch-didaktischen Setzungen zu unterliegen. Ursache dafür dürfte nicht allein die jüngere Adressatengruppe sein, die Autor und Illustrator in den Blick nehmen, sondern wesentlich die spezifische ästhetische Erzähl-

struktur der Bild-Text-Korrelation. Speziell das Bild, so scheint es, unterliegt einer stärkeren gesellschaftlich-pädagogischen Unsicherheit und damit einer größeren Kontrolle als das Wort, da seine Wirkungen als direkter, unmittelbarer gelten. Sehen als kulturelle Leistung scheint vielen naturwüchsiger, spontaner als die Kulturtechnik Lesen, die es mühsam zu erlernen gilt. Da das Sehenlernen nicht Schritt für Schritt überprüft werden kann, existiert bei Pädagogen ein Grundmißtrauen gegenüber Bildern. Auch über die These vom visuellen Analphabetismus (vgl. Ehmer 1972) konnte der komplexe Vorgang des Sehens didaktisch nicht deutlicher gefaßt werden. Bilder erscheinen in ihrer potentiellen Wirkung oft unheimlich, unberechenbar, unkalkulierbar. Die Pädagogik hat, eben als Reaktion auf dieses Grundmißtrauen, sehr früh schon spezielle Bildkonzepte für Kinder erfunden, in denen wünschenswerte Normen sichtbar propagiert und Abweichungen von der Norm unter Strafe gestellt wurden. Aber Bilder ließen und lassen sich nie so funktionalisieren, wie es pädagogisch wünschenswert schien und scheint. Bewußt oder unbewußt lassen sie immer auch mehrfache Lesarten zu, eröffnen selbst bei vermeintlich eindeutigen Aussagen weitere Ebenen der Wahrnehmung jenseits der erlaubten, offiziellen oder gewünschten Ebene (vgl. Thiele 2000, 182ff).

3. Bilderbücher sind ästhetische Lerngegenstände

Bilderbücher bieten grundsätzlich (wie jeder ästhetische Gegenstand) Chancen des ästhetischen Lernens. Sie sind potentielle ästhetische Lerngegenstände, die den generellen Umgang mit „Kunst“ im weitesten Sinne prägen. Sie können die ästhetische Neugier der Kinder fördern oder hemmen. Für die Einstellung des Kindes gegenüber „Kunst“ innerhalb seiner Lebensgeschichte dürfte dem Bilderbuch eine wichtige Rolle zukommen. Unter dem Aspekt der Förderung ästhetischer Neugier und Offenheit (Anregung, Innovation, Provokation) erhält das Bilderbuch in der Tat so etwas wie eine Schlüsselrolle: Kinder sind trotz aller medialen Vernetzungen doch weitgehend abgeschnitten von künstlerischen Entwicklungen der öffentlichen Kunstszene. Das Museum ist für Kinder kein Ort alltäglicher Erfahrungen. Das Bilderbuch könnte aufgrund seiner besonderen ästhetischen Konzeption ein Erfahrungsbereich für Kinder sein, in dem sie eine Reihe zentraler Erfahrungen gewinnen können: Bilder und Texte in Ruhe wahrzunehmen (etwa im Gegensatz zu den vorbeieilenden Bildern), sie zum Gegenstand von Neugier, Genuss und Kritik zu machen, die Eigenarten visueller und literarischer

Narration zu erfahren, Wege der Annäherung an Bilder und Texte zu entwickeln, sich auf den fiktionalen Charakter des Buches einzulassen, einzusteigen in die erzählte Geschichte. So könnten elementare ästhetische Erfahrungen an bzw. mit Bilderbüchern gewonnen werden. Voraussetzung wäre, das Bilderbuch als eigenständigen, komplexen und ernsthaften Lerngegenstand anzuerkennen, an dem Kinder Zeit für eigene sinnliche Erfahrungsprozesse erhalten. Nicht im Weitererilen und Verlassen des Bilderbuchs liegt eine Chance zum Lernen am Gegenstand, sondern im Verweilen, in der intensiven Auseinandersetzung. Das Bilderbuch müsste Gegenstand einer umfassenden ästhetischen Erziehung werden, in der literarische und bild-ästhetische Aspekte zusammen wahrgenommen und bearbeitet werden.

Bilderbücher sind durch ein einzigartiges Verhältnis von Bild und Text definiert. Traditionell ist dieses Verhältnis durch die Dominanz des Textes und die Unterordnung des Bildes geprägt. Aber es zeigt sich mehr und mehr, dass zwischen Bild und Text narrative, dramaturgische und ästhetische Wechselbeziehungen in prinzipiell unbegrenzter Form stattfinden können. die weit über die konventionelle Beziehung von Text und Buchillustration hinausgehen. Über Bilder und Texte können Kinder schließlich elementare Erfahrungen mit den vielfältigen Erscheinungsformen von Fiktionalität machen.

Im folgenden soll die besondere Bedeutung des Bilderbuchs für die bildnerisch-literarische Sozialisation des Kindes beispielhaft an drei **ästhetischen Motiven** untersucht werden, die das Lernpotential dieses Mediums veranschaulichen können und an denen deutlich werden soll, dass die Vielfalt bildnerisch-literarischer Impulse dem Bilderbuch eine herausragende Bedeutung in ästhetischen Sensibilisierungs- und Sozialisationsprozessen zukommen lässt – vorausgesetzt, diese Vielfalt wird wahrgenommen.

3.1 Raum als ästhetische Erfahrung

Räume definieren und charakterisieren in der Regel den Ort von Erzählungen: das Haus, den Park, den Strand. Der Raum bei Janosch war ein Gefühlsraum, der, einer gebauten Höhle gleich, Wünsche nach Gemütlichkeit und Beieinandersein im Stil der guten, alten Zeit auslöst. Räume können im Bilderbuch aber natürlich viel mehr sein. Bei Anthony Browne, Maurice Sendak, Nikolaus Heidelbach, Wolf Erlbruch, Binette Schroeder oder Henriette Sauvant sind sie psychologische Orte, die etwas über die Gestimmtheit der Figuren aussagen.

Wenn in Anthony Browns „Stimmen im Park“ (1998) die ‚Dritte Stimme‘ zu Wort kommt, blicken wir auf eine leere Wand, gleichmäßig schraffiert mit

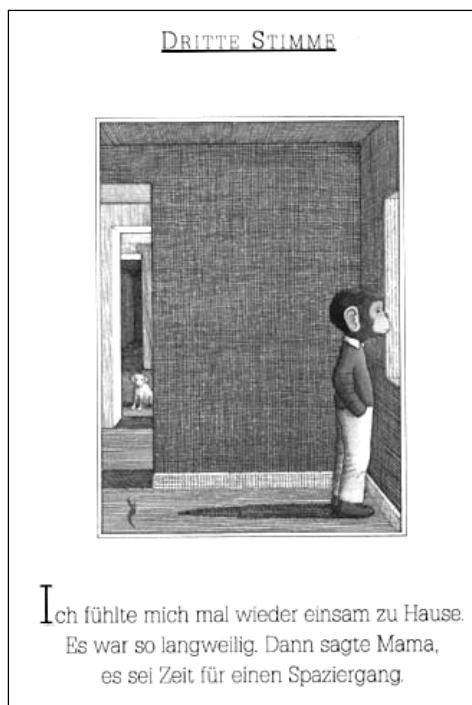


Abb. 3 – Stimmen im Park, 1998

der Feder (Abb. 3). Kein Bild, kein Möbelstück, kein persönlicher Gegenstand ziert diese Wand. Die Wand verstellt uns den Blick ins Bild, denn sie füllt fast das gesamte Bildformat. Fast, denn ein schmaler Ausschnitt bleibt doch, um hinter die Wand schauen zu können, dort blicken wir in verschachtelte Türöffnungen und Raumfluchten – ein Labyrinth, in dem man sich verlieren kann. Ein kleiner Hund sitzt in diesem Labyrinth und schaut wartend in unsere Richtung. Vor der leeren Wand, im Vordergrund des Bildes, steht ein Kind, das mit verlorenem Blick aus dem Fenster schaut. Wir sehen den Jungen im Profil; er sieht uns nicht. Mehr weist das Bild nicht auf. Es erzählt von einem Ort der Kälte, an dem es sich nicht leben oder lachen lässt. Den

Text brauchte das Bild eigentlich nicht. Die Sterilität des Raumes erzählt uns im Grunde das ganze Leben dieses Jungen. Der dazu gesetzte Text lautet: „Ich fühlte mich mal wieder einsam zu Hause. Es war so langweilig. Dann sagte Mama, es sei Zeit für einen Spaziergang.“ Die Sprache des Bildes geht weit über die Kargheit der Sätze hinaus, dringt ein in die Psyche des Jungen, erzählt uns von Eingeschlossenheit und Isolation.

Ein anderes Bild, ein anderer Raum desselben Zeichners (Abb. 4): Ein Mädchen steht mit seinem Vater vor einem Haus, das wie ein geöffneter

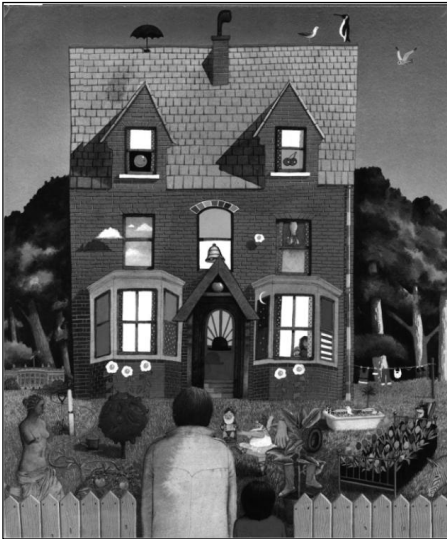


Abb. 4 – Mein Papi, nur meiner! (1984)

Adventskalender aufgebaut ist und die Bildfläche fast ausfüllt. Wir schauen den beiden über die Schulter und sehen mit ihnen auf einen vollgepackten Bildraum, voller Absurditäten und Verrücktheiten: der Vorgarten ein Panoptikum mit einem tanzen- den Gartenzwerg, einem Bett voller Tulpen, einem Baum aus grünen Schuhen. Die Hausfassade bunt und heiter, in jedem Fenster eine neue Absurdität: eine Blumenvase steht Kopf, Wolken ziehen hinter Fensterscheiben dahin; auf dem Dachfirst steht ein Pinguin, eine riesige Pfeife

ragt aus dem Schornstein: ein verheißungsvoller Ort, voller Magie und Überraschungen. An diesem Ort zu leben, verspricht Freude und Lebendigkeit.

Wer Räume so unterschiedlich gestaltet, verhält sich wie ein Regisseur auf der Bilderbuchbühne. Für den sind Räume Seelenlandschaften, psychische Orte, die die Personen definieren.

Auch Landschaften sind bei Browne Seelenlandschaften, gestaltet wie für eine Theaterbühne: Räume der Fantasie, der Trauer, der Ausgelassenheit, voller Geheimnisse. Anthony Browne nutzt die ganze Palette bildnerischer

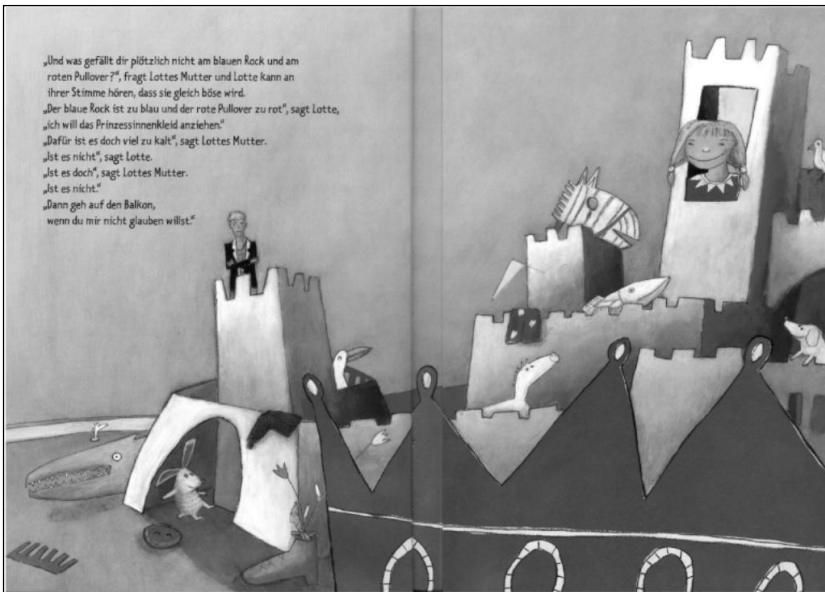


Abb. 5 – Lotte will Prinzessin werden (1997)

und dramaturgischer Möglichkeiten, um die Räume zu Handlungsträgern zu machen.

Julia Kaergel, prämierte Newcomerin der Illustrationsszene, erhielt 1997 die Aufgabe, das visuelle Drehbuch für eine morgendliche Szene zu entwerfen, die die Filmregisseurin und Autorin Doris Dörrie vorgegeben hatte („Lotte will Prinzessin sein“, 1997). Einer turbulenten Filmszene gleich, erzählt der Bilderbuchtext vom „Kleiderstreit“ zwischen Mutter und Tochter, von den unterschiedlichen Erlebniswelten der beiden am frühen Morgen. Kaergels Aufgabe bestand darin, ein Storyboard als Bilderbuch zu gestalten. Das gelingt der Illustratorin dadurch so überzeugend, dass sie den Drehort als Gefühlsraum begreift und ihn weitgehend losgelöst vom realen Ambiente zeichnet. Sie nimmt dabei die Perspektive des Mädchens ein, das in seiner eigenen Welt lebt und aus dieser Sicht heraus sieht, spricht und handelt. Während die psychische Lähmung des Jungen in Brownes „Stimmen im Park“ keinerlei Fantasiebilder produzieren konnte und nur die Tristesse leerer Wände sichtbar machte, fügt sich Lottes Welt aus expressiven Traum-

landschaften und verschachtelten Raumfragmenten zusammen. Alle Linien sind gestürzt, die Wände dehnen sich, die Gegenstände stehen zeichenhaft schräg im Bildraum. Räumliche Orientierungen werden immer wieder gebrochen, so dass der Eindruck einer verrückten, verdrehten Perspektive entsteht. Dabei scheinen in den verkanteten Stadtlandschaften Anklänge an Tom Seidmann-Freuds frühe Illustrationen der 20er Jahre durch. Zeichenhaft tauchen in den räumlichen Versatzstücken Krokodil, Steckenpferd, Fisch und Hase auf, bevölkern das imaginäre Schloss der Prinzessin und beseelen die Szenen ganz im Sinne der erlebnisbetonten Perspektive des Kindes. Die Illustratorin wählt die Farbe Gold als Schlüsselfarbe, denn Lotte möchte an diesem Mor-

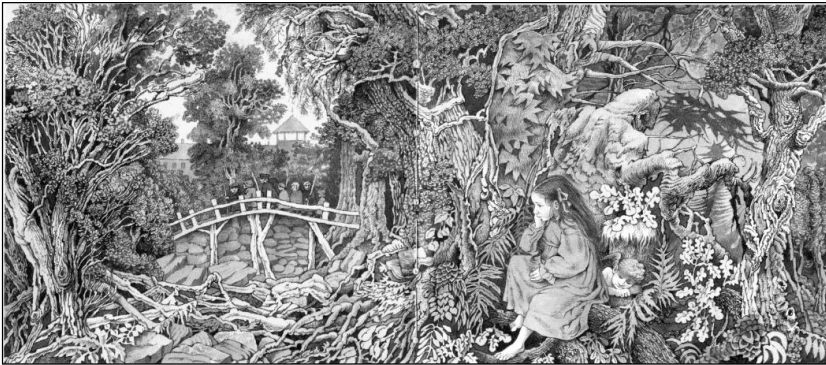


Abb. 6 – Liebe Mili (1990)

gen die Prinzessin sein, in eine goldene Haut schlüpfen, glänzender Mittelpunkt sein.

Bilder, die Räume als symbolische Orte begreifen, können im Bilderbuch auch über die intrapsychische Gestimmtheit der Akteure hinausweisen und im Bildraum weitere Themen erschließen, um dem kindlichen Betrachter neue, möglicherweise auch unbekannte Sichtweisen zu eröffnen. Für solche komplexen Verknüpfungen von Innen- und Außenräumen stehen die Bilderbücher von Maurice Sendak. Otilie Dinges hat auf die subtile Interpretation der Kinderlegende „Liebe Mili“ von Wilhelm Grimm durch Sendaks Illustrationen hingewiesen (Dinges 1991). Sendak begreift den Bildraum als symbolischen Raum (Abb. 6); er entwirft einen Assoziationsraum, geflochten aus Märchen, Autobiografischem und Geschichte. In der Pose der Melancholie

sitzt die Hauptfigur der Erzählung, ein kleines Mädchen, das von seiner Mutter aus Schutz vor dem nahenden Krieg in den Wald geschickt wurde. Nach langer Wanderung macht es in einem scheinbar undurchdringlichen Wald Rast. Aus den Ästen der alten Bäume formt Sendak aufgelöste Körper, die er wie Leichen im Geäst verspannt. In dem düsteren, apokalyptischen Raum sucht der Zeichner aber nicht den Schrecken, sondern eher die Nachdenklichkeit über das Leid. So stellt er seine Hauptfigur seltsam entrückt und gefasst dar, den Blick eher verloren als gelenkt. Hinter ihr hat sich ein Schutzengel niedergelegt, der ihr stiller Begleiter auf der Flucht ist. Nachdenklichkeit und Trauer werden durch ein weiteres Motiv verstärkt, das Sendak, Sohn jüdischer Eltern, in das Bild einarbeitet. Über eine Holzbrücke sieht der Betrachter eine Gruppe von Kindern ziehen, die mit alten Gesichtern herüberschauen. Das Eingangstor des KZ Auschwitz-Birkenau bildet die Kulisse dieses Kinderzugs. So berühren sich in dem Assoziationsraum Motive der Flucht, der Trauer und des Trostes mit dem des Holocaust und verleihen der Legende von 1816 eine historische Aktualität. Nicht zufällig dürfte Sendak sein doppelseitiges Bild wie ein grafisches Gewebe angelegt haben, um die unterschiedlichen Fäden darin zu knüpfen.

3.2 Gesichter, Gesten und Körpersprache

Die Darstellung von Figuren im Bilderbuch, vor allem der kindlichen Hauptfiguren, ist bis heute durch nostalgische, romantisierte Vorstellungen vergangener Bilderbuchgenerationen belastet. Es scheint schwer, sich vom vielbeklagten Stereotyp des Niedlichen zu lösen. Die Darstellung von Kindern im Bilderbuch unterliegt einer doppelten Stereotypisierung: Zum einen sind Illustratoren und Verlage bemüht, die Tradition der zu wahren, zum anderen suchen die erwachsenen Käufer vielfach nach Bestätigung solcher Klischees aufgrund der Trauer über eigene vergangene Kindheit.

Unterlaufen Illustratoren solche Normen, können Bilder von überraschender Eindringlichkeit entstehen. Bei Henriette Sauvant, die 1997 das Grimmsche Märchen „Allerleirauh“ neu illustrierte, werden Gefühle mit großer Intensität über Blicke, Gesten und Körperhaltungen ausgedrückt, die wie gefrorene Momentaufnahmen fixiert sind und gerade durch die Erstarrung Spannung erzeugen. Von großer Ernsthaftigkeit sind die durch Farblicht modellierten Gesichter der Akteure, die Trauer, Wachsamkeit und Beherrschtheit spiegeln; ein Lächeln sucht man in diesen Gesichtern vergeblich.

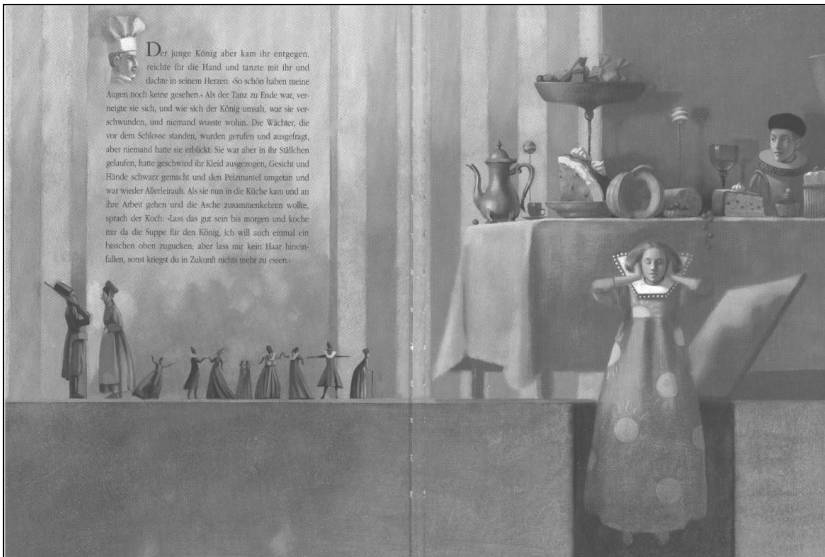


Abb. 7 – Allerleirauh (1997)

Das Besondere an der Interpretation dieser Märchenfiguren liegt in der Entscheidung der Illustratorin, sich der typischen Merkmale der Kinderbuchillustration wie Niedlichkeit, Komik und Flächigkeit zu verweigern. Kinder erfahren in den Gesichtern, Gesten und Körperhaltungen etwa von den inneren Konflikten, spüren die Not, in der sich die weibliche Hauptfigur befindet. Sie nehmen an solchen Bildern etwas wahr, das sie aus dem eigenen Leben längst wissen, dass Kindsein nicht notwendigerweise nur mit Fröhlichkeit gleichzusetzen ist. Diesem Gefühl eine sichtbare Form zu geben, ist auch eine Aufgabe des Bilderbuchs, auch wenn lang entwickelte Illustrations- und Sehgewohnheiten dem entgegen stehen. Schon Maurice Sendaks Ida in „Als Papa fort war“ (1984) repräsentierte eine ernste Kinderfigur, fernab physiognomischer Traditionen im Bilderbuch.

Für Wiebke Oeser scheinen die Bildflächen immer eher Übungs- und Experimentierfelder der zeichnenden Hand zu sein, auf denen sich Figuren aus flüchtig hingeworfene Farblinien herauschälen. Ihre Erzählungen entfalten sich in verzerrten Bildräumen mit naiver Perspektive. Schon die Hauptfigur in „Bertas Boot“, ihrem ersten veröffentlichten Bilderbuch, trat raumgrei-

fend auf, umgeben von fliegenden Blättern sowie Wachs- und Buntstiften. Ihr ungestümer Zeichenstil traf hier auch mit einer extrem beweglichen, selbstbewusst handelnden Mädchenfigur zusammen.

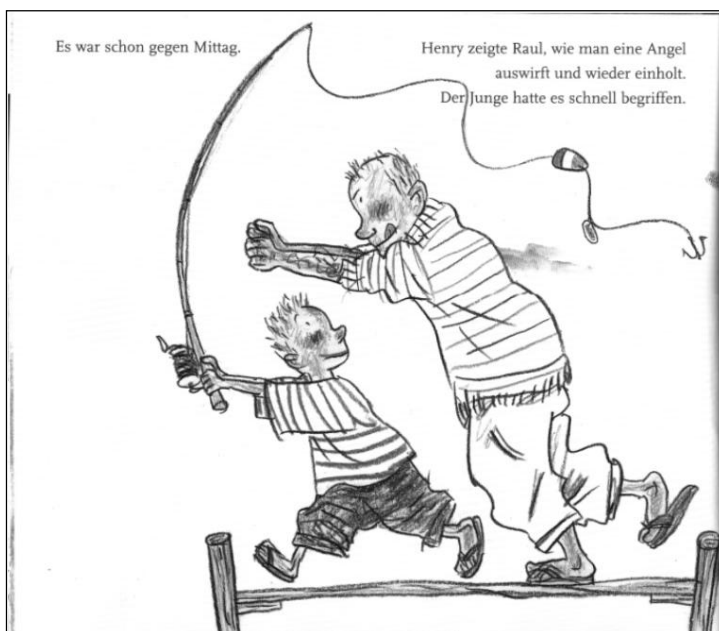


Abb. 8 – Sein erster Fisch (2000)

Auch in den Illustrationen zu Hermann Schulz' Erzählung „Sein erster Fisch“ (2000) werden die Figuren aus der locker zeichnenden Hand heraus entwickelt. Die gemeinsame Vorbereitung von Großvater und Enkel auf das Angeln eines Fisches wird in einer Abfolge szenisch bewegter Zeichnungen dargestellt. Die Körper der beiden Figuren schwanken und wanken auf rutschigen Steinen, verrenken sich beim Balancieren oder spannen sich an wie die gebogene Angel. Wie zwei Tänzer oder Pantomimen auf einer Bühne sehen wir Mann und Kind in Bewegung, während der Text sich auf knappe Dialoge und sachbezogene Hinweise beschränkt.

Wiebke Oeser hat mit ihrem flüchtigen Zeichenstil die bundesdeutsche Illustrationsszene um eine interessante Nuance erweitert, insbesondere in Bezug auf die Figurendarstellung. Die karikaturhaft überzogene Figur kennen wir; sie hat eine lange Tradition im Bilderbuch. Aber die so unangestregte Verbindung aus grafischer Umrisszeichnung und beinahe malerischer Binnenstruktur durch sich überlagernde Farbschraffuren und Farbflächen ergibt



Abb. 9 – Mein Papi, nur meiner! (1984)

men angesiedelt, pendeln zwischen Realität und Fantasie, zwischen Außen und Innen. Es sind solche Grenz- und Übergangsbereiche, in denen wir sie antreffen.

Anthony Brownes kindliche Helden sind meist auf der Suche nach ihrem Standort. Sie geraten oft in Krisensituationen; damit befinden sie sich, ähnlich den Figuren Maurice Sendaks, die der englische Autor schätzt, in Prozessen der Entwicklung, der Veränderung und Selbstfindung. Solche inneren Prozesse sichtbar zu machen, ist Brownes Anliegen. Die vertraute Umgebung kann fremd werden, besitzt keine Konstanz mehr, wenn unbekannte

einen neuen Typus, der in seiner farbigen Vielfalt und seiner grafischen Lockerheit, salopp formuliert, „irgendwie unpädagogisch und frei“ wirkt. Gerade die Darstellung kindlicher Figuren ist im Bilderbuch ein neuralgischer Punkt, da sie durch das Stereotyp des Niedlichen historisch so belastet sind. Und wohl nicht zufällig weichen so viele Illustratoren auf Tierfiguren aus.

Bei Anthony Browne sind die Figuren oft auf der Schnittfläche von realen und fiktiven Räu-

Ereignisse eintreten. Dann blicken Brownes Figuren in eine fremde, seltsame Welt.

Der Illustrator sucht die fremden Anteile im Ich: Er zeigt auf, in welchen ganz eigenen Welten sich die Kinder befinden. Da, wo der Künstler seine Figuren sozial definiert, sind sie ernst, bedrückt, unfrei: etwa der Junge in „Stimmen im Park“. Immer aber öffnen sich Wege aus der Krise. Am Ende werden die Akteure freier, vorsichtig, tastend, nicht im Sinne eines plumpen Happy-Ends.

3.3 Themen

Das Bilderbuch hat sich seine Themen im Lauf seiner Geschichte selbst geschrieben: es sucht in der Regel die positiven Seiten von Kindheit auf, beflügelt durch den Anspruch, Kinder zu stärken, zu unterhalten, im weitesten Sinne zu erziehen. Daran lässt sich im Grundsatz nichts kritisieren. Kritik ist da angesagt, wo die Darstellung bestimmter Lebensbereiche und Themen in ästhetischen Stereotypen erstarrt, sich selbst zitiert als Stereotyp und damit inhaltlich wie formal die Wirklichkeit aus dem Auge verliert. Zur Diskussion des Bilderbuchs als ästhetischer Lerngegenstand gehört auch die Frage, welche vom Vertrauten abweichenden Themen der Kinderbuchmarkt Kindern heute zumutet bzw. nicht zumutet. Denn es sind in der Regel fremde, schwierige oder provokante Themen, die zu anderen bildnerischen Lösungen führen und somit die Sprache des Bilderbuchs verändern, öffnen, differenzieren. Die bis heute zu beobachtende Ausblendung bestimmter Themen stellt ja eine implizite pädagogische Entscheidung dar, die Rückschlüsse auf das generelle Verhältnis der Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen zu Kindern zulässt. Gerade vor dem Hintergrund einer allgegenwärtigen Medienpräsenz gibt es den Wunsch, Kinder von den negativen, belastenden Seiten des Lebens fernzuhalten. Tod, soziale Not, Gewalt oder Krieg sind tabuisierte Themen des Bilderbuchs, auch deswegen, um sich von ihrer permanenten Anwesenheit in Fernsehen, Computerspielen, Zeitschriften und Kino zu distanzieren. Hier will das Bilderbuch so etwas wie eine pädagogische Schutzfunktion übernehmen. Aber nicht nur die Angst vor den Themen, sondern auch vor dem Realismus der Darstellung, vor dem realistischen Bild schlechthin, verhindert das Eindringen der Tabuthemen in das Bilderbuch (vgl. Thiele 1993). Die tiefsitzende Angst vor dem realistischen Bild ist eng verknüpft mit der Angst vor dem konfliktgeladenen Bilderbuch. Harmlosigkeit und Beschwichtigung sind die Konstruktionsmerkmale des

Bilderbuches, selten Bewusstmachung und Aufklärung. Ursache dieses Missverständnisses von der Funktion der Bilderbücher ist die tiefsitzende Angst, Kinder zu früh mit den wirklichen Problemen der Welt zu konfrontieren, sie in ihrer psychischen Entwicklung zu überfordern. Das Bild einer behüteten Kindheit wird in uns allen immer mehr zum Wunschbild, je grausamer und undurchschaubarer sich die Welt zeigt. Die Verlage ihrerseits bestätigen solche Ängste und erklären (als Reaktion auf die Käuferängste) Themen wie Krieg, Vertreibung und soziale Not zu Tabuthemen im Bilderbuch.

Auch hier möchte ich an einigen Beispielen verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit Themen „jenseits von Panama“ auch zu veränderten ästhetischen Inszenierungen führt und damit eine Chance bietet, über solche Innovationen einen anderen Zugang zu Themen zu finden.

In einem Bilderbuch über eine zerbrechende Freundschaft im Holocaust (Jo Hoestlandt / Johanna Kang: „Die große Angst unter den Sternen“, 1995) blicken wir auf karge, lastende Bilder (Abb. 10), die angesichts des Themas

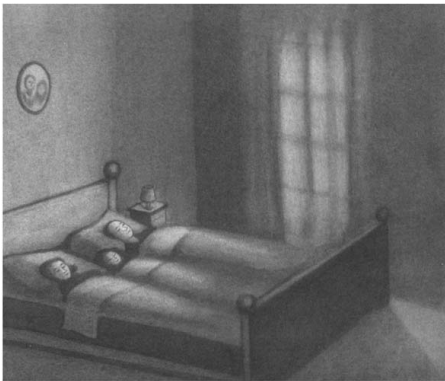


Abb. 10 – Die große Angst unter den Sternen (1995)

eine eigene Form suchen. Bildnerisch verweigern sich die Illustrationen der Bilderbuchtradition und suchen einen Ausdruck für gefrorene Gefühle und tiefe Verunsicherung aus eigener Kraft. Es sind erinnerte Bilder, von einem tonigen braunen Farbschleier überzogen, denen jede Lebendigkeit und erzählerische Lust abhanden gekommen sind. Es sind Bilder der Trauer, keine gespielten Gefühle, keine um Gefühl bemühten Gesichter, jeder der Abtransportierten eine erstarrte, in sich gekehrte Form, schon vom Verlust der Individualität gezeichnet. Die Kargheit, die Ausdünnung der Bilder, die bewusste bildnerische Unbeholfenheit, sie sind Ausdruck des dumpfen, lähmenden Klimas, in dem die Ereignisse von damals erinnert werden.

Es sind Bilder der Trauer, keine gespielten Gefühle, keine um Gefühl bemühten Gesichter, jeder der Abtransportierten eine erstarrte, in sich gekehrte Form, schon vom Verlust der Individualität gezeichnet. Die Kargheit, die Ausdünnung der Bilder, die bewusste bildnerische Unbeholfenheit, sie sind Ausdruck des dumpfen, lähmenden Klimas, in dem die Ereignisse von damals erinnert werden.



Abb. 11 – Hat Opa einen Anzug an? (1997)

Auch Jacky Gleich wählt für die Erzählung von Amelie Fried über den Tod des Großvaters (Amelie Fried / Jacky Gleich: „Hat Opa einen Anzug an?“, 1997) eine fast monochrome braune Malerei, die die dumpfen Gefühle des Kindes, aus dessen Perspektive der Tod erlebt wird, spiegeln. Themen wie Trauer und Einsamkeit benötigen, wenn sie die Gefühle der Kinder erreichen wollen, eine offene Text- und Bildsprache, keine Beschwichtigungen, die das Thema dann unglaublich erscheinen lassen. Jacky Gleichs gestürzte Räume, ihre extremen Verzerrungen und Perspektiven sowie die verschobenen Größenverhältnisse zwischen Kind und Erwachsenen geben dem Thema eine eindringliche Glaubwürdigkeit. Die betonte Subjektivität der bildnerischen Darstellung korrespondiert mit den Gefühlen der Unsicherheit und der Irritation, denen das Kind in der Erzählung ausgesetzt ist.

4. Bildnerische Grunderfahrungen am Bilderbuch

Räume, Gesten und Themen sind trotz ihrer Bedeutung nur Teilaspekte in Bilderbüchern, an denen die besondere ästhetische Kraft aufgezeigt werden kann. Aber das Bilderbuch lässt viel mehr an Erfahrungen zu, vor allem dann, wenn man es als ganzheitliches ästhetisches Objekt begreift, als offenes sinnliches Erfahrungsfeld. Dann kann es zu Entdeckungen bildnerischer Grunderfahrungen stimulieren und so seine kunstpädagogische Kraft entfalten.

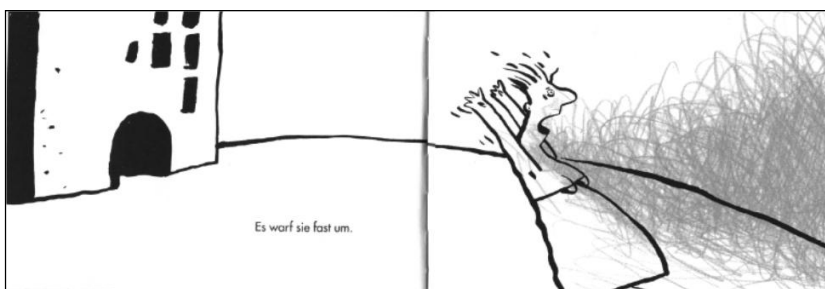


Abb. 12 – Königin der Farben (1998)

Jutta Bauers kleines Skizzenbuch „Die Königin der Farben“ (1998) ist eine Einführung in die Welt der Farben, erzählt im Gewand eines Märchens. Eine Königin, genannt Malwida, ruft ihre Untertanen, die Farben. Zuerst schwebt das Blau in locker gekräuselten Strichen ins Bild hinein, berührt die Königin, legt sich sanft um sie und zieht wieder davon. Die Königin spürt die Wirkung der Farbe, aber sie braucht mehr davon. Das Rot stürmt auf sie zu, wirft sie fast um. Der Farbstrich ist nun härter, die Form des roten Knäuels aggressiver. Aus dem roten Liniengewirr formt sich ein wildes Pferd, mit dem die ungestüme Malwida ihr Land durchquert und verwüstet; zurück bleiben kaputte Häuser, entwurzelte Bäume und unglückliche Menschen. Das aufziehende Gelb verschafft der Königin ein Wechselbad der Gefühle, wärmt und umhüllt sie, ist aber auch „zickig und gemein“, genau wie die streitsüchtige Malwida. Nun geraten alle aneinander, übereinander und durcheinander: blaue und gelbe Linien verbeißen sich zu Grüntönen, dann mischt sich das Rot ein, nimmt ihnen die Leuchtkraft, macht die Farbflächen stumpf und

matt. Schließlich sind die Bildseiten gemäß den Gesetzen der Farbmischung von einem schmutzigen, trüben Grau überzogen. Deprimiert sieht man Malwida vor ihrem Schloß sitzen, eingehüllt in einen grauen Brei. Kein Schreien und Toben helfen ihr aus dieser Krise heraus.

Es ist dann wie im Märchen: erst nach einer Phase der Trauer und Verzweiflung lösen sich die widerstreitenden Gefühle der Königin, werden Tränen freigesetzt, die sich allmählich in wunderbare Farbtupfer verwandeln, die immer weiter fließen, bis sie endlich zu leuchtenden Grundfarben werden. Wie von Sternentalern umhüllt sitzt die weinende Malwida inmitten ihrer Tränen und gibt sich ihren Gefühlen hin. Märchenmotiv und Karikatur verbinden sich zu einer anrührenden Szene. Nun strahlt alles in farbigem Licht. Malwida und die Farben werden eins. Gelöst und heiter tanzen und fliegen sie über die Bildflächen. Die Farblinien wandeln sich mal zu dynamischen Strudeln, mal zu heiteren Skizzen, und immer ist es die befreite Malwida, die im Zentrum des Farbspiels steht. Die Farben sind nicht länger die Untertanen der Königin, und sie muß sie nicht länger herbeischreien. Sie sind zu Spielgefährten geworden, ja, Teil ihrer selbst. Indem sie die Farben in sich selbst entdeckt, kann sie die widerstreitenden Gefühle in sich vereinen und endlich zu sich selbst finden. Es scheint, als strömten die Farben nun aus ihr heraus, als produziere sie mit jedem Tanzschritt neue Lebensenergie durch Farbströme. Überwältigt gibt sich Malwida der Macht der Farbe hin. Aus ihren borstigen Haaren strömen Farbbündel wie aus einer Farbtube.

Man spürt es: Die Illustratorin hat sich von Malwidas neuer Lebenslust anstecken lassen. Die zeichnende Hand folgt den tanzenden Bewegungen der kleinen Figur, läßt die Stifte übers Papier fliegen, skizziert hier und da eine flüchtige Idee und gibt sich lustvoll dem Rausch der Farben hin. Im vorletzten Bild deckt Blau, die alles umfassende, ‚versöhnende‘ Farbe, die vor Glück erschöpfte Königin zu. Auch die Illustratorin legt die Buntstifte zur Seite. Ihre Aufgabe als ‚Untertan‘ ist beendet. Sie hat ihrer Königin die Farben geschenkt, die diese so dringend benötigte. Nun bleibt ihr nur noch, den Kindern eine Doppelseite „für eigene Versuche“ anzubieten – kein pädagogischer Trick, sondern ein verführerischer Schritt nach so vielen motivierenden Vorlagen und Anregungen.

Jutta Bauers „Die Königin der Farben“ ist ein Bilderbuch von doppelter Lesart: ein Märchen von einer farblosen Königin, die erst die Farben in sich selbst entdecken muss, um glücklich zu werden. Mit wenigen schwarzen Pinselstrichen charakterisiert die Illustratorin die wechselnden Gefühle ihrer

Hauptfigur, indem sie sich der Mittel der Karikatur und Pointierung bedient. In ihrer knappen, reduzierten Formsprache entwickeln die Illustrationen eine starke Expressivität, die bereits den gleichnamigen Zeichentrickfilm auszeichnete.

Ganz unaufdringlich und unpädagogisch legt Jutta Bauer zugleich ein Farbskizzenbuch über die Entdeckung der Farbe und die Lust am freien Zeichnen vor. Die freie Zeichnung erhält einen eigenen bildnerischen Wert und verbindet sich doch mit den figürlichen und erzählerischen Motiven zu einer selbstverständlichen Einheit.

Der Gefühlswert der Farben spielt auf der narrativen wie auf der bildnerischen Ebene eine zentrale Rolle. Zuerst schwebt das Blau in locker gekräuselten Strichen ins Bild hinein, berührt die Königin, legt sich sanft um sie und zieht wieder davon. Das Rot dagegen stürmt auf sie zu, wirft sie fast um. Der Farbstrich ist nun härter, die Form des roten Knäuels aggressiver. Das aufziehende Gelb verschafft der Königin ein Wechselbad der Gefühle, wärmt und umhüllt sie, ist aber auch „zickig und gemein“, genau wie die streitsüchtige Malwida. Später, wenn die Hauptfigur die Farben in sich selbst entdeckt, strömen die Farben wie ein Feuerwerk aus ihr heraus. Mit jedem Tanzschritt entsteht neue Lebensenergie durch Farbströme. Jutta Bauer hat sich von der wiederentdeckten Lebenslust ihrer gezeichneten Heldin anstecken lassen. Die zeichnende Hand folgt den tanzenden Bewegungen der kleinen Figur, läßt die Stifte übers Papier fliegen, skizziert hier und da eine flüchtige Idee und gibt sich lustvoll dem Rausch der Farben hin. So wird das Zeichnen selbst zu einem zentralen Motiv der Bilder.

Nimmt man das labile Buch „Rotrothorn“ von Květa Pacovská aus dem Schubert und öffnet es, beginnt ein Spiel, das „in der Mitte der Papierwelt“ angesiedelt ist. Die Mitte der Papierwelt – das ist der eigene Zeichentisch der Prager Künstlerin, an dem sie mit Linie, Farbe und Form spielen kann. Dort ist sie ganz bei sich. Anlaß und Vorwand für ihre ungebrochene Lust am Zeichnen, Malen und Experimentieren ist der kleine Hauptakteur des Spiels, das „Kritzelmännchen“, das sich seine 13 Mitspieler beim Zeichnen selbst erfindet und ihnen dabei die merkwürdigsten Namen gibt: „Rotrothorn“, „Lochlochlocher“, „Karo-Rhino“ oder „Tastenhorn“. Das Kritzelmännchen ist ein kleines, anarchisches Wesen, mal Farbfleck, mal Zeichenstift, ausgerüstet mit einem langen Pinsel. Die Namen, die es erfindet, sind eng verknüpft mit den bildnerisch-sinnlichen Qualitäten der Buchseiten. „Am Montag formt das Kritzelmännchen den Lochlochlocher“. Schon klappt dem

Betrachter eine gestanzte, durchlöchernte Papierplastik entgegen. Augen und angedeutete Arme ergeben eine beinahe abstrakte Figur, den „Lochloch-locher“. Durch die Löcher hindurch spiegelt sich das Rot der Rückseiten auf hochglänzender Folie. Zieht man die aufgeklappten Lochseiten höher, ergibt sich eine sechskantige Papierplastik, ein Raum hinter der Erzählschicht, der das Buch zum Objekt werden lässt. Die Spiralheftung der Seiten ermöglicht dabei eine Dehnung des labilen Objekts in verschiedene Richtungen. Das „Tastenhorn“ dagegen ist eine reliefhaft gestaltete Seite mit unzähligen kleinen erhabenen Punkten, die man erfühlen und ertasten muss. Auch hier reduzieren sich die figürlichen Anteile auf ein Minimum.

Beim Blättern, Fühlen und Aufklappen der Seiten wird immer deutlicher, dass es Květa Pacovská eigentlich nicht um das Spiel mit Figuren in einer direkten Erzählhandlung geht, sondern um das freie Experiment mit den Buchseiten, um sinnliche Farb- und Formspiele, um plastische Erfahrungen im Medium Buch. Fast scheint es so, als sei die kleine Geschichte vom Kritzelmännchen nichts weiter als eine lästige Konzession an das traditionelle Geschichtenerzählen für Kinder. Tatsächlich ‚erzählt‘ Pacovská auf ihre ganz eigene, visuelle Weise jenseits literarischer Normen und Gewohnheiten. Sie erzählt in bildnerischen Kategorien: von der Magie der leuchten Farben, vom Kontrast zwischen Rot und Grün, vom Zusammenprall von Schwarz gegen Blaugrün. Sie erzählt auch von den überraschenden Einblicken und Durchblicken, die die Öffnungen der Seiten freigeben.

Kann man in farbigen und plastischen Dimensionen ‚erzählen‘? Kann man noch von Erzählen sprechen, wenn die Handlung der Fantasie des Betrachters selbst überlassen wird? Gehen etwa im Abtasten einer Bildfläche die narrativen Qualitäten verloren oder erweitern sie sich vielmehr zu umfassenden Erfahrungen? Květa Pacovskás Buch zeigt Spielräume des Erzählbegriffs auf und weitet die Grenzbereiche zwischen Erzählen, Beschreiben und sinnlichem Erleben. Zu solchen übergreifenden Erfahrungen in der Kinder- und Jugendliteratur liegen kaum Definitionsversuche vor.

Wenn das Kritzelmännchen am Ende des Buches alle Mitspieler zu Papier gebracht hat, legt es sich nieder und schläft ein. „Wie sieht dein Rhino aus? Willst du es malen, formen oder bauen?“, fragt die Künstlerin nun die Kinder, die das Buch in den Händen halten. Nicht Beschäftigungstherapie ist der Anlass dieser Frage, sondern der Wunsch, das Kind in das Spiel mit Farbe, Form und Raum aktiv einzubeziehen, freilich immer noch gebunden an den lockeren Faden der Handlung und Figuren. Und wenn ein Kind tatsächlich



Abb. 13 – Rotrothorn (1998)

aus gefalteten und geschnittenen Papieren die Geschichte vom „Kubus-Rhino“ oder dem „Schwarzhorn“ weiterbauen und weiterformen würde und dabei lustvoll mit Farben hantieren würde – wäre das nicht auch eine Form der ‚Erzählung‘?

Es scheint auf die Perspektive anzukommen, unter der man Bilderbücher betrachtet. Erblickt man nur die Handlung, sucht man nur das vertraute Muster, die erinnerte Bildästhetik, bleibt der Blick auf die ästhetischen Lernpotentiale der Bücher möglicherweise verdeckt. Dann werden Räume, Gesten oder die Entfaltung eines Themas übersehen. Bilderbücher sind aber komplexe ästhetische Objekte, an denen Kinder auf spielerische Weise und über narrative Formen Zugänge zu Grundfragen der Kunst entdecken könnten – vorausgesetzt, die Erwachsenen erkennen ihre besondere Verantwortung bei der Vermittlung zwischen Kind und Kunst und geben den Bilderbüchern eine Chance, in diesen Vermittlungsprozessen eine Rolle zu spielen.

5. Literatur

Primärliteratur

- Bauer, Jutta : *Die Königin der Farben*, Beltz & Gelberg, Weinheim 1998
- Beskow, Elsa: *Hänschen im Blaubeerenwald*, Loewe Verlag, Stuttgart 1903
- Browne, Anthony : *Mein Papi, nur meiner! Oder Besucher, die zum Bleiben kommen*, Alibaba-Verlag, Frankfurt am Main 1984
- Browne, Anthony: *Stimmen im Park*, übersetzt von Peter Baumann, Lappan Verlag, Oldenburg 1998
- Dörrie, Doris / Kaergel, Julia: *Lotte will Prinzessin sein*, Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1997
- Fried, Amelie / Gleich, Jacky: *Hat Opa einen Anzug an?*, Hanser Verlag, München 1997
- Hoestlandt, Jo / Kang, Johanna: *Die große Angst unter den Sternen*, Carl Hanser Verlag, München 1995
- Janosch: *Oh, wie schön ist Panama*, Verlag Beltz & Gelberg, Weinheim / Basel 1978.
- Olfers, Sibylle von: *Etwas von den Wurzelkindern*, Verlag J. F. Schreiber, Eßlingen 1906
- Pacovská, Květa: *Rotrothorn*, Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1999
- Sauvant, Henriette / Brüder Grimm: *Allerleirauh*, Nord-Süd-Verlag, Gossau / Zürich 1996.
- Schulz, Hermann / Oeser, Wiebke: *Sein erster Fisch*, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2000
- Sendak, Maurice: *Liebe Mili*, Diogenes Verlag, Zürich 1990
- Sixtus, Albert / Koch-Gotha, Fritz: *Die Häschen-Schule*, Hahn Verlag, Leipzig 1924.

Abbildungslegenden

- Abb. 1 und Abb. 2: Janosch: Oh wie schön ist Panama
- Abb. 3: Anthony Browne: Stimmen im Park
- Abb. 4: Anthony Browne: Mein Papi, nur meiner!
- Abb. 5: Doris Dörrie / Julia Kaergel: Lotte will Prinzessin sein

- Abb. 6: Maurice Sendak: Liebe Mili
 Abb. 7: Henriette Sauvant: Allerleirauh
 Abb. 8: Hermann Schulz / Wiebke Oeser: Sein erster Fisch
 Abb. 9: Anthony Browne: Mein Papi, nur meiner!
 Abb. 10: Jo Hoestlandt / Johanna Kang: Die große Angst unter den Sternen
 Abb. 11: Amelie Fried / Jacky Gleich: Hat Opa einen Anzug an?
 Abb. 12: Jutta Bauer: Die Königin der Farben
 Abb. 13: Květa Pacovská: Rotrothorn

Sekundärliteratur

- Bonfadelli, Heinz / Süss, Daniel: Bilderbuchrezeption als Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hg.): Siehst Du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy (= Arbeitsberichte des SJI, Bd. 19), Zürich 1997, 73-94.
- Dinges, Otilie: Kinderlegende und Holocaust. Wilhelm Grimms Brief an die "Liebe Mili" und Maurice Sendaks Vision von der bedrohten Kindheit. In: Jens Thiele (Hg.): Neue Erzählformen im Bilderbuch, Oldenburg 1991, 131-163.
- Ehmer, Hermann K.: Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: Ders. (Hg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseins-Industrie. Köln 1971, 162-178.
- Schmidt, Siegfried J.: Über die Funktion von Sprache im Kunstsystem, in: Louis, Eleonora / Stooss, Toni (Hrsg.): Die Sprache der Kunst. Die Beziehung von Bild und Text in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Wien 1993, 77-94.
- Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992.
- Thiele, Jens / Dankert, Birgit : Aesthetics of Poverty: Famine, War and Homelessness in Texts of Children's Literature. Aesthetics of Poverty: Famine, War and Homelessness in Illustrations of Children's Literature In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): The World of Children in Children's Books. Children's Books in the World of Children, München o.J. (1993), 122-146.

Thiele, Jens: Sehnsucht nach Panama. Janoschs archaische Bildwelten. In: Grundschrift 1/1997, 52-54.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption, Oldenburg 2000.

Sigrid Luchtenberg

Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur: Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit?

Nach Hurrelmann / Richter (1998a, 10) ist Deutschland das Land mit der weltweit drittgrößten Kinderbuchproduktion. Untersuchungen in den letzten Jahren bescheinigen der Kinder- und Jugendbuchliteratur inhaltliche und literarische Breite, Offenheit für neue und aktuelle Fragen, Orientierung an modernen Werten wie auch Internationalität (vgl. z.B. Ewers / Lehner / O'Sullivan 1994; Gansel / Keimer 1998; Hurrelmann / Richter 1998; Rank 1999; Seifert 1994). Da zu den wesentlichen Fragen unserer Zeit auch der Umgang mit Multikulturalität durch Einwanderung und mit einer neuen Vielfalt der Lebensformen zählt (vgl. von Hentig 1994; Klafki 1991), ist deren literarische Verarbeitung im Kinder- und Jugendbuch der letzten dreißig Jahre nicht überraschend. Diese literarische Umsetzung kann durch einige Schwerpunkte charakterisiert werden, unter denen das Außenseiterthema, Mädchen, Diskriminierung und in jüngster Zeit auch Flucht eine wesentliche Rolle spielen (vgl. zur Außenseiterthematik insgesamt Kurpjuhn 2000). Begriffe wie ‚Das Fremde‘, ‚Fremdes verstehen‘ sind in diesem Kontext häufig zu finden (vgl. Grenz 1999; Spinner 1994).

In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Bedeutung der individuellen Zweisprachigkeit von Migranten(kindern) und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik in dieser Kinder- und Jugendliteratur zukommt. Bei dieser Fragestellung gehen wir davon aus, dass Sprache einerseits ein wesentlicher Faktor bei Migrationen ist (Erlernen einer neuen Sprache, Funktion der Erstsprache in der neuen Umgebung, Bedeutung der Zweitsprache für die Integration in Schule und Gesellschaft, Umgang mit Zweisprachigkeit, Diskriminierung durch und wegen Sprache etc.), aber andererseits Mehrsprachigkeit auch für die Gesellschaft eine wichtige Erfahrung bedeutet, wobei gerade in der Bundesrepublik innere Mehrsprachigkeit sehr relevant ist, so dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bereits auf

eine Situation der Mehrsprachigkeit trifft. Hinzu kommt die in den letzten Jahren stark gestiegene Bedeutung von Fremdsprachen.

Zunächst soll in Abschnitt 1 kurz auf die Entwicklung und Definition interkultureller Kinder- und Jugendliteratur eingegangen werden. Im zweiten Abschnitt befassen wir uns mit verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur und im dritten Abschnitt mit mehrsprachigen Personen im Kinder- und Jugendbuch.

1. Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur, die die Folgen der Migration aufgreift, gibt es in der Bundesrepublik Deutschland fast seit Beginn der Zeit, in der auch vermehrt Kinder und Jugendliche von ihren als Arbeitsmigranten eingewanderten Eltern nachgeholt wurden und in Deutschland zur Schule gingen und eine Berufsausbildung begannen. Eine einheitliche Bezeichnung für diesen Teil der Kinder- und Jugendliteratur gibt es bis jetzt nicht, was sich auch bei jedem Besuch in einer Buchhandlung oder auch einer Stadtbücherei zeigt:

Die Buchhändler haben ebenso wie die Bibliothekare unterschiedliche Wege gefunden, diese Literatur zu registrieren, so dass zum Teil Migrantenliteratur als Oberbegriff dient, obwohl hierunter im Allgemeinen Literatur von eingewanderten Personen verstanden wird, die nur zum Teil auch Kinder- und Jugendliteratur ist. In vielen Bibliotheken finden sich die einschlägigen Titel unter Sachgebieten eingeordnet, also etwa Mädchen, Abenteuer, Politik. Das ist in dem Sinne begrüßenswert, als es die Normalität einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft vorgibt, in der Migranten selbstverständlich Teil aller Bereiche sind – auch wenn es nur sehr bedingt der Realität entspricht. Häufig findet sich auch eine Rubrik ‚Ausländer‘. In einigen Buchhandlungen findet sich eine Abteilung ‚Interkulturelles‘, die in vielen Fällen sehr unterschiedliche Kinder- und Jugendbücher enthält: Neben Kinder- und Jugendbüchern über eingewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland findet man dort oft vor allem Bücher zur sog. Dritten Welt, aber auch Bücher über Reisen in andere Länder oder auch Bücher aus anderen Ländern. Auch Literatur zum Nationalsozialismus findet sich in diesen Abteilungen (vgl. hierzu z.B. Proske / Schmitz 1998).

Diese Mischung unterschiedlicher Themen unter dem Begriff ‚interkultureller Kinder- und Jugendliteratur‘ findet sich auch in der Sekundärliteratur: So werden in den Beiträgen in Hurrelmann / Richter (1998) unter dem Titel

„Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven“ in erster Linie Werke aus dem europäischen wie außereuropäischen Ausland als Bestandteil deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur untersucht. „Interkulturell“ bedeutet hier also in erster Linie das, was in anderen Ländern ist. Dieses – internationale – Verständnis von interkultureller Kinder- und Jugendliteratur findet sich auch bei Ewers / Lehnert / O'Sullivan (1994). Baumgärtner (1994) behandelt unter dem Thema „Interkulturelle Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur“ Übersetzungen aus romanischen Sprachen. Wir stehen hier also vor dem Phänomen, dass „interkulturell“ in pädagogischen ebenso wie in literaturwissenschaftlichen oder didaktischen Kontexten sehr unterschiedlich definiert wird – Definitionen, die oft jegliche Form von Begegnung mit Menschen oder auch Produkten aus anderen Kulturen umfassen. Demgegenüber möchten wir im Folgenden von einer engeren Bestimmung des Interkulturellen ausgehen, indem wir uns auf die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Deutschland beziehen. Damit unterscheiden wir eine interkulturelle Binnenperspektive von einer eher internationalen Außenperspektive (vgl. Luchtenberg 1998). Hiermit ist keine Abwertung des Internationalen verbunden, denn die Erziehung zu Offenheit gegenüber Menschen in anderen Ländern oder Gesellschaften ist auch im Kinder- und Jugendbuch eine wichtige Aufgabe. Die Vermischung beider Bereiche birgt dagegen die Gefahr, dass kulturelle Vielfalt in Deutschland nicht als neue Lebenswirklichkeit wahrgenommen wird, sondern als Begegnung mit ausländischen Menschen und Kulturen in Deutschland anstelle einer Begegnung mit Menschen, die ebenfalls in Deutschland leben. Dies bedingt, dass eine deutsche Sicht eingenommen wird im Gegensatz zu einer Wir-Sicht aus einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft heraus. Zudem wird die Unterscheidungsmöglichkeit zwischen der Begegnung mit Ausländern in Deutschland – zum Beispiel Touristen, Geschäftsleute, etc – und der Begegnung im mehrsprachigen und mehrkulturellen Alltag schwieriger. Übergänge zwischen der Binnen – und Außenperspektiven sollen nicht übersehen werden: Hierzu gehört das Leben in Grenzgebieten, aber beispielsweise auch ein zweiwöchiger Schüleraustausch.

Es können auch solche Kinder- und Jugendbücher zu den interkulturellen gezählt werden, die deutsche Kinder in einer Migrationssituation darstellen, auch wenn hier noch ein Transfer auf die deutsche Lebenswirklichkeit geleistet werden muss.

Unter interkultureller Kinder- und Jugendliteratur verstehen wir im Folgenden Literatur für Kinder und Jugendliche, die in der mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft der Bundesrepublik spielt bzw. in einem vergleichbaren Kontext in einem anderen Land. Mit dieser Definition ist noch nichts darüber ausgesagt, ob das betreffende Buch selbst auch eine interkulturelle Perspektive aufweist oder ob es eher eine ausländerpädagogische Sichtweise enthält, die das Anderssein zugewanderter Menschen nicht selten als eine Herausforderung für deutsche Kinder begreift, die Hilfestellung bei der Integration (zum Beispiel Deutschlernen) leisten sollen oder zu Toleranz angeleitet werden sollen. Dabei ergibt sich, dass in vielen Kinder- und Jugendbüchern vor allem der 70er und 80er Jahre Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Erstsprache dadurch Akzeptanz finden, dass sie etwas Besonderes leisten (im Extremfall ein Kind aus einer Notsituation retten) oder etwas Besonderes können (z.B. Flöte spielen). Deutsche Kinder sind oft in der Helferrolle, während den Migrantenkindern geholfen wird oder sie dadurch, dass sie Akzeptanz erwerben müssen, in eine Art Bittstellerrolle geraten. Integration ist keine Selbstverständlichkeit. Interkulturelle und ausländerpädagogische Perspektiven lassen sich in vereinfachter Weise wie folgt darstellen:

<i>Ausländerpädagogische Perspektive</i>	<i>Interkulturelle Perspektive</i>
Zielgruppe: Deutsche Leser/innen	Zielgruppe: Deutsche Leser/innen
Defizitorientiert	Differenzorientiert
Wecken von Hilfsbereitschaft	Erfahren von Vielfalt
Wecken von Verständnis für ‚Fremde‘	Differenz statt ‚Fremdem‘
Darstellung von Fremdheit und Anderssein	Verschiedenheit und Gleichheit

Tabelle 1: Ausländerpädagogische und interkulturelle Perspektive im Kinder- und Jugendbuch

Die interkulturelle Perspektive kann noch differenzierter dargestellt werden, wenn man antirassistische Erziehung hinzunimmt (vgl. Luchtenberg 1999, 180). Rösch (2000, 55 und 264) differenziert nach den drei Merkmalen Defi-

zit / Egalität, Differenz und Diversität / Dekonstruktion, denen sie jeweils zwei unterschiedliche Formen von Kinder- und Jugendliteratur gegenüberstellt:

Assimiliations KJL	Defizit / Egalität	Minderheiten KJL
Verständigungs KJL	Differenz	Antirassistische KJL
KJL der Vielfalt	Diversität / Dekonstruktion	Dominanzkritische KJL

Tabelle 2: Facetten interkultureller Kinder- und Jugendliteratur nach Rösch (2000)

Hiermit wird zum einen versucht, die neuere Entwicklung in der interkulturellen Pädagogik als eine eigene, neue Phase zu interpretieren, was auf Grund des Unterschieds von Differenz zu Diversität durchaus eine Berechtigung hat, wenn man nicht beides als Teile interkultureller Pädagogik auffassen will. Zugleich unterscheidet Rösch (2000) hiermit in jeder der drei Phasen eine eher von der dominanten Gruppe ausgehende Sichtweise, die sie als kompensatorisch, individualisierend und idealisierend kritisiert, während eine eher die von der Minderheiten erfahrenen Machtstrukturen berücksichtigende Sichtweise als emanzipatorisch, gesellschaftskritisch und dominanzkritisch eher positiv beschrieben wird. Ein wichtiger Gesichtspunkt betrifft die Entwicklung einer Kinderliteratur der Vielfalt, in der „nicht mehr nur die Figurenkonstellation ethnisch, kulturell, sprachlich, manchmal auch religiös vielfältig erscheint, sondern auch einzelne Figuren multiple Identitäten bzw. Entwicklungsmöglichkeiten aufweisen ...“ (Rösch 2000, 365). Es bleibt zu fragen, wie sich Zwei- und Mehrsprachigkeit in dieses Konzept einbinden lässt.

Seit den siebziger Jahren richteten sich viele Kinder- und Jugendbücher an deutsche Kinder und versuchten, ihr Mitgefühl für die Situation von Migrantenkindern zu wecken und sie zur Hilfsbereitschaft anzuregen. Allerdings gab es auch Beispiele dafür, Migrantenkinder als Leser und Leserinnen anzusprechen. Ein Weg hierzu war die zweisprachige Gestaltung einiger Bilderbücher wie *Selim und Susanne* (Kirchberg 1978/82), ein Kinderbuch, das ansonsten viele der oben genannten Merkmale aufweist (vgl. Rösch 1997, 2000 zu einer kritischen Einschätzung im Gegensatz zu Sahr 1987). Die zweisprachige Gestaltung kann insofern als integrativer Ansatz bewertet

werden, als die Erstsprache zumindest als Hilfsmittel auf dem Weg zur deutschen Sprache anerkannt wurde. Außerdem erzeugen solche Bücher den Eindruck von Gleichwertigkeit zweier Sprachen, was wiederum auch für die deutschen Leser und Leserinnen wichtig ist. Die Einbeziehung der zweisprachigen Kinder in die Adressatengruppe wird auch durch Anstrengungen der Bibliotheksdienste angeregt worden sein, die sich in den 70er Jahren tatkräftig darum bemühten, Lesestoff in den Erstsprachen der Migrantenkinder anzuschaffen (vgl. Betten 1979).

2. Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur

Zweisprachige Bücher sind der augenfälligste Weg, Zweisprachigkeit in Kinder- und Jugendbüchern zu verarbeiten. Dies kann auf verschiedene Art und Weise geschehen, indem die Texte eines Bilderbuchs untereinander in zwei Sprachen präsentiert werden wie in *Der Topf der Riesin / Il pentolino della gigante* (Hüsler-Vogt o.J. oder indem ein Buch den Text in beiden Sprachen enthält wie beispielsweise *Euer Leben – Unser Leben. Türkische Kinder erzählen* (Özgentürk 1983) in türkischer und deutscher Sprache. Man muss hier das Buch umdrehen, um den Anfang in der anderen Sprache zu finden. In dieser Variante kann ein Leser oder eine Leserin also in der eigenen Sprache bleiben, während die zweisprachigen Bilderbücher die Zweisprachigkeit auch vor Augen führen. Eine andere Form zweisprachiger Kinder- und Jugendliteratur sind solche Bücher, in denen zwei Sprachen gemischt werden. Beispiele hierfür sind die Geschichten von O'Sullivan / Rösler (1972) wie etwa *I Like you – und du?*. Hier sprechen nicht nur die Personen weitgehend ihre Erstsprachen – Deutsch und Englisch –, sondern auch der Erzähler wechselt zwischen beiden Sprachen:

Outside school they saw Mariann. Paddy was pleased:

“Hello Mariann, where are you going now?”

Sie antwortete: „Ich muß noch einkaufen. Wohin geht ihr jetzt?“

(O'Sullivan / Rösler 1992, 46).

Um diesen Text lesen zu können, muss man also beide Sprachen – bis zu einem bestimmten Grad – beherrschen, wobei die Zielgruppe wohl deutschsprachige Jugendliche sind. Zweisprachige Kinder aus Migrantenfamilien müssten vergleichbare Texte in Deutsch und ihrer Erstsprache lesen können, zumal die vorgeführten Sprachmischungen ihnen auch geläufig sind. Solche Bücher fehlen allerdings noch, obwohl unter den Autoren und Autorinnen,

die interkulturelle Kinder- und Jugendbücher schreiben, neben Deutschen auch zweisprachige Autoren und Autorinnen zu finden sind – überwiegend Schriftsteller und Schriftstellerinnen, die auch Literatur für Erwachsene schreiben und damit wie Rafik Schami, Fakir Baykurt, Habib Bektas, Eleni Torossi oder Alev Tekinay zur MigrantInnenliteratur zählen (vgl. auch Rösch 1997).

Luchtenberg (1997, 1999) stellt dar, wie Zwei- und Mehrsprachigkeit darüber hinaus in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur einbezogen werden:

1. Im Buch werden einzelne Wörter oder Passagen in zwei oder mehr Sprachen wiedergegeben
2. Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird thematisiert
 - a) Die zwei- oder mehrsprachige Umgebung wird beschrieben oder ist Ausgangspunkt einer Begebenheit in der Handlung
 - b) Aus der – oft noch unvollständigen – Zweisprachigkeit ergeben sich Schwierigkeiten: Missverständnisse, Ablehnung durch einsprachige Kinder der Mehrheit, Konflikte mit den Eltern, etc.
3. Die Rolle der Sprache bei der Entstehung und Verbreitung von Vorurteilen und Diskriminierungen wird direkt oder indirekt thematisiert.

Die Verwendung einzelner Wörter oder Passagen variiert in verschiedener Hinsicht: Häufig werden im Text Dinge, die den sprechenden Personen nichtdeutscher Erstsprache wichtig sind, in dieser Sprache bezeichnet wie beispielsweise im folgenden Beispiel:

"Drache heisst auf türkisch uçurtma", sagt Arzu. (Hüsler-Vogt 1990, 3)

Im folgenden Text wird statt ‚Drache‘ immer ‚uçurtma‘ verwandt, obwohl der Drache auf den Bildern dem klassischen Muster von Drachen entspricht, wie sie auch deutschen Kindern bekannt sind. In diesem Buch werden ansonsten auch im Erzählertext etliche türkische Bezeichnungen eingestreut und zwar vor allem für Dinge, die als ‚typisch‘ türkisch gelten wie beispielsweise *Nine bringt çay und baklava* (Hüsler-Vogt 1990, 24). Wesentlicher häufiger verwenden allerdings die Personen Wörter aus ihrer Erstsprache. Diese sind in diesem – didaktisch konzipierten – Bilderbuch nicht nur durch Kursivschrift hervorgehoben, sondern auch mit Ausspracheregeln erklärt.

In einer Variante verwenden Personen Wörter in ihrer Erstsprache, weil sie die deutschen Ausdrücke nicht kennen oder das Äquivalent kulturell anders belegt ist. Beispiele hierfür finden sich in *Spatzenmilch und Teufelsdreck*, wenn der aus Jordanien zu Besuch gekommene Großvater von Fatima arabisches Wörter verwendet. Fatima lebt mit ihrem Vater, dessen Freundin, deren Mutter und deren Sohn Michael in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Familie, in der allerdings vor dem Besuch des Großvaters Arabisch keine große Rolle spielte (Abdel-Qadir 1993):

„Du wieder *Haram* machen, ich machen dich kaputt.“ (Abdel-Qadir 1993, 113)

„Das *Zahr Burtuqal*. Du kenn das?“ (Abdel-Qadir 1993, 65)

Oft werden die verwandten nicht deutschen Wörter in einer Paraphrase erklärt:

„Daß Opa eine *Hadsch*, eine *Pilgerfahrt* gemacht hat, wußte ich noch gar nicht.“ (Abdel-Qadir 1993, 94)

Neben Kommunikationsteilen in der Erstsprache und der Bezeichnung einzelner Dinge in der Erstsprache werden zum Teil auch Reime und Lieder in anderen Sprachen eingeflochten, vor allem, wenn die Bücher didaktisiert sind wie beispielsweise *Weihnachtszeit oder Heiße Schokolade bei Signora Rosa* (Hüsler 1996).

2.1 Eigennamen und Zweisprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur

In einer zunächst unauffälligen Form findet sich Zweisprachigkeit in nahezu allen interkulturellen Kinder- und Jugendbüchern: Die Menschen nicht deutscher Herkunft tragen im Allgemeinen Namen aus ihren Herkunftssprachen, die für deutsche Leser und Leserinnen unterschiedlich auffällig sind.

So heißen die Kinder in *Weihnachtszeit oder Heiße Schokolade bei Signora Rosa* (Hüsler 1996) Betty, Laura, David, Dijana, Anusa, Nadja, Jessica, Mikro, Mourad und Marino, eine Namensliste, die zwar international ist, aber noch keine Auskunft über die Erstsprachen der Kinder gibt, die so heißen. Die Namen sind zudem leicht auszusprechen, so dass auch beim Vorlesen keine Schwierigkeiten auftreten werden. Dennoch sind Eigennamen aus Migrantensprachen ein Beispiel für die zunehmende Mehrsprachigkeit auch im bundesdeutschen Alltag, in dem sie in Schulen, auf Firmen- und Gaststät-

tenschildern, auf Namensschildern bei Kaufhausangestellten, auf Namensschildern in Mietshäusern und in den Medien anzutreffen sind. Ihre Wiedergabe in deutschen Medien unterliegt teilweise einer Stereotypisierung wie der Fall ‚Mehmet‘ gezeigt hat, aber auch die ersten Unterrichtsmaterialien und Schulbücher, in denen Ali und Ayşe besonders häufig vorkamen. Zwar kommen in der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur auch Namen wie Ali, Mehmet, Fatima, Achmed und Ayşe vor, die im Deutschen als ‚typisch‘ für muslimische und türkische Kinder gelten, aber sie werden begleitet von einer Reihe anderer Namen wie Arzu, Murat, Yildiz, Dilek, Hamide oder Oya. Auffällig ist, dass die meisten Namen für Deutsche relativ gut aussprechbar sind. Wenn man beobachtet, mit welcher Leichtigkeit Kinder die Namen der Pokémon-Figuren aussprechen, darf allerdings vermutet werden, dass Kinder auch mit komplizierteren Namen aus den Erstsprachen von Migranten keine Schwierigkeiten hätten. Bereits in dem Bilderbuch *Selim und Susanne* (Kirchberg 1978/82) hatten die beiden Hauptfiguren Vornamen, die die unterschiedliche ‚s‘-Aussprache verdeutlichen, was allerdings in den meisten Kindergärten und Schulen, wo das Buch gelesen wurde, unberücksichtigt blieb. In *Arzu* weist die Autorin dagegen auf die weiche Aussprache des ‚z‘ hin (Hüsler-Vogt 1990, 2). Gelegentlich wird auf die Bedeutung von Eigennamen eingegangen, so auch in *I like you – und Du?* (O’Sullivan / Rösler 1992):

Eine ältere Frau nahm das Formular entgegen. „Frau Kunuhr als“, sagte sie.

„O’Connor“, korrigierte Maureen. „Der Name fängt mit dem ‚O‘ an. Es bedeutet Sohn von“, erklärte sie freundlich.

„Interessiert mich überhaupt nicht, was was bedeutet. Keine Zeit dafür. Hier wird der Name unter C eingeordnet, und das O kommt hinten dran wie bei Goethe Komma von. Also, alle drei Kunuhr?“

„O’Connor bitte“, Maureen lächelte, „und auch nicht alle drei.“ (O’Sullivan / Rösler 1992, 18).

In dieser Szene auf der Ausländerbehörde, als die Irin O’Connor sich und ihren Sohn Paddy anmelden will, wird nicht nur die Namenserklärung zurückgewiesen, sondern auch eine Falschaussprache produziert, mit der viele eingewanderte Personen konfrontiert werden. So wird der Name der Protagonistin aus *Hamide spielt Hamide* (Schwarz 1986) im Alltag oft nach dem deutschen Muster von ‚Hermine‘ fälschlich auf der zweiten Silbe betont – genau wie auch der türkische Mädchenname ‚Emine‘. Dann kann es auch

zur Anpassung an deutsche Ausspracheregeln kommen, was sowohl Anpassung signalisieren kann wie auch Resignation gegenüber ständiger Falsch-aussprache.

Der Satiriker Osman Engin zeigt auf, dass der Wunsch nach Namensänderung von den Deutschen ausgehen kann, die die Assimilation einfordern oder – wie im Beispiel – als Belohnung geben:

„Ali ist der Beste in der Schule, besser als alle deutschen Kinder. Seine Lehrerin sagt, „Ali, du bist fleißig, und intelligent, so wie es nur die Deutschen sein können, deshalb ernenne ich Dich hiermit zu einem Deutschen. Ab sofort heißt du nicht mehr Ali, sondern Klaus!“ (Engin 1989, 83f.)

Ernster ist der Grund, den Engin (1994) in einer neueren Satire nennt:

„Aus Angst, von Rechtsradikalen als Ausländer erkannt zu werden, hatte ich mir in Deutschland die Haare blond gefärbt und den Schnurrbart abrasiert. Das machen doch jetzt alle. Das ist die große Mode. Mein Nachbar Hasan Öztürk hat sogar seinen Namen geändert. Er nennt sich jetzt Gottlieb Echt-deutsch.“ (Engin 1994, 43)

Durch die Wahl des Namens ist die satirische Grundstimmung gewahrt. Hier wie in allen literarischen Erzeugnissen ist die Wahl des Namens kein Zufall, sondern Teil der literarischen Aussage wie nicht nur Thomas Manns ‚Buddenbrooks‘ deutlich zeigen (vgl. z.B. Gutschmidt 1989). Unter diesem Gesichtspunkt ist auch der Namengebung in der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur Bedeutung zuzumessen (vgl. auch Aschenberg 1991; Schirmer 1992). So verbindet Bosetzky (1984) in seiner Kriminalgeschichte *Heißt du wirklich Hasan Schmidt* nicht zufällig zwei stereotype Namen aus zwei Sprachen.

Hänseleien auf Grund des Namens spielen in der Kinder- und Jugendliteratur ebenfalls eine Rolle. So berichtet Ümit in *Die Deutschprüfung* über seine Arbeitskollegen, dass sie sich über seinen Namen lustig machen: *„Ümit. Üüü-ümit, typisch türkischer Name“ (Tekinay 1989, 44).*

Ein ganz anderes – soziokulturelles – Thema wird in *Spatzenmilch und Teufelsdreck* angeschnitten, als Fatimas Vater kurz vor der Ankunft seines Vaters, des jordanischen Opas, dem Rest der Familie klarmacht, dass Opa auf keinen Fall erfahren darf, dass er und Michaels Mutter unverheiratet zusammen leben, was die Kinder auch mit Namen in Zusammenhang bringen:

„Aber war ist mit den Nachnamen?“ wirft Fatima ein. „Margret und Michael heißen doch Steinhauer.“

„Das geht neuerdings, daß ein Ehepaar verschiedene Namen hat“, sagt Mama.

„Ja, und für den Opa ist das kein Problem“, erklärt Karim. „Verschiedene Nachnamen ist er von Jordanien her gewöhnt. Wichtig ist nur, daß sich keiner verplappert.“ (Abdel-Qadir 1993, 17).

Eigennamen stehen darüber hinaus auch in einem engen Zusammenhang mit der Identität eines Menschen, was nicht nur Irritationen durch Falschaussprache erzeugt, sondern auch Schmerz darüber, wenn der eigene Name als fremd empfunden wird. Dies drückt ein Beispiel aus der Migrantenliteratur besonders eindringlich aus:

„Ich gehe hier aufs Gymnasium, habe Freunde und Freundinnen, ein Fremder würde nie merken, daß ich keine Deutsche bin. Doch da ist mein Name! ‚Moica‘. Er ist nicht deutsch, nein, das kann kein Deutsch sein. Die Eltern meiner Freunde, die Verkäufer im Laden, der Arzt, der meine Karteikarte liest, der neue Lehrer, sie gehen auf Distanz, ich habe mich als das zu erkennen gegeben, was ich bin. Darf ich das denn nicht?“ (Posavec 1983, 121).

An den Reaktionen auf ihren anders klingenden Namen erkennt die Autorin, dass sie ausgeschlossen oder doch zumindest als ‚fremd‘ wahrgenommen wird, so dass sie sich nicht in ihrer Identität als in Deutschland lebende Jugoslawin akzeptiert fühlen kann. In *Die Heimkehr oder Tante Helga und Onkel Hans* (Tekinay 1989a) dienen die Namen explizit zum Ausdruck der doppelten Identität eines türkischen Ehepaares, das nach langer Zeit in München in die Türkei zurückkehrt, dort aber trotz empfundener Zugehörigkeit auch Fremdheit empfindet, was von den Kindern der Familie durch Namensgebung zum Ausdruck gebracht wird:

Und der kleine Sohn meiner großen Schwägerin nennt uns „Tante Helga und Onkel Hans“. Und Tante Helga und Onkel Hans haben Anpassungsschwierigkeiten und Heimweh nach Deutschland. Aber niemand versteht sie. (Tekinay 1989a, 146).

Die türkischen Namen werden in der Erzählung nicht genannt. Die Wahl der deutschen Namen ‚Helga‘ und ‚Hans‘, die auch 1989 nicht mehr sehr in Mode waren, haben für deutsche Leser und Leserinnen eine Konnotation, die in den sechziger Jahre verweist.

2.2 Interkulturelle Kommunikation

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Untersuchung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur ist die Tatsache, dass in interkulturellen Kinder- und Jugendbüchern viele Kommunikationssituationen beschrieben werden, die den Merkmalen einer interkulturellen Kommunikation entsprechen, da die teilnehmenden Personen unterschiedliche Erstsprachen sprechen oder sich unterschiedlichen Gruppen zuordnen (vgl. Luchtenberg 1999ff.). Um diese interkulturellen Kommunikationen in Kinder- und Jugendbüchern zu analysieren, bieten sich folgende Leitfragen an (vgl. Luchtenberg 1999, 182ff.):

1. Wie werden interkulturelle Kommunikationssituationen eingeführt?
2. Wer sind die beteiligten Personen?
3. Welche Sprachen werden genutzt?
4. Welche kulturellen Komponenten spielen eine Rolle?
5. Treten Missverständnisse auf?

Es sind jedoch durchaus nicht alle Kommunikationen, die nach den beteiligten Personen als interkulturell einstuftbar wären, auch solche, in denen sprachliche, kulturelle oder ethnische Zugehörigkeiten ausschlaggebend sind. Umgekehrt gibt es jedoch auch Kommunikationen zwischen Angehörigen einer Gruppe, bei denen andere Zugehörigkeiten deutlich dominant werden.

Zwei- und Mehrsprachigkeit im interkulturellen Kinder- und Jugendbuch soll im Folgenden im Hinblick auf mehrsprachige Personen und Eigennamen noch vertieft näher betrachtet werden.

3 Mehrsprachige Personen in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur

Interkulturelle Kinder- und Jugendbücher sind auf Deutsch geschrieben und auch die meisten Kommunikationen werden auf Deutsch wiedergegeben. Das gilt auch für die meisten Szenen, in denen zweisprachige Menschen kommunizieren, sei es untereinander oder mit Sprechern und Sprecherinnen anderer Sprachen. Um dennoch deutlich zu machen, dass eine andere Sprache als Deutsch verwandt wird, können die Autoren und Autorinnen vor allem auf die Möglichkeit zurückgreifen, anzugeben, in welcher Sprache die Personen sprechen. Dies kann auch zu Verdeutlichung dessen geschehen, dass es tatsächlich auf Deutsch war wie in dem folgenden Gespräch zwi-

schen dem türkischen Mädchen Hamide und seinem Vater, wobei zu berücksichtigen ist, dass das Verhältnis der beiden unter Spannungen leidet:

Hamide stellt sich neben ihn, wartet, bis er sie bemerkt. „Hab ich's gut gemacht?“ fragte sie ihn erwartungsvoll in deutscher Sprache.

„Ja, es ist gut“, antwortet er ebenfalls deutsch und legt ihr für den Bruchteil einer Sekunde die Hand auf die Schulter. (Schwarz 1986, 78f).

Solche Angaben darüber, in welcher Sprache gesprochen wird, finden sich auch dann, wenn das Gespräch selbst nicht wiedergegeben wird. So mischt sich ein türkischer Junge in die wenig erfolgreichen Versuche der Lehrerin – zugleich die Ich-Erzählerin – ein, einen Schulhofstreit zwischen einem deutschen und einem türkischen Jungen zu schlichten:

„Lassen Sie mal, ich mache das, das können Sie nicht“, höre ich neben mir sagen.

Ali redet mit kurzen türkischen Sätzen auf Cemal ein. ... Die türkischen Jungen reden laut auf Cemal ein. Cemal wischt sich das Blut vom Kinn, gibt kurze türkische Antworten. Ich kann von all dem nichts verstehen (Schwarz 1986, 15f).

In den meisten Gesprächssituationen und auch in Selbstgesprächen wird jedoch auf die Angabe der Sprache verzichtet und stattdessen der Redebeitrag in Deutsch wiedergegeben. Im Einzelfall ist dann unklar, ob das Gespräch tatsächlich auf Deutsch oder in anderen Sprache geführt wurde. So könnten die seit langem in Deutschland lebenden Türken İlhan und Tomris mit Ümit in *Die Deutschprüfung* (Tekinay 1989) unter Umständen Teile ihrer Gespräche tatsächlich in Deutsch führen, während ein Gespräch zwischen Vater und Sohn vor der Migration des Sohnes Ümit wohl kaum in Deutsch stattfand:

„Ich habe es nicht geschafft. Aber du mußt es schaffen, mein Sohn. Geh nach Deutschland, studiere dort und werde jemand. Wenn du fleißig bist, wissen's die Deutschen zu schätzen. Sie sind selber sehr fleißig, ehrlich und anständig.“

Das waren die Worte des alten Mannes. (Tekinay 1989, 41).

Hier kommt eine Schwierigkeit zu Tage, die an anderen Stellen der Erzählung noch deutlicher wird: Ins Deutsche werden jetzt Anredeformen aus dem Türkischen übernommen, die in deutschen Gesprächen nicht üblich sind wie hier die Anrede ‚mein Sohn‘ oder die Anrede ‚Bruder İlhan‘, mit der der

Protagonist Ümit seinen Freund und Landsmann anspricht. Dass er dessen Frau mit ‚Schwester‘ anredet, wird von der Autorin so erklärt:

Er [Ilhan] hatte Ümit in seine Wohnung mitgenommen. Als Ümit Tomris sah, hatte ihn ihre Ähnlichkeit mit seiner großen Schwester so fasziniert, daß er sie gleich mit „Schwester“ anredete. (Tekinay 1989, 4).

Die Erzählungen von Tekinay (1989, 1989a) sind nicht für Jugendliche geschrieben, könnten aber durchaus auch von Jugendlichen gelesen werden (vgl. Zielke-Nadkarni 1993, 118ff. zur Verknüpfung von Kinder- und Jugendliteratur und Migrantenliteratur). Die Sprachmuster sind vergleichbar denen in dem Jugendbuch *Engin im Englischen Garten* (Tekinay 1990), wo die deutschen und türkischen Personen Deutsch sprechen ohne Angabe darüber, ob sie realiter Türkisch sprechen. Von dem 14jährigen Engin wissen die Leser und Leserinnen, dass er besser Deutsch als Türkisch spricht, so dass seine Selbstgespräche auf Deutsch wohl auch in dieser Sprache geführt sind. In dieser Erzählung wird eine der wenigen türkischen Äußerungen von Martin, dem deutschen Freund von Engin gemacht, als die beiden Jungen durch München streifen:

Martin fuhr sich mit der Hand durch die langen, dunkelblonden Haare. „Got any money?“ fragte er. Wie Engin, war er in Fräulein Kranz verliebt. Aber er war auch wirklich ein Sprachtalent. Und als wollte er es gleich beweisen, stellte er dieselbe Frage noch einmal auf Türkisch: „Sende para var mit?“ (Tekinay 1990, 52).

Auch die Äußerungen von Engins Mutter – Naime Ertürk – werden in der Erzählung auf Deutsch wiedergegeben, aber an anderen Stellen werden ihre Schwierigkeiten beschrieben:

Eine deutsche Frau war am Apparat. Naime Ertürk versuchte sich zu sammeln, damit sie mit der deutschen Anruferin Deutsch sprechen konnte. Beim Telefonieren fiel ihr das immer besonders schwer. (Tekinay 1990, 121).

Dies macht es wenig wahrscheinlich, dass sie mit ihren Kindern und ihrem Mann Deutsch spricht. Hier – wie in den meisten interkulturellen Kinder- und Jugendbüchern – müssen die Leser und Leserinnen entscheiden, in welcher Sprache wohl gesprochen wird. Diese Frage ist allerdings beim Lesen von geringerer Relevanz, betrifft aber den Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Einige der zweisprachigen Personen bestehen auf dem Gebrauch der deutschen Sprache wie etwa der Opa in *Spatzenmilch und Teufelsdreck* (Abdel-Qadir 1993), der eigens für seinen mehrmonatigen Deutschlandbesuch auch

Deutsch gelernt hat und somit auch die Bemühungen seiner Enkelkinder, Arabisch zu sprechen, zurückweist:

Fatima muß unbedingt noch ihren dritten arabischen Satz loswerden. „Kef halak, Sidi?“ ruft sie und hängt sich an seinen Arm. „Nicht Kef halak, Sidi, sondern: Wie du gehen, Opa?“ sagt der, „ich jetzt in Deutschland. Hier deutsch reden.“ Unser Arabisch-Üben ist also völlig umsonst gewesen. (Abdel-Qadir 1993, 25).

Die Versuche von Deutschen, die Erstsprachen der Migranten und Migrantinnen zu lernen – auch in bescheidenem Umfang – werden ansonsten im Allgemeinen in der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur positiv bewertet.

Eine andere, unbekannte Sprache kann auch als solche thematisiert werden. So heißt es in *Soheila oder Ein Himmel aus Glas* (Betschart 1993) in der ersten Begegnung zwischen dem Ich-Erzähler Salim und Soheila, auf die Salim zufällig im Keller stößt:

„Dann ein Schrei – ein fremdes Wort.

Ich verstehe die Sprache meines Vaters und die Sprache der Schweizer, die keine richtige Sprache ist, weil sie nicht geschrieben wird, nur gesprochen. Aber diese Sprache verstand ich nicht.“ (Betschart 1993, 10).

Abgesehen von den irritierenden Aussagen über Schweizerdeutsch findet hier eine Reflexion über Sprache statt, eine Vorgehensweise, die in mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaften zu erwarten ist, wenn die Neugierde an Sprachen bewahrt bleibt.

Schließlich finden wir auch Situationen in Kinder- und Jugendbüchern, in denen mehrsprachige Menschen auch ihre Erstsprachen sprechen. Ein interessantes Beispiel findet sich in *Weihnachtszeit oder Heiße Schokolade bei Signora Rosa* (Hüsler 1996):

Eine Gruppe von Kindern sucht ihren jüngeren Spielkameraden und findet ihn schließlich im Haus einer alten Frau, von der sich die Kinder nicht sicher sind, ob sie vielleicht eine Hexe sei.

„Also doch“, dachte Betty. Dann hörte sie die tiefe Stimme der alten Frau, aber sie konnte kein Wort verstehen. „Sono i tuoi amici?“ Das Schreckliche war passiert! Marino war verhext: Die Stimme war Marinos Stimme, aber er sagte völlig unverständliche Wörter! „Sono i miei amici, però vanno già a scuola, in terza.“ Betty sah mit Schrecken, dass Marino eine große rote

Tasse vor sich stehen hatte. Das ist ein Hexentrank! schoss es Betty durch den Kopf. „Marino, komm schnell“, zischte sie. Aber da redete Marino wieder mit seiner richtigen Stimme: „Die Frau heißt Signora Rosa Beffa. Sie flickt meine Hose, die war am Knie ganz zerrissen.“ „Wollt ihr auch Schokolade?“ fragte die Frau. Und tatsächlich roch es nach warmer Schokolade. „Nein, nein!“ wehrten Betty, David, Markus und Laura entschieden ab. „Sie ist aber sehr gut!“ rief Marino. „So gut wie bei meiner Großmutter in Italien.“ Italien! ging es Betty durch den Kopf. „Hat die Frau mit dir italienisch gesprochen?“ Und auf einmal mussten die Kinder lachen, und die alte Frau lachte auch. (Hüsler 1996, 18).

Es entspricht der Handlungslogik, dass die Kinder die ihnen fremde Sprache nicht verstehen. Es ist auch folgerichtig, dass die alte Frau deutsch und italienisch spricht, da sie als Italienerin schon lange in Deutschland lebt. Und es entbehrt auch nicht der Logik, dass die übrigen Kinder sich nicht sofort daran erinnerten, dass Marino italienisch sprach, da er mit ihnen – einer gemischtsprachigen Kindergruppe – deutsch sprach. Im Verlauf der Geschichte lernen die Kinder Marinos Großvater kennen, von dem es dann sogleich erklärend heißt:

„Das ist der Nonno, mein Großvater“, ruft Marino den anderen zu. „Er ist heute aus Italien gekommen und bleibt über Weihnachten bei uns.“ „Bis die Befana kommt“, lacht der Großvater.

Die Kinder schauen sich verdutzt an. „Befana! Kennst dein Großvater die Befana?“ platzt Betty heraus.

„Die Befana? Aber sicher!“ antwortet der Großvater. Er ist zwar Italiener und wohnt in Italien, aber er hat viele Jahre hier gelebt, darum spricht er auch Deutsch. (Hüsler 1996, 31).

Die Zweisprachigkeit kann auch dazu führen, dass Menschen mit der gleichen, nicht deutschen Erstsprache diese untereinander benutzen, was zu unterschiedlichen Reaktionen bei denjenigen führt, die es nicht verstehen. So berichtet Michael in *Spatzenmilch und Teufelsdreck* (Abdel-Qadir 1993) nur vom leichten Bedauern, als die Lauscher von einem Gespräch zwischen Opa und seinem Sohn nichts mitbekommen, denn *„Opa und Karim sprechen arabisch“* (S. 49). Dagegen äußert die Lehrerin in *Hamide spielt Hamide* (Schwarz 1986) Unbehagen darüber, dass sie nicht versteht, was ihre türkisch-sprachigen Schüler und Schülerinnen sagen – eine Reaktion, die tatsächlich in Schulen nicht selten ist. In *Weihnachtszeit oder Heiße Schokolade bei Signora Rosa* (Hüsler 1996) nutzen die aus dem ehemaligen

Jugoslawien stammenden Kinder ihre Sprachkenntnisse auch zu Gesprächen untereinander (S. 41), was in diesem Buch, in dem Sprachkompetenz zweisprachiger Menschen positiv bewertet wird, Akzeptanz erfährt.

Eine weitere Variante, die Mehrsprachigkeit von Migranten und Migrantinnen darzustellen, ist der Gebrauch von Gastarbeiterdeutsch. Das gebrochene Deutsch impliziert, dass die Sprechenden eine andere Sprache als Erstsprache benutzen, über die aber häufig nichts weiter ausgesagt wird. Gebrochenes Deutsch kann sogar zum Sympathieträger werden wie bei dem jordanischen Opa in *Spatzenmilch und Teufelsdreck* (Abdel-Qadir 1993). Auch das Gastarbeiterdeutsch der türkischen Kinder Gökan und Semra und ihrer Mutter in *Eigentlich war es ein schöner Tag* (Korschunow 1988) wird von der deutschen Hauptfigur Tina mit Verständnis aufgenommen, was auch damit erklärt wird, dass sie einen italienischen Vater hat. Die Autorin versucht in diesem Buch insgesamt einerseits eine positive Beziehung zwischen der kleinen Tina und ihrem aus Italien stammenden Vater aufzuzeigen, lässt Tina andererseits aber auf eine Beschimpfung wegen ihres italienischen Namens hin wütend reagieren:

„Tina springt auf. Panetti Spaghetti! So eine Gemeinheit. Das läßt sie sich nicht länger gefallen. Sie ist keine Italienerin. Sie ist Deutsche, genau wie die anderen auch. Sie ist hier geboren und wohnt hier und spricht deutsch mit ihren Eltern. Panetti Spaghetti, das kann sie nicht vertragen“ (Korschunow 1988, 16f).

In diesem frühen Kinderbuch ist ein positiver Umgang mit Zweisprachigkeit noch nicht vorhanden, auch wenn das Buch deutlich zu Toleranz und Verständnis beitragen will.

Zweisprachigkeit kann auch zu Missverständnissen führen, die nicht immer so schnell aufgeklärt werden wie in *Spatzenmilch und Teufelsdreck* (Abdel-Qadir 1993), als der jordanische Opa gleich nach seiner Ankunft erklärt, er müsse Salat machen und sich deswegen zu reinigen beginnt und die Oma nicht begrüßen will. Sein Sohn Karim kann dann das Missverständnis aufdecken, das darin bestand, dass der Großvater ein arabisches Wort für Gebet verwandt hat, das vom Rest der Familie als ‚Salat‘ missverstanden wurde. Außerdem war den übrigen Familienmitglieder nicht klar, welche Rituale das Gebet begleiten.

Es ergeben sich also in der Kinder- und Jugendliteratur eine Reihe von Möglichkeiten, auf die individuelle Zweisprachigkeit einzugehen. Demgegenüber

wird wesentlich seltener auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Auch wenn sich eine Zunahme der Beschäftigung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur feststellen lässt, so steht dieses Thema doch nicht im Mittelpunkt. Damit verschenkt ein großer Teil der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur einen Weg, sich der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu nähern. In der Migrantenliteratur ergibt sich eine vergleichbare Zunahme der Verwendung nicht deutscher Wörter und Passagen, während das Thema der Zweisprachigkeit dort immer schon von hoher Relevanz war (vgl. Luchtenberg 1997a).

Gerade für den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sollte auch der Blick auf andere Medien zu weiteren Analysen herangezogen werden, denn der Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit ist insbesondere auch im Hinblick auf Radio, Fernsehen und Tonmedien eine äußerst relevante Frage (vgl. auch Heidtmann 1996; Meier 1998). Auch die Verbindung mit ganz anderen Medien und Darbietungsformen wird erprobt, so etwa die Umsetzung der Geschichte *„Der kluge Ali“* (Baykurt 1982) in ein Schattenspiel (Wenderott 1993; vgl. auch Grünewald 1998 zu diesen und weiteren Medien).

Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur wird überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Rezeption und Didaktik bewertet, auch wenn nur wenige Bücher unter diesem Gesichtspunkt geschrieben wurden. Die Auseinandersetzung mit der Wirkung interkultureller Kinder- und Jugendliteratur ist eng verbunden mit ihrer Zuordnung zu pädagogischen Richtungen (vgl. Luchtenberg 1997; Rösch 2000, 2000a; Schulte-Bunert 1993).

Da in den meisten Deutschlehrplänen ab der Grundschule das Lesen einer Ganzschrift vorzusehen ist, bietet es sich im Rahmen interkulturellen Lernens an, auch Bücher der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur zu wählen (vgl. Luchtenberg 1985, 1991, 1997). Es gibt allerdings auch kritische Stimmen, die vor allem davor warnen, die oft oberflächlichen Verstehensprozesse zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft in den Kinder- und Jugendbüchern zur Toleranzerziehung zu verwenden, ohne ihre Implikationen zu Ende zu denken. Dies gilt beispielsweise für die Darstellungen von Integration auf Grund besonderer Leistungen von Kindern nicht deutscher Herkunft (vgl. hierzu auch Kämper-van den Boogaart 1996). Eine Alternative wird in antirassistischer Erziehung gesehen (vgl. auch Rösch 2000, 2000a).

Rösch (2000, 233) diskutiert in diesem Kontext auch die Möglichkeit, anti-rassistischen Unterricht mit einem rassistischen Text durchzuführen. Weitere konkrete Unterrichtsvorschläge mit interkultureller Kinder- und Jugendliteratur finden sich beispielsweise bei Rösch (2000), Schulte-Bunert (1993), Zielke-Nadkarni (1993). Im Themenheft Praxis Deutsch (2000) findet sich ein Beitrag zu einem interkulturellen Kinderbuch für die Grundschule (Büker 2000).

Betrachtet man die Literatur zur Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, so findet interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur insgesamt wenig Berücksichtigung, obwohl es eine Reihe von Übersichten und Informationsquellen gibt (Gansel / Keimer 1998; Göttler 1993; Richter / Hurrelmann 1998). Die Ausländerbeauftragte des Senats beim Senator für Gesundheit, Soziales und Familie in Berlin hat bereits in den frühen 80er Jahren einen Kinderbuch-Literaturpreis geschaffen, der unter dem Titel „Miteinander leben – Ausländer unter uns“ (Die Ausländerbeauftragte 1984) vergeben wurde, ein Titel, der in den 90er Jahren in „Miteinander leben in Berlin“ korrigiert wurde (Die Ausländerbeauftragte 1992). In der nicht didaktisch orientierten Literatur zu Kinder- und Jugendliteratur spielt interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur ebenfalls keine große Rolle. So werden beispielsweise in Raecke / Baumann (1995) und Rank (1999) neben *Selim und Susanne* (Kirchberg 1978/82) nur *Die grauen und die grünen Felder* (Wölfel 1970) erwähnt, wobei unter diesen sozialkritischen Geschichten nur *Die anderen Kinder* zur interkulturellen Kinderliteratur im hier definierten Sinn gehört. Rank (1999a) befasst sich zwar mit *Ben liebt Anna* (Härtling 1979), jedoch ausschließlich unter der Fragestellung einer Kinderliebe, während die Aussiedlerthematik nicht behandelt wird (vgl. dagegen Sahr 1994, 39ff.)

Die Möglichkeiten interkultureller Kinder- und Jugendliteratur, einen Beitrag zur Normalität des Lebens in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft zu leisten und Gegenströmungen entgegenzutreten, dürfen zwar nicht überschätzt werden (vgl. auch Dahrendorf 1990), dennoch haben Medien – und demzufolge auch Kinder- und Jugendbücher – schon die Möglichkeit, gesellschaftliche Fragen aufzuwerfen und zum Nachdenken anzuregen. Gerade die Auseinandersetzung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit leistet darüber hinaus auch einen Beitrag zur Erhöhung von Sprach- und Sprachensensibilität.

4 Literatur

4.1 Primär-Literatur

- Abdel-Qadir, Ghazi (1993): Spatzenmilch und Teufelsdreck. Berlin: Erika Klopp.
- Baykurt, Fakir (1982): Ateş Ali – Der kluge Ali. Türk.-dt. Ausgabe. Duisburg: RAA.
- Betschart, Hansjörg (1993): Soheila oder Ein Himmel aus Glas. Zürich: Nagel & Kimche.
- Bosetzky, Horst (1984): Heißt du wirklich Hasan Schmidt. Ein Krimi. Reinbek: Rowohlt.
- Engin, Osman (1989): Anonymer Anrufer. In: Ders.: Deutschling. Berlin: EXpress, 81-84.
- Engin, Osman (1994): Ei Spik Deutsch. In: Ders.: Dütschlünd, Dütschlünd übür üllüs. Berlin: Dietz, 42-47.
- Härtling, Peter (1979): Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Hüsler-Vogt, Silvia (o.J.): Der Topf der Riesin / Il pentolino della gigante. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hüsler-Vogt, Silvia (1990): Arzu. Eine interkulturelle Geschichte für die 2. und 3. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hüsler, Silvia (1996): Weihnachtszeit oder Heiße Schokolade bei Signora Rosa. Zürich: Pro Juventute.
- Kirchberg, Susanne (1978/82): Selim und Susanne. München.
- Korschunow, Irina (21988): Eigentlich war es ein schöner Tag. Stuttgart: Herold.
- O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (1992): I like you – Und Du? Eine deutsch-englische Geschichte. Reinbek: rororo rotfuchs.
- Özgentürk, Işil (1983): Euer Leben – Unser Leben. Türkische Kinder erzählen. Deutsch-türkisch. Berlin : EXpress Edition.
- Posavec, Moica (1983): Mit fremdem Namen. In: Irmgard Ackermann (Hrsg.): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München: dtv, 121.

- Schwarz, Annelies (1986): Hamide spielt Hamide. Ein türkisches Mädchen in Deutschland. München.
- Tekinay, Alev (1989): Die Deutschprüfung. In: Diess.: Die Deutschprüfung. Erzählungen. FFM: Brandes und Apsel, 40-52.
- Tekinay, Alev (1989a): Die Heimkehr oder Tante Helga und Onkel Hans. In: Diess.: Die Deutschprüfung. Erzählungen. FFM: Brandes und Apsel, 144-155.
- Tekinay, Alev (1990): Engin im Englischen Garten. Ravensburg: Maier.
- Wölfel, Ursula (1970): Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mülheim: Anrich.
- Wölfel, Ursula (1970): Die anderen Kinder. In: Diess.: Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mülheim: Anrich.

4.2 Sekundär-Literatur

- Aschenberg, Heidi (1991): Eigennamen im Kinderbuch. Eine textlinguistische Studie. Tübingen.
- Die Ausländerbeauftragte des Senats beim Senator für Gesundheit, Soziales und Familie (1984): Kinderbuch-Literatur-Preis 1984. „Miteinander leben – Ausländer unter uns“. Berlin.
- Die Ausländerbeauftragte des Senats beim Senator für Gesundheit, Soziales und Familie (1992): „Kinder verlassen ihr Land“. Kinderbuch-Preis 1991. „Miteinander leben in Berlin“. Berlin.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (1994): Interkulturelle Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen anlässlich einiger Übersetzungen aus dem Französischen, Italienischen und Spanischen. In: Franz, Kurt & Horst Pointner (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für Karl Stocker. München: ars una, 47-55.
- Betten, Lioba (1979): Bibliotheksdienste für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bücher für ausländische Kinder. FFM: Börsenverein des Deutschen Buchhandels, 119-123.
- Büker, Petra (2000): Das Fremde spüren – dem Anderen begegnen (Elisabeth Reuter: Soham. Eine Geschichte vom Fremdsein.). In: Praxis Deutsch 162, 31-36.

- Dahrendorf, Malte (1990): Können Kinder- und Jugendbücher dazu beitragen, Vorurteile gegen Ausländer abzubauen? In: Informationen Jugendliteratur und Medien 1, 2-8.
- Ewers, Hans-Heino / Gertrud Lehnert & Emer O'Sullivan (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gansel, Carsten & Sabine Keimer (Hrsg.) (1998): Zwischen Märchen und modernen Welten. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. Bern u.a.: Lang.
- Göttler, Hans (1993): Moderne Jugendbücher in der Schule. Hohengehren: Schneider.
- Grenz, Dagmar (1999): Fremdverstehen – interkulturelle Literaturdidaktik – Kinderliteratur. In: Decke-Cornill, Helene & Maike Reichart-Wallraabenstein (Hrsg.): Sprache und Fremdverstehen. FFM: Lang.
- Grünewald, Dietrich (1998): Auch im elektronischen Zeitalter: Kinder brauchen Bilderbücher – Bilderbücher im Unterricht. In: Carsten Gansel & Sabine Keimer (Hrsg.): Zwischen Märchen und modernen Welten. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. FFM: Lang, 61-95.
- Gutschmidt, Karl (1989): Bemerkungen zum Gegenstand und zu den Aufgaben der poetischen (literarischen) Onomastik. In: Germanistische Linguistik 98-100, 425-430.
- Heidtmann, Horst (1996): Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv. (= 7. Beiheft der Beiträge Jugendliteratur und Medien). Weinheim: Juventa.
- Hentig, Hartmut von (³1994): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Carl Hanser.
- Hurrelmann, Bettina und Karin Richter (Hrsg.) (1998): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina & Karin Richter (1998a): Einleitung. In: Hurrelmann, Bettina und Karin Richter (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, 7-17.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (1996): Vom Unbehagen an Kinder- und Jugendbüchern mit interkulturellem Auftrag. In: Lernen in Deutschland 1, 7-15.
- Klafki, Wolfgang (²1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kurpjuhn, Jutta (2000): Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvarianten und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation. FFM: Lang.
- Luchtenberg, Sigrid (1985): Lesestücke über ausländische Kinder in gemischten Regelklassen. Methodisch-didaktische Überlegungen anhand von U. Wölfels ‚Die anderen Kinder‘. In: Lernen in Deutschland 3, 99-103.
- Luchtenberg, Sigrid (1991): Kinder- und Jugendliteratur im Interkulturellen Deutschunterricht. In: Lernen in Deutschland 2, 169-180.
- Luchtenberg, Sigrid (1997): Zwei- und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur. In: Muttersprache 107, 168-186.
- Luchtenberg, Sigrid (1997a): Sprache, Spracherwerb und Zweisprachigkeit in der Migrantenliteratur. In: Sprache und Literatur 2, 64-82.
- Luchtenberg, Sigrid (1998) Binnen- und Außenperspektiven im Konzept Interkulturellen Lernens am Beispiel von DaF und DaZ. In Deutsch lernen 2, 113-134.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Meier, Bernhard (1997): Kinder- und Jugendliteratur und neue Medien. In: Deutschunterricht 3, 56-65.
- Proske, Ria & Adelheid Schmitz (Hrsg.) (1998): Spuren der Vergangenheit ... Ausgewählte Jugendbücher über Nationalsozialismus und Neonazismus. Münster: Votum Verlag.
- Raecke, Renate & Ute D. Baumann (1995): Zwischen Bullerbü und Schenkenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. München: AK für Jugendliteratur.

- Rank, Bernhard (Hrsg.) (1999): Erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rank, Bernhard (1999a): „Ihr könnt doch noch gar nicht wissen, was Liebe ist.“ Ben liebt Anna von Peter Härtling. In: Ders.: Erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher. Baltmannsweiler: Schneider, 189-209.
- Richter, Karin & Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (1998): Kinderliteratur im Unterricht. Weinheim: Juventa.
- Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler Schneider.
- Rösch, Heidi (2000): Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (2000a): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur im globalen Diskurs. Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sahr, Michael (1987): Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sahr, Michael (1994): 5x Kinderbücher im Unterricht: Möglichkeiten im Umgang mit Kinderliteratur in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schirmer, Heidemarie (1992): Namengebung und Namengebrauch in Texten für junge Leser. In: Namenkundliche Informationen 61/62, 27-34.
- Schulte-Bunert, Ellen (1993): Ausländer in der Bundesrepublik. Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozess interkulturellen Lernens. FFM: IKO 1993.
- Seifert, Walter (1994): Katastrophen und Hoffnungen. Internationalität und Multikulturalität als Thematik in Jugendromanen. In: Franz, Kurt & Horst Pointner (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für Karl Stocker. München: ars una, 57-70.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Fremdes verstehen – ein Hauptanliegen des Literaturunterrichts. In: Franz, Kurt & Horst Pointner (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für Karl Stocker. München: ars una, 57-70.

- Wenderott, Claus (Hrsg.) (1993): Heller Kopf und dunkle Schatten. „Ateş Ali / Der kluge Ali“ von Fakir Baykurt als Text und Schattenspiel für deutsche und ausländische Schüler. Essen: GB 3 der Uni GH.
- Zielke-Nadkarni, Andrea (1997): Migrantenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Sabine Wallach

Mediale Erfahrungsräume jenseits von Märchen und Fantasy

Zur Situation des problemorientierten Kinderfilms

Wer den Versuch unternimmt, in der Vielfalt des an Kinder gerichteten Angebots visueller Medien, den Kinderfilm¹ in seiner vorhandenen thematischen Bandbreite bzw. seinen ästhetischen Möglichkeiten herauszufiltern, wird nur mäßigen Erfolg haben. Ein Blick in das aktuelle Kino- oder Fernsehprogramm macht schnell deutlich: Filme, die sich explizit an Kinder zwischen 6 bis 12 Jahren wenden, sind im wesentlichen beschränkt auf Astrid-Lindgren-Verfilmungen aus den 60er und 70er, Märchenfilme aus den 50er Jahren, auf Walt-Disney-Produktionen bzw. einige Trick- oder Abenteuerfilme. Ungebrochen scheint die Tendenz, den Kinderfilm gleichzusetzen mit Märchen- oder Fantasy-Film, eine Tradition, die sich in der Filmgeschichte bis in die 20er Jahre zurück verfolgen lässt. Neben diesem ständig wiederholten und von Kindern wie Erwachsenen nachgefragten Klassikern können und konnten sich lediglich einige Hollywood-Filme, die den Begriff „Kinderfilm“ vermeiden und in der Werbung weniger abwertend als „Familienfilme“ bezeichnet werden, etablieren. Zwischen Abenteuer, Komik und Märchenhaftem angesiedelt, wie „E.T.“ (1987), „Free Willy“ (1993) oder „Amy und die Wildgänse“ (1996) gehören diese Filme, die mit hohem Produktions- und Werbeaufwand lancierten werden, zu den kalkuliert erfolgreichen Standards Hollywoodscher Prägung. Aktuelle deutsche Produktionen sind rar, abgesehen von zwei Remakes bewährter Erich-Kästner-Stoffe aus den 50er Jahren (!) wie „Charlie & Louise – Das doppelte Lottchen“ (1993) oder „Pünktchen und Anton“ (1998), oder für den Film aufbereiteten populären

1 Der Begriff „Kinderfilm“ bezieht sich hier immer auf Real- oder Trickfilme von ca. 90 Minuten Länge.

Fernsehestoffen, wie z. B. „Käpt’n Blaubär“, der den Deutschen Filmpreis 2000 für den besten Kinderfilm erhielt.

Während der Märchen- oder Fantasyfilm als per se für Kinder geeignet erscheint, entzünden sich am formal wie inhaltlich anspruchsvollen Gegenwartsfilm, häufig auch fast warnend „problembezogener oder problemorientierter“² Kinderfilm (Kommer 1989:74) genannt, unter Pädagogen, Eltern, Kritikern und Regisseuren³ bis heute heftige Diskussionen über deren „Zumutbarkeit“ und „Kindgerechtigkeit“. Die etwas sperrige Etikettierung und die vielstimmige, kontroverse Kommentierung durch „gesellschaftlich relevante Gruppen“ belegen die Sonderrolle dieser Kinderfilme, und lenken den Fokus auf als bislang abseitig empfundene Inhalte bzw. auf den ernsthaften, auch auf Tabu-Brüche abzielenden Charakter der Auseinandersetzung mit kindlicher und/oder gesellschaftlicher Realität. Der problemorientierte Film, der als Nischenprodukt seit gut zwanzig Jahren existiert, hat Beispiele hervorgebracht, die noch immer darauf warten, einer filmwissenschaftlichen bzw. medienrezeptiven – nicht pädagogischen – Diskussion unterzogen bzw. einem breiteren Publikum nahegebracht zu werden.

Einige Filme, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Realität auseinandersetzen und für den Prozess der „Weltaneignung“ von Kindern durchaus von Bedeutung sein können, sollen später vorgestellt und auf ihre formale wie inhaltliche Qualität hin untersucht werden.

Entgegen der langläufigen Meinung ist der Kinderfilm kein Genre, subsumiert also keine Stoff- oder Motivkomplexe, sondern definiert sich in erster Linie durch seine Adressierung und Erzählperspektive als für Kinder gemachtes, unterhaltendes und/oder kindliche Wirklichkeit reflektierendes visuelles Medium.⁴ Kinderfilme können demnach sein: Krimis, Dokumentarfilme, Literaturverfilmungen, Märchen- oder problemorientierte Filme, Komödien. Dieser offene definitorische Bezugsrahmen orientiert sich eher an vermuteten kindlichen Interessen und Erfahrungen, weniger an pädagogi-

2 Gemeint sind Filme, die soziale bzw. in der Gesellschaft kontrovers diskutierte Fragen behandeln (Elsaesser 1994: 88)

3 Der weibliche Genus ist – soweit nicht anders formuliert- immer mitgemeint.

4 Steffen Wolf definiert den Begriff „Kinderfilm“ enger und bezieht Zielorientierungen bzw. die rezeptiven Fähigkeiten von Kindern mit ein. „Kinderfilm ist die Bezeichnung für Filme, die inhaltlich und formal auf Verständnis, Auffassungsvermögen und Bedürfnisse von Kindern besondere Rücksicht nehmen und mit der Absicht konzipiert und produziert werden, der Unterhaltung, Entspannung, Information, Bildung und Erziehung von Kindern im vorpubertären Alter zu dienen“ (Wolf 1969: 15).

schen Zielorientierungen, wird doch die Diskussion um den Kinderfilm bis heute behindert durch plakative Forderungen und Funktionalisierungen. „Entwicklungsfördernd“ (Strobel 1989: 25) und „kindgemäß“ sind Begriffe, die sich in der medienpädagogischen Diskussion ständig wiederholen, unter denen, wie Thiele schreibt, „seitens der Erwachsenen immer noch Einfachheit und Beschwichtigung statt Komplexität und Wahrheit verstanden“ (Thiele 2000: 189) werden.

1. Zum Verhältnis von Kindheit und Film

Die sich in den letzten Jahrzehnten rasant verändernden Wirklichkeitserfahrungen von Kindern sind eng verknüpft mit der Mediatisierung des Alltags und spiegeln sich in einer veränderten Auffassung von Kindheit sowie einer zumindest teilweisen Neuformulierung pädagogischer Positionen in Bezug auf Kindermedien. Die Euphorie, die die schwedische Pädagogin Ellen Key Anfang des letzten Jahrhunderts in ihrem vielfach aufgelegten Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1900) auslöste, gipfelte in dem Anspruch, Kindheit als einen geschützten und zu schützenden Raum zu verstehen, „der abgetrennt ist von den Pflichten und Ernsthaftigkeit der Erwachsenen, denen erst standhalten kann, wer zu einer psychischen und physischen sowie mentalen Reife gelangt ist“ (Baacke 1998: 2). Eine Utopie, die durch die tatsächlichen Wirklichkeitserfahrungen von Kindern angesichts verheerender Katastrophen wie Kriege und wirtschaftliche Not zwar bitter widerlegt wurde, sich in den Köpfen von Eltern und Pädagogen bis in die jüngste Gegenwart als wünschenswertes Stereotyp hartnäckig gehalten hat. Allerdings hat sich in der Nach-68er-Zeit ein gravierender Perspektivwechsel vollzogen, die „Antiautoritäre Erziehung“ brachte neue Freiheiten und Rechte. Mehr und mehr hat sich das hierarchische Gefüge zwischen Kindern und Erwachsenen abgebaut, so dass Kindheit letztlich in dynamischer Abhängigkeit zu sehen ist von einer sich wandelnden Gesellschaft. Philippe Ariès hat in seiner „Geschichte der Kindheit“ darauf verwiesen, dass „Kindheit ein historisch-kulturelles Produkt sich wandelnder Verhältnisse ist und keineswegs eine (...) quasi anthropologisch festgelegte Wachstumsphase.“ (Baacke 1998: 3). Die Auflösung des Ideals „Schonraum“ Kindheit und die damit verbundene veränderte gesellschaftliche Positionierung von Kindern, wie z. B. ihre Akzeptanz als nicht zu unterschätzender Wirtschaftsfaktor, ihre technisch-mediale Kompetenz, drücken sich aus in veränderten kulturell-ästhetischen

Mustern, in veränderten Bedürfnissen aber auch zunehmenden Anforderungen einer Informationsgesellschaft.

Sigmund Freud formulierte treffend, was Kindheit jenseits aller Ansprüche oder Projektionen wohl schon immer war: „Es scheint, daß die Kindheit nicht jenes selige Idyll ist, zu dem wir es nachträglich entstellen“ (Freud 1982: 65).

Trotz einer sich verändernden Sicht auf Kindheit scheinen die expliziten Kindermedien, wie z. B. das Bilderbuch oder der Kinderfilm, die „Tendenzen der Entpädagogisierung“ (Thiele 2000: 161) bzw. die Entgrenzung kindlicher Erfahrungsräume nur begrenzt zu spiegeln. Zwar spielen visuelle Medien, ob Fernsehen oder Kino, ob Videospiel oder Internet, in der Lebenswirklichkeit von Kindern eine immer größere Rolle und das Eintauchen in eine Welt schneller, flüchtiger Bilder gehört heute so elementar zum Kinderalltag, dass die Grenzen zwischen Kinder- und Erwachsenenkultur sich zunehmend verwischen. Trotzdem scheint in den genannten Bereichen die Zeit stehen geblieben zu sein, propagieren doch gerade die erfolgreichsten Produkte im Kinderfilm oder auch im Bilderbuch mittels traditioneller inhaltlich-ästhetischer Formeln eine konservative Sicht auf Kindheit, die stärker von Wunschvorstellungen und nostalgisch verklärten Idealen Erwachsener geprägt ist als von einer realistischen Reflexion des Kinderalltags, auch in Bezug auf ihre medialen Erfahrungen und Kompetenzen. Dies hat, so mag man vermuten, vor allem mit subjektiven Faktoren zu tun, wie z. B. mit der möglichen Trauer über Verlust der eigenen Kindheit, mit dem Wunsch vieler Erwachsenen und Pädagogen, Kinder vor Reizüberflutungen und Überforderung zu schützen, um so möglichen Fehlentwicklungen vorzubeugen (vgl. Thiele 2000: 160). Besonders beklagt wird in diesem Zusammenhang auch immer wieder der „Verlust von Primärerfahrungen“ und damit verbundenen veränderten Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen, was in der kulturkritischen Befürchtung „der Entkindlichung des Kindes“ gipfelt (vgl. Neuß 1999: 37).

Grundlegend aber scheint für die starke inhaltlich-ästhetische Lenkung spezieller Kindermedien, wie des Bilderbuchs oder auch des Kinderfilms, wie Thiele schreibt, „ein Grundmisstrauen gegenüber Bildern. (...) Bilder erscheinen in ihrer Wirkung oft unheimlich, unberechenbar, unkalkulierbar“ (Thiele 2000: 161). Das mag mit der Tatsache zu tun haben, dass Bilder mehr als Sprache auf das Gefühl zielen und „an unreflektierte Reaktionen appellieren“ (Rolff / Zimmermann 1997: 82). Filmbilder sind erst im Kontext verständ-

lich, was leicht zur Annahme der Überforderung führen kann. So ist die doppelte Adressierung auch des Kinderfilms als ein zwar für Kinder gedachtes, aber die „Filter-Instanzen“ Eltern bzw. Pädagogen zu passierendes und aufgrund starker Profitinteressen des Marktes immer einkalkulierendes Medium, ein Aktualität und Innovation blockierendes Hindernis. Viele Erwachsene lenken, das zeigen Erfahrungen in der Kinderkinopraxis, mit ihrer distanzier-ten und misstrauischen Haltung gegenüber neuen medialen Tendenzen den Medienkonsum besonders kleinerer Kinder, so dass m. E. früh die Chance vertan wird, das ästhetische Lernen, das Bilderlesen als einen elementaren Teil von Aneignung des „ästhetischen Raums“ (Baacke 1998: 3) zu begreifen, als Chance für neue Erfahrungsmöglichkeiten, als wesentlicher Teil der Weltwahrnehmung und Aneignung.

Aber nicht nur ikonische Formen und Strukturen werden in Bezug auf den kindlichen Adressaten mit schnellen Urteilen und Vorurteilen belegt, auch die Diskussion über Inhalte ist noch immer geprägt z. B. vom Begriff der „Zumutbarkeit“. Mit diesem wiederum subjektiv gefärbtem Schlagwort werden alle Inhalte, die jenseits von „typischen“, Kindern zugeordneten Stoffen wie Märchen, Fantasy, vielleicht noch Abenteuer (aber ohne Gewalt) liegen, verbannt. „Kinder brauchen Märchen“ – der Titel von Bruno Bettelheims bekanntem Buch zur psychoanalytischen Deutung von Märchen kann als Synonym stehen für den beschützend gemeinten Eingriff vieler Eltern in angenommene Vorlieben und Bedürfnisse ihrer Kinder.⁵ Tatsächlich wurde bis in die jüngste Gegenwart Kinderfilm in Deutschland gleich gesetzt mit Märchenfilm. Themen wie Tod, Behinderung, soziale Probleme oder Gewalt, die ja an kindliche Wirklichkeit anknüpfen oder auch Themen, die neben gesellschaftlichen Aspekte auch historische Bezüge deutlich machen, werden noch immer weitgehend ausgeklammert und mit Tabus belegt, was sicher auch zu tun hat, wie Thiele schreibt, „mit der Angst vor dem Realismus der Darstellung, vor dem realistischen Bild schlechthin“ (Thiele 2000: 164). Der „Schonraum“ Kindheit existiert hier, zumindest als Gegenentwurf zum fast nicht mehr kontrollierbaren Erfahrungsbereich Fernsehen, in der Vorstellung als schützenswerte Nische, als Ideal nach wie vor.

5 Dass Märchen und Märchenfilme eine für Kinder nicht zu unterschätzende Funktion z. B. bei der Bewältigung kindlicher Ängste haben, ist unbestritten, kann aber an dieser Stelle nicht vertiefend diskutiert werden.

2. Zur Geschichte des Kinderfilms

Die Geschichte des Kinderfilms ist auch immer, wie schon angedeutet, eine zwar indirekte, medial generierte Kultur- und Sozialgeschichte der Kindheit, lässt sich doch anhand von Kontinuitäten, aber auch gerade von Brüchen in der Themenwahl, Gestaltung oder Darstellung von Kindheit, an inhaltlichen und formalen Kategorien und Erzählmustern die – aus unterschiedlichen Perspektiven – intendierte Positionierung des Kindes in der Gesellschaft ablesen.

Betrachtet man die Rezeptionsgeschichte des deutschen Films, tauchen Kinder als direkte Adressaten und Filmhelden erst in den 30er Jahren mit der Funktionalisierung des Films für propagandistische und pädagogische Zwecke auf. Vor der Zielgruppendifferenzierung durch die Produzenten nach kindlichem und erwachsenem Publikum, bevorzugten Kinder wie Erwachsene Unterhaltung durch Abenteuer, Komik oder Melodramatik, die auf affektive Ansprache zielten und jenseits ihrer Realitätserfahrungen der städtischen Umgebung lagen (vgl. Heidtmann 1992: 38). Dass Kinder bis dahin in der Diskussion um das neue Medium keine Rolle spielten zeigt, dass zwar die Kulturkritik schon in den 10er Jahren, – lesenwert ist in diesem Zusammenhang noch immer der Aufsatz von Alfred Döblin über „Das Theater der kleinen Leute“ (Kaes 1978:37) – die Pädagogik aber erst Mitte der 20er/Anfang der 30er Jahren vor den Gefahren des unkontrollierten Kinobesuchs warnen. Sogenannte „Antischundkämpfer“, damit waren vor allem Lehrer und Politiker gemeint, glaubten, dass beispielsweise der Kriminalfilm „die innere Bereitschaft zu strafbaren Handlungen“ oder der Liebesfilm „das sexuelle Begehren besonders der weiblichen Jugend“ fördere. Die aus der Kritik resultierende Forderung nach dem „moralisch sauberen“ deutschen Märchenfilm spiegelte die konservative, auf Schutz des Kindes und somit traditioneller Werte zielende Pädagogik der Zeit wider (vgl. Heidtmann 1992: 38).

Während der NS-Zeit entwickelte sich eine recht umfangreiche Märchenfilmindustrie, die analog zum Erwachsenenfilm eine zumindest scheinbar unpolitisch-beschauliche, alltagsferne Unterhaltung bot, die nicht nur für das Zielpublikum, sondern auch für die Filmproduzierenden, nach eigenem Bekunden, zu einer Nische der Realitätsflucht wurde, die als unverdächtig galt. Erst in höherem Alter wurden Kinder Ziel propagandistischer Streifen wie „Hitlerjunge Quex“ (1933), der, wie andere auch, zu Pflichtfilmen für

Kinder und Jugendliche wurde und sie für den gesellschaftlichen und später kriegerischen Kampf mobilisieren sollte.



„Emil und die Detektive“, 1931



Dornröschen, 1944

Der erste Kinderfilm, dessen Geschichte, wenn auch durch Spannung und Abenteuer verdichtet, in der aktuellen Realität angesiedelt war und der Kinder als Hauptfiguren etablierte, war Gerhard Lamprechts Kassenerfolg „Emil und die Detektive“ von 1931, nach einem Buch von Erich Kästner. Der Film wird im Wesentlichen getragen von der Darstellung der Großstadtatmosphäre Berlins, der frechen Sprache und dem selbstbewussten Handeln der kindlichen Helden. Kinder als Akteure und Zuschauer wurden hier erstmals ernst genommen, wenn auch gelegentlich karikiert. Doch dieser Typus Film blieb bis in die 50er Jahre hinein eine Ausnahme, knüpfte doch die deutsche Kinderfilmindustrie nach dem Krieg fast nahtlos an die wertkonservative Ufa-Vorkriegs- und Kriegsproduktion an. Der Kinderfilm wurde nun endgültig mit Märchenfilm gleichgesetzt, der wie der Heimatfilm im Erwachsenenbereich die restaurativen Tendenzen in der Gesellschaftspolitik der neugegründeten Bundesrepublik spiegelte. Nach den Erfahrungen im 3. Reich galt mehr denn je, Kinder von der Wirklichkeit fern zu halten, sie vermeintlich negativen Einflüssen zu entziehen und vor erneuter Instrumentalisierung zu bewahren. Die Tendenz der Verdrängung der Vergangenheit, das Ausblenden existentieller Wirklichkeitserfahrungen wie Krieg und Holocaust, sicherte dem Unterhaltungsfilm der 50er Jahre seinen immensen wirtschaftlichen Erfolg. Auch der Märchenfilm boomte; so wurden 1955 beispielsweise 11 Kinderfilme nach Märchenvorlagen gedreht, einige Stoffe sogar mehrfach. Ästhetisch stereotyp, häufig wort- und inhaltsgetreu inszeniert,

reichten die Originalhandlungen für einen ca. 80-minütigen Film oft kaum aus, so dass Füllwerk wie z. B. Gesangseinlagen, Geburtstagsfeiern oder Geschichten zur Verkehrserziehung eingeschoben werden mussten. „Die Flucht vor der Wirklichkeit und der Rückzug auf die märchenhafte und letztlich völlig unverbindliche Idylle wurde zu den hervorstechendsten Eigenschaften des westdeutschen Kinderfilms“ (Wolf 1969:70).



„Das doppelte Lottchen“, 1950
Josef von Baky – Ausgezeichnet mit dem
Deutschen Filmpreis



Schneewittchen, 1955
Erich Kobler

Lediglich einige Kästner-Verfilmungen (siehe 30er Jahre), wie „Das doppelte Lottchen“ (1950) oder „Pünktchen und Anton“ (1953), verwiesen durch ihre ästhetische Qualität durchaus auf die Möglichkeiten des Mediums, enttäuschten allerdings durch „übermäßige Tendenz zu sozialer Harmonisierung“ (Heidtmann 1992: 41) und der Verniedlichung der kindlichen Hauptfiguren als kleine Erwachsene, so dass Konflikte von Kindern hier eher verharmlost wurden bzw. zur Unterhaltung des Publikums dienten.

Erst das neue Medium Fernsehen beendete Ende der 50er Jahre den großen Erfolg des deutschen Märchenfilms; die entstandene Lücke wurde später von der DEFA bzw. von tschechischen Produktionen geschlossen. Bis in die 70er Jahre hinein wurden nur wenige Filme für Kinder produziert, was, angesichts des sich ausweitenden Fernsehprogramms, ganz wesentlich mit der mangelnden Rentabilität des Kinderfilms zu tun hatte, aber auch mit der weitgehenden Ausgrenzung kindlicher Bedürfnisse und deren Anpassung an konservative Ideale, die den Kinderfilm nicht zum kulturellen Kanon gutbürgerlicher Erziehung zählten. Lediglich einige in Schweden produzierte Astrid-Lind-

gren-Filme konnten Erfolge verbuchen, bedienten aber mit ihrer zunächst provozierenden Neigung Erziehungsinstanzen in Frage zu stellen, zumindest in den 60er/70er Jahren nicht gerade die Erwartungen vieler Eltern (vgl. Topsch 1989:3/4). Das Charakterisieren von Kindheit als eher harmlose Idylle sorgte später allerdings für eine positive Rezeption dieser Filme, denn bis heute strömen Kinder *und* Erwachsene in „Pippi Langstrumpf“- oder „Büllerbü“-Filme und erhalten so viele Kinderkins am Leben.

Insgesamt aber stagnierte die formale wie thematische Weiterentwicklung des Kinderfilms, an dem zunächst auch Tendenzen der Entpädagogisierung und auf Emanzipation zielende Umwertung erzieherischer Ideale Ende der 60er Jahre vorbei liefen.



Pippi Langstrumpf, 1969



Tschetan, der Indianerjunge, 1972

3. Der Neue Deutsche Kinderfilm

Hark Bohm unternimmt als erster ernstzunehmender deutscher Filmemacher – er zählte zur Avantgarde des Neuen Deutschen Films der 60er Jahren, die mittels des Oberhausener Manifests „Opas Kino“ für tot erklärte – den Versuch, den Kinderfilm einer kritischen Revision zu unterziehen. 1975 kommt er zu dem vernichtenden Urteil: „Für Kinder kann der Kinderfilm schon vom Namen her nicht interessant sein, denn in unserer Gesellschaft haben sie nur ein Ziel; erwachsen zu werden. Kinder gelten ja nichts“ (Heidtmann 1992: 43). Bohms erster Kinderfilm „Tschetan, der Indianerjunge“ (1972) bedient zwar formal ein bekanntes Genre, den Western, erzählt aber letztlich eine Entwicklungsgeschichte, indem er die Schwierigkeiten von Kindern und

Jugendlichen zu einer eigenständigen Identität zu finden beschreibt. Bohm wendet sich ausdrücklich gegen eine Etikettierung des Films als Kinderfilm, denn er drehe Kinofilme und setze sich nur mit Dingen auseinander, die *ihn* beschäftigen (vgl. Heidtmann 1992: 37). Aus der Äußerung wird zum einen die aus der Geschichte resultierende diskriminierende Bedeutung des Begriffs „Kinderfilm“ deutlich, zum anderen aber zeigt Bohm, dass nicht die Wirkungsorientierung, also Erziehung oder Belehrung, bei der Produktion des Films eine Rolle spielen, sondern dass es darum geht, glaubhafte und ästhetisch überzeugende Geschichten zu erzählen, die an *eigene* Wirklichkeitserfahrungen anknüpfen, bei denen der Filmemacher selbst alleinige Reflexions- und Prüfinstanz ist. Bohm hat es bewusst vermieden, Annahmen über Zielgruppe und Wirkung zu formulieren, vielmehr sieht er sich in der Rolle des Künstlers, der künstlerisch-mediale Produkte erstellt, die zufällig *auch* für Kinder geeignet sind. Eine abgewandelte Form des Ausspruchs von Maxim Gorki: „Für Kinder muß man ebenso schreiben wie für Erwachsene, nur besser.“ (Strobel 1989: 25) Ein Beleg für die Aufbruchstimmung jener Jahre ist, dass Bohms Filme wie „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“ (1974), „Nordsee ist Mordsee“ (1975) oder „Moritz, lieber Moritz“ (1976) auch an der Kinokasse relativ erfolgreich waren und das schlechte Image des Kinderfilms zumindest in Ansätzen revidierten.

Mit der Gründung des Remscheider Kinder- und Jugendfilmzentrums 1977 hat es einen beachtlichen Schub in Richtung eines ambitionierten, emanzipatorischen Kinderfilms gegeben, in denen erstmals kindliche Konflikte und mögliche Konfliktlösungen thematisiert wurden. Gegenwartsprobleme, zwischenmenschliche Beziehungen, die Auseinandersetzung mit Staat und Geschichte, Umweltbedrohungen oder bislang tabuisierte Bereiche wie z. B. Tod und Gewalt oder die Geschlechterrollenproblematik wurden für den Kinderfilm entdeckt, mit der Absicht aufzuklären, neue Sichtweisen und Einsichten zu vermitteln, Gegenentwürfe anzubieten. Beispiele dieser „neuen Filme“ sind z. B. „Die Vorstadtkrokodile“ (Wolfgang Becker, 1977), der sich für den Abbau von Vorurteilen und die Integration von Behinderten einsetzt, „Der rote Strumpf“ (Wolfgang Tumlner, 1980) eine Außenseitergeschichte, die das Verhältnis von Kindern und alten Menschen bzw. die Probleme von Altersverwirrtheit und Psychiatrie vermittelt, „Novemberkatzen“ (Sigrun Koepppe, 1986) ist eine Geschichte aus den 50er Jahren und erzählt über die Schwierigkeiten des Aufwachsens in Armut und Lieblosigkeit. Gemeinsam ist allen Filmen, dass sie versuchen, aus der Perspektive von Kindern Wirklichkeit zu spiegeln, mit dem Ziel, sich vom Illusionismus und

Eskapismus des traditionellen Kinos zu lösen und bislang ausgeklammerte Aspekte von Wirklichkeit bewusst und zumindest medial erfahrbar zu machen. Neben den genannten gelungenen, weil ästhetisch-dramaturgisch anspruchsvoll und aktuell erzählten Beispielen, entstanden zur gleichen Zeit etliche konstruiert und „kopflastig“ wirkende, auf eindeutige Aussage bzw. Belehrung abzielende Produktionen, die das Image des „neuen“ deutschen (Kinder)Films auch negativ geprägt haben. Auslöser dafür war letztlich eine Art „Gebrauchsanweisung“ für einen „guten Kinderfilm“, die in den 70er Jahren u.a. vom Förderverein Deutscher Kinderfilm entwickelt wurde: Gute Kinderfilme seien Produktionen, in denen Kinder ernst genommen werden, eigene Lebensformen finden, ihren Träumen nachhängen können. Gute Kinderfilme zeichnen sich aus durch gute Darsteller, glaubhafte Geschichten, optimale filmische Gestaltung, durchgehende Handlung, Verständlichkeit; sie sollen an Erlebnisse des Alltags anknüpfen, die Umwelt verständlich machen, gesellschaftliche Verhältnisse richtig wiedergegeben, keine Scheinrealität, sondern positive Vorbilder zeigen, Gefühle ansprechen, zu selbständigem Handeln anregen, Probleme hinterfragen und erklären, eine Vertrautheit mit dem Massenmedium Film herstellen, Wissen von den Gestaltungsmöglichkeiten von Film vermitteln u. v. m. (Strobel 1989: 25f).

Der Kinderfilm hatte demnach neben medienpädagogischen Aufgaben auch Lebenshilfe für Kinder zu sein, hatte soziale Aufgaben, Erklärungsmuster und Werteorientierungen anzubieten, darüber hinaus sollte er Konfliktlösungsstrategien vermitteln und unterhalten. Die Vielzahl der z. T. sehr plakativ formulierten Kriterien zeigt, in welcher „bleiernen Umklammerung“ sich das Medium befunden hat und immer noch befindet. Im Spannungsfeld „ästhetischer, ökonomischer, pädagogischer und pragmatischer Filterinstanzen und Steuerungsprozesse“ (Thiele 2000:16) durch Regisseure, Autoren, durch Produzenten und Politiker (Filmförderung), durch Pädagogen, Eltern, Kritiker mit jeweils hochgesteckten, sich zum Teil widersprechenden Ansprüchen und Überfrachtungen konnte der problemorientierte Film letztlich nur scheitern und hat sich als Prototyp eines erneuerten Kinderfilms nicht durchsetzen können. In bester Absicht produziert und mehr ein pädagogisches Konstrukt denn ein künstlerisches Produkt, wirken die in vielen Filmen dargestellten Konflikte aufgesetzt, die Figuren leblos und künstlich, der Humor gequält, die Filmsprache betulich, die Dramaturgie langatmig und

spannungslos.⁶ Die anscheinende Notwendigkeit des Konsenses, der eng mit dem Selbstverständnis des Mediums verknüpft ist, das sich im Spannungsfeld zwischen Kunst, Pädagogik und Markt, aber durch die Filmförderung auch im Blickfeld der Politik befindet, hat eine wirklich innovative auch ästhetisch grenzüberschreitende Belebung des Kinderfilms verhindert.

Allerdings konnte man bei der „Neuentwicklung“ des problemorientierten Kinderfilms in Deutschland auf keine Vorbilder zurückgreifen, sondern nur an eigenen Vorstellungen und Erfahrungen anknüpfen, so dass die subjektive Sicht auf Kinder und Kindheit, die Antizipierung von Erwartungen und Vorstellungen, von Bedürfnissen und Belastbarkeit der Zuschauer zu einer „Kopflastigkeit“ und Schematisierung der Produktionen führten. Die o. g. Kriterien für einen „guten Kinderfilm“ wirken in ihrer offen Formulierung zwar zunächst als positive Leerstellen, die Kinder als Filmrezipienten ernst nehmen, in ihrer Fülle aber werden sie zu einem beengenden Korsett, das einer freien, künstlerischen Bearbeitung der „neuen“ Themen im Wege stand und steht.

Dem Kinderfilm der 80er Jahren haftete zwar nun nicht mehr das Etikett der lähmenden Harmlosigkeit bzw. der Ausgrenzung kindlicher Interessen oder Bedürfnissen wie in den 50er Jahren an, sondern eher das der ernsten, intellektuell überfrachteten Belehrung und Besserwisserei. Trotz der schon damals formulierten Kritik war der „Neue Deutsche Kinderfilm“ ein Indiz für die Neupositionierung und Aufwertung des Kindes in der Gesellschaft, das nicht nur in seinen Bedürfnissen nach Unterhaltung und Spaß respektiert wurde. Erstmals wurde der Fokus gerichtet auf individuelle Konflikte, aber auch auf soziale Wirklichkeit von Kindern, die endlich als ernstzunehmender Teil der Gesellschaft betrachtet wurden. Auch das Medium selbst wurde als elementarer und nicht zu unterschätzender Bestandteil einer sich ausweitenden Kinderkultur wahrgenommen. Medien, besonders das Fernsehen, spielten im Kinderalltag eine zunehmend zentrale Rolle, dabei sollte der Film kontrollierte Gegenbilder liefern bzw. als visuelles Korrektiv für den zunehmenden, als bedrohlich unkontrollierbar empfundenen Fernsehkonsum dienen. Einwenden kann man, trotz einer generellen positiven Bewertung dieser Entwicklung, dass die „Macht der Bilder“ anzuerkennen und für die Vermittlung, wenn auch von „neuen“ Normen und Werten zu (be)nutzen, eine

6 Beispiele sind u. a nach meiner subjektiven Einschätzung: „Ein Tag mit dem Wind“ (1978), „Metin“ (1979), „Rosi und die große Stadt“ (1980), „Konrad aus der Konservendose“ (1983), „Echt tu matsch“ (1984), „Jakob hinter der blauen Tür“ (1987).

erneute Instrumentalisierung des Kinderfilms unter allerdings verschobenen Vorzeichen, im Sinne der sozialkritischen Tendenz der Nach-68er-Zeit bedeutet.

Arend Agthe, einer der wenigen bekannten Kinderfilm-Regisseure, formulierte das Dilemma 1994 so: „Hier [in Deutschland, d. V.] überlässt man den Kinderfilm sogenannten Spezialisten, sogenannten Pädagogen. Auf der einen Seite gibt es die behütete Kinderkultur, auf der anderen Seite den Schrott (...) Nichts dazwischen.“ (epd-Film 1994: 13)

Dass Arend Agthe mit seiner pessimistischen Einschätzung nicht ganz Recht hat, zeigen einige wenige deutsche, mehr noch internationale Kinderfilme, die scheinbar Unvereinbares vereinbaren, nämlich ästhetisch und inhaltlich anspruchsvoll Geschichten zu erzählen, die geprägt sind von Authentizität und Humor, die für Kinder wie Erwachsene spannend sind, ohne Belehrung auskommen und auch noch ein differenziertes Bild von Wirklichkeit spiegeln. In „Lisa und die Riesen“ (D 1982) ist es die plötzliche Arbeitslosigkeit des Vater, in „Die Vogelscheuche“ (UdSSR 1984), die Konfrontation mit Ausgrenzung und Vorurteilen, in „Ake und seine Welt“ (Schweden 1984) die erste Begegnung mit sozialen und gesellschaftlichen Hierarchien, in „Am großen Weg“ (Frankreich 1987) werden Streit und wachsende Entfremdung zwischen den Eltern thematisiert. Alle diese, aus der Perspektive von Kindern erzählten, in Alltagsgeschichten integrierten Konflikte leiten eine Entwicklung ein, die das Leben oft dauerhaft beeinflussen. Die Filmhelden reagieren mit Verwirrung, Zorn, Flucht oder kurzfristige Resignation auf die Veränderungen innerhalb ihres sozialen Umfeldes, aber bei aller Ernsthaftigkeit und gelegentlich auch Tragik bewirken sie immer eine Stärkung des kindlichen Selbst.

An dieser Stelle sollen einige problemorientierte Filme vorgestellt und einer exemplarischen Kurzanalysen unterzogen werden. Ein Ergebnis sei vorweg genannt, das auch für die eben genannten gilt: Der neue, problembezogene Kinderfilme erzählt in erster Linie *von etwas* und nicht *für jemanden*. Die Zielgruppe bzw. die Frage nach der Eignung und der Altersempfehlung werden deshalb hier vernachlässigt, da Film vor allem ein künstlerisches, kein pädagogisches Produkt ist, dessen komplexes inhaltliches, formales und erzählerisches Konzept stimmig und überzeugend sein muss. Das zentrale Gerüst des Films, seine Komposition, Fragen nach dem ästhetischen System, zu den Stilmitteln, Fragen zur Handlung, zu den Figuren, zum Bereich Werte bzw. Ideologie sind Aspekte einer strukturalistischen Analyse- methode, die

hier ansatzweise reflektiert wird. Das Verhältnis von medialer Wirklichkeitskonstruktion und konkreter Realitätserfahrung ist dabei der entscheidende Bezugspunkt.

4. Zeitgeschichtliche Themen im Kinderfilm: „Die Kinder aus Nr. 67“

Die Zeit des Nationalsozialismus für Kinder aufzubereiten galt lange Zeit zumindest im Kinderfilm als Tabu. Die Erfahrungen der Vergangenheit ausgerechnet im Unterhaltungsmedium Spielfilm und nicht Dokumentarfilm zu reflektieren, ist nach wie vor umstritten, lag und liegt doch die besondere Schwierigkeit dieses Themas in seiner Komplexität und seiner emotionalen Belegung. Erst mit 30jährigem Abstand und der vielleicht nötigen Distanz zu den Ereignissen, hat man sich in Deutschland über Ängste und Unsicherheiten hinweggesetzt und Kinder als das betrachtet was sie sind: geschichtliche Wesen und Teilnehmer einer Gesellschaft, deren Existenz eng verknüpft ist mit Krieg, Vertreibung und Holocaust.

Kindern, die über kein historisches Wissen verfügen, die komplizierten und ineinander verflochtenen historischen, sozialen, gesellschaftlichen Bezüge und Hintergründe angemessen zu vermitteln, d. h. informativ, historisch wahrhaftig, nachvollziehbar, doch nicht zu kompliziert und überfrachtet zu sein, ist und bleibt das zu lösende Problem.

Einer der ersten deutschen Kinderfilme⁷, der sich dem zeitgeschichtlichen Thema „Nationalsozialismus“ zugewandt hat, ist der 1979/80 von Usch Barthelmeß-Weller und Werner Meyer inszenierte Film „Die Kinder aus Nr. 67“, nach einer Buch-Reihe von Lisa Tetzner. Erzählt wird die Geschichte einer Freundschaft und deren Zerbrechen an den sich verändernden politischen Verhältnissen 1932/33 in Deutschland. Paul und Erwin sind enge Freunde, die in einem Berliner Hinterhaus leben. Gemeinsam gehen sie durch dick und dünn, doch ausgelöst durch Arbeitslosigkeit und Armut bzw. die drohende Machtübernahme durch die Nazis, greifen die kontroversen politische Positionen der Eltern auch auf das Verhältnis der Freunde über. Erwins Vater ist überzeugter Sozialdemokrat und Klassenkämpfer, Pauls Vater setzt – politisch eher indifferent – seine Hoffnungen in den National-

7 Weitere Beispiele u.a.: „Stern ohne Himmel“ (1980), „Auf Wiedersehen Kinder“ (1987), „Die Sprungdeckeluhr“ (1990), „Korczak“ (1990), „Krücke“ (1992), „Leni muss... fort“ (1993)

sozialismus. Paul, von Spiel, Sport und Gemeinschaft in der Hitlerjugend fasziniert, tritt schließlich in die HJ ein, Erwin gerät mehr und mehr ins Abseits, auch wegen seiner Freundschaft zu Miriam, einem jüdischen Mädchen aus dem Vorderhaus.

Eine genauere Betrachtung macht schnell klar, dass dem Film „Die Kinder aus Nr. 67“ ein komplexes, die Aussage stützendes ästhetisches Konzept zu Grunde liegt. Auffällig ist der verhaltene Beginn des Films. In langen, beschreibenden Einstellungen, fragmentarisch erzählt, charakterisieren die Regisseure die Freundschaft von Paul und Erwin. Wir erfahren von ihren gemeinsamen Unternehmungen, von ihren Streichen, ihrer Vertrautheit im Umgang mit einander, die keiner Sprache bedarf. Gesten, Blicke, das alltägliche Miteinander spielen in der Exposition eine entscheidende Rolle. Die Kamera bleibt dabei in ihrer Nähe, fängt beide zusammen im Bild ein, was ihr Zusammengehörigkeit, ihre emotionale Nähe, aber auch ihre soziale Gleichwertigkeit betont. Halbnahe Einstellungen dominieren die Erzählhaltung, so dass der Zuschauer den beiden Jungen zwar nah kommt, doch nicht zu nah: die Kamera wahrt Distanz, der Betrachter nimmt eine eher beobachtende Position ein; eine den kritischen Blick verstellende Emotionalisierung durch Nahaufnahmen wird vermieden. Später werden beide auch innerbildlich getrennt, denn je stärker ihre Entfremdung wird, desto mehr werden ihre Gespräche im Schuss-Gegenschuss-Verfahren gezeigt. In einem der letzten Bilder des Films, stehen sich Erwin und Paul aber wieder innerhalb einer Großaufnahme gegenüber. Doch die Bildharmonie, die anfangs noch die Gleichwertigkeit der Figuren betont hat, ist gestört und verweist nun klar auf eine Hierarchie zwischen den Jungen. Paul im Vordergrund dominiert das Bild, er wirkt größer, kräftiger, in einer überlegenen Position. Erwin dagegen scheint an den Rand gedrängt, bedrängt von Paul, in einer unterlegenen Position. Pauls Hakenkreuz-Armbinde in der unteren Mitte des Bildes wird zum Symbol für die tiefere Ursache des Bruchs und markiert das Trennende.

Auch die Kameraposition erzählt vom Standpunkt der Filmemacher ihrer Figuren gegenüber: die Kinder werden meist aus leichter Untersicht (Schulterhöhe) gefilmt, sie wirken dadurch größer; sind Erwachsene mit im Bild, bewirkt diese Perspektive fast ihre Gleichsetzung. Die traditionelle „Aufsicht“ auf Kinder, das „Von oben herab“ wird aufgegeben zu Gunsten einer Positionierung der Kamera, die Kinder aufwertet und hierarchische Gefüge auflöst.



Noch sind Paul und Erwin Freunde.



Das Ende einer Freundschaft

Die Kinder aus Nr. 67, 1979/80

Auch die Analyse der Kamerabewegung ist aufschlussreich. In langsamen Bewegungen tastet sie die Gesichter der Figuren ab, legt Beziehungsgeflechte offen, vermittelt wichtige Raumerfahrungen. Gestützt wird der Eindruck von Enge, Beengtheit der Wohnverhältnisse auch durch die sparsame Ausleuchtung. Die Dunkelheit, die fehlende Weite (fast nie ist der Himmel zu sehen), all das wird zum Synonym für die Ausweglosigkeit und Isolation, für die Begrenztheit der Perspektiven auch im sozialen Sinne. Die zunehmende emotionale und politisch Kälte, die Feindseligkeit wird an einer sich verändernden Farbigkeit deutlich. Im Laufe der Handlung werden die Bilder dunkler, die Atmosphäre kühler, die Schauplätze leerer, ein bläulich dunstiger Schleier, eine fast bleierne Schwere legt sich über die Szenerie, so dass die latente Bedrohung durch die SA fast körperlich greifbar wird.

Interessant ist, dass etliche Spielszenen, besonders die kindlichen Streiche oder Straßenszenen, improvisiert wirken. Die zunehmenden Konflikte, wie etwa die Prügeleien mit der Hitlerjugend, werden fast beiläufig erzählt, ohne Dramatisierung und Emotionalisierung z. B. durch subjektive Kamera, Großaufnahmen oder Musik, wodurch die beobachtende Distanz auch an diesen markanten Stellen erhalten bleibt. Das Vermeiden einer Parteinahme oder Dämonisierung der HJ zugunsten einer vordergründigen Spannung zeigt, dass es hier nicht darum geht, Wertungen oder Standpunkte zu vermitteln, sondern dass der Zuschauer selbst Position beziehen soll.

Der Film konzentriert sich auf den sich langsam, fast schleichend steigernen Konflikt der Kinder: Die anfängliche Harmonie wird erschüttert, als Erwin sich mit dem jüdischen Mädchen Miriam anfreundet. Paul reagiert zunächst mit Eifersucht, die zunehmend abgelöst wird von einem grundsätzlicheren Unverständnis und einer Entfremdung, die beeinflusst ist durch die

Radikalisierung des Alltags und der sich immer deutlicher widersprechenden Standpunkte der Eltern. Dass Pauls Hinwendung zur HJ weniger aus politischer Überzeugung, sondern als Suche nach Geborgenheit, nach Kameradschaft in einem klar definierten sozialen Gefüge zu verstehen ist, mehr eine Verführung als eine Entscheidung ist, wird deutlich. Gerade hier bietet der Film den Zuschauern Identifikationsmöglichkeiten, denn die Schwierigkeit, Freundschaft vor Krisen und Konkurrenz zu bewahren, aber auch den Verlust zu ertragen, ist den meisten Kindern bekannt, deshalb nachvollziehbar und auf die eigene Wirklichkeit übertragbar.

Fast beiläufig und doch glaubwürdig integriert, gelingt es dem Film auch historische, zum Filmverständnis beitragende Informationen zu vermitteln. Es fällt auf, dass die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen weitgehend getrennt sind. Während sich die Kinder zunächst spielend und auch streitend meist im Innenhof aufhalten, werden die Eltern fast ausschließlich in ihren Wohnungen gezeigt, in denen sie fast wie Gefangene (beide Väter sind arbeitslos) leben. In innerfamiliären Diskussionen werden die politischen Positionen Sozialdemokraten versus Nationalsozialisten entwickelt, Fakten und wesentliche Eckdaten genannt, so dass der politische Hintergrund auch Kindern ohne tiefere Kenntnis der Zeit verständlich wird. Der sich ausweitende Nationalsozialismus, die schleichende Infiltration und wachsende Bedrohung wird aber im Wesentlichen über Bilder transportiert; die erwähnte atmosphärische „Schwere“ wird ergänzt durch Hakenkreuz-Fahnen, Transparente, Uniformierte, die mehr und mehr das Straßenbild prägen. Obwohl der Film Brutalität meidet, wird auch die zunehmende Gewalttätigkeit der SA nicht ausgeklammert.

Das Berliner Haus wirkt in seiner klar strukturierten Räumlichkeit wie ein bühnengleicher Mikrokosmos und steht letztlich exemplarisch für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Der Innenhof, als räumliches Zentrum des Films, ist auch ein symbolischer Ort: Synonym des psychischen Übergangs zwischen der Geborgenheit des Hauses bzw. der Kindheit und der rauer werdenden Wirklichkeit der Strasse, dem Erwachsenenwerden.

„Große“ Geschichte, gespiegelt an persönlicher, verweist auf den symbolischen Charakter des Films, der historische Ereignisse nachvollziehbar vermittelt, ohne in Geschichtsbelehrung oder plakative Oberflächlichkeit zu verfallen. Dazu trägt auch die durchdachte filmsprachliche Ebene bzw. die Raum-Zeitinszenierung bei, die nicht bei der Bebilderung des Geschehens bleibt, sondern als filmsprachlicher Subtext interpretatorische Hilfen liefert.

Malte Dahrendorf spricht im Zusammenhang mit der Symbolsprache des Films sogar von einer sich klar abbildenden „Faschismustheorie“, vom Klassenwiderspruch, versinnbildlicht am „Vorder-“ und „Hinterhaus“ mit ihren Bewohnern (Dahrendorf 1989:100/101).

Usch Barthelmeß-Weller und Werner Meyer zu ihrem Film: „Die fiktive Geschichte von Paul und Erwin, mit deren Augen wir den Beginn der nationalsozialistischen Infiltration erleben, ermöglicht es, die formelhaften Antworten über die Vergangenheit etwas aufzubrechen. Wir wollen nicht Vergangenheitsbewältigung betreiben, nicht belehren. Lieber wollen wir Fragen aufwerfen, den Bezug zu den Erfahrungen der Gegenwart knüpfen.“ (BJF 1990:173)

5. Sozialkritische Themen im Kinderfilm: „Die Kinder des Himmels“ (Iran 1996)

Unser Bild der sogenannten Dritten Welt ist in erster Linie geprägt durch Fernseh- oder Zeitschriften-Veröffentlichungen, die Armut, Krieg oder Migration meist mit appellativer Funktion medial verdichtet und anonymisiert zeigen, indem Personen, Kontexte und Hintergründe, persönliche Schicksale ausgeklammert werden und die somit perspektivegebunden sind. Mit dem erschreckenden Realismus vieler Bilder, gesteigert durch Ausschnitthaftigkeit bzw. Perspektive und damit verbundener Distanzlosigkeit, geht eine Tendenz zur Entindividualisierung und Enthistorisierung einher, die zwar Mitgefühl, einen „affektiven Schock“ (Wagner 2000: 24) hervorruft, nicht aber ein kritisches Hinterfragen von Strukturen, Kontexten und Abhängigkeiten, die auch mit uns zu tun haben. Die Dekontextualisierung bzw. das Ausblenden auch von Traditionen der oft komplexen Kulturen manifestiert deren „Opferstatus“ im doppelten Sinne, nämlich als ökonomisch *und* kulturell verarmt, unterlegen und abhängig.

Hier ist, wie Walter Benjamin schreibt, eine „Nachbelichtung“ nötig, d. h. Fakten, Fragen und Nachdenken müssen die visuellen Informationen ergänzen, um ein Gesamtbild der Situation entstehen zu lassen (Benjamin 1963: 63).

Der kritische Kinderfilm hat hier eine Chance durch die Personalisierung von Konflikten, durch Identifikation, über das Wecken von Empathie hinaus, ein komplexeres und hintergründigeres Bild der Länder der sogenannten Dritten Welt zu vermitteln, obwohl mediale Wirklichkeit natürlich immer ein

Konstrukt bleibt. Auch wenn die Geschichten fiktional, ausschnitthaft und parteilich sind, sind sie doch meist generalisierbar, stehen für gesamtgesellschaftliche Strukturen und Probleme und können, im Verbund mit anderen Medien, ein tieferes Verständnis auch von Zusammenhängen wecken.

Sozialkritische Filme sind eng verknüpft mit Aussagen zu gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen des jeweiligen Landes, zu Armut, politischer Unterdrückung, Migration und Krieg. Positiv ist, dass es meist einheimische Regisseure sind, die sich dieser Themen annehmen, so dass eine innergesellschaftliche, „authentische“ Sicht garantiert ist. Zugute kommt den Regisseuren dabei, dass der Kinderfilm auch in den Ländern der „Dritten Welt“ nicht wirklich ernst genommen wird, so dass, verpackt in symbolhafte Handlungen, auch politische Themen oder kritische Stellungnahmen die Zensur passieren (Hoffmann 1999: 44). (Dieses Nischendasein des Kinderfilms begründet die relativ umfangreiche Kinderfilmproduktion in Asien und Südamerika.)

Filme wie „Salaam Bombay“ (Indien, 1988), „Die kleine Revolte“ (Venezuela, 1985) oder „Juliana“ (Peru, 1988), erzählen vom Alltag der Kinder in Armut, von individueller und struktureller Gewalt und der Suche nach einer besseren Zukunft. Meist sind es familiäre Konflikte, die die Kinder in die Rolle Erwachsener zwingen, die sie vor existentielle Probleme stellen. Das eigentliche Thema dieser Filme, der „Verlust von Kindheit“, reflektiert die Positionierung von Kindern in der jeweiligen Gesellschaft und stellt implizit kritische Fragen nach Ursachen und Zusammenhängen sozialer oder gesellschaftlich-politischer Missstände. Meist geschieht das in verschlüsselter Form, über die Konzentration auf „Einzelschicksale“ und „banale“ Ereignissen, die aber als exemplarische Muster auf das Ganze verweisen. Eine andere Formulierung indirekter Kritik ist das Nutzen der Phantasie bzw. Utopie: über einen Wechsel der Wirklichkeitsebenen, über das Eintauchen in eine geträumte Vorstellungswelten, in der die gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche beseitigt und durch positive Lebensentwürfe abgelöst sind, erscheint die Wirklichkeit umso gebrochener und trostloser. Realität von Kindern abzubilden ohne die eigene Propaganda zu bedienen, über Identifikation zu emotionalisieren, ohne die tieferliegenden gesellschaftlichen Strukturen des Konfliktes zu vernachlässigen, ist eine stetiger Balanceakt. So ist meist eine doppelte Lesart dieser Filme möglich: als Episoden anekdotischen Charakters, die auf Empathie der Zuschauer setzen und als Parabeln auf gesellschaftlich Zustände, die auf Information und Reflexion zielen.

Für Cineasten ist der Iran schon lange ein Begriff, kommen doch aus diesem Land immer wieder Kinderfilme, die durch ihren Realismus und ihr Einfühlungsvermögen in kindliche Probleme überzeugen. Wie schon in „Bashu, der kleine Fremde“ (1986), der den Iran-Irak-Krieg thematisiert, entstand mit dem 1997 unter der Regie von Majid Majidi produzierten Spielfilm „Kinder des Himmels“ die Geschichte eines tragischen Verlustes: Ali, der zehnjährige Held des Films, verliert auf dem Nachhauseweg die rosafarbenen Schuhe seiner kleinen Schwester Zahra. Seine Familie ist arm und Ali weiß, dass es unmöglich ist, neue zu kaufen. Die Kinder verschweigen den Eltern das Missgeschick und beschließen, sich die Turnschuhe Alis zu teilen. Zahra trägt sie am Vormittag, Ali am Nachmittag. Alles geht gut, bis Zahra fast einen Schuh verliert und Ali daraufhin zu spät in die Schule kommt. Eines Tages findet Zahra ihre Schuhe wieder: an den Füßen einer Schulkameradin. Heimlich folgt Zahra dem Mädchen, erkennt aber, dass sie aus einer noch ärmeren Familie stammt als sie selbst und bringt es nicht fertig, die Schuhe zurückzufordern. Ali weiß nun, dass er unbedingt neue Schuhe besorgen muss, und beschließt an einem Marathonlauf teilzunehmen, bei dem als dritter Preis ein Paar Turnschuhe winken. Aber Ali gewinnt das Rennen. Statt Stolz auf die vollbrachte Leistung zu sein, versinkt Ali in tiefe Verzweiflung über das Scheitern seines Planes. Er merkt, dass er den Umständen nicht gewachsen ist und er die Probleme, deren Wurzeln in der Angst vor Strafe bzw. in der sozialen Not der Familie liegen, nicht lösen kann.

Majidi arbeitete überwiegend mit Laiendarstellern, was zur Authentizität und einer semidokumentarischen Dichte des Plots beiträgt. In langen Einstellungen, den Alltag und die Probleme einer armen Familien im Iran beschreibend, legt der Film seinen Schwerpunkt auf die differenzierte Zeichnung der Charaktere und des Milieus, ohne die impliziten – für das Drama ursächlichen – sozialen Gegensätze aus den Augen zu verlieren. Der Verlust von Schuhen, ein vordergründig betrachtet banaler Anlass, wird zur existentiellen Krise, ist Ali doch auf unlösbare Weise hin und her gerissen zwischen Verantwortung für sein eigenes Handeln und der Rücksicht auf die Situation der Familie, die kaum genug hat zum Leben. Barfüßigkeit ist ein altes Symbol für Armut und Opfertum (vgl. Heinz-Mohr 1991:121), Schuhe zu besitzen verweist dagegen auf Macht und Besitz, auf einen sozial höheren Status, steht für Würde und Selbstwertgefühl, die es zu verteidigen gilt.



Ali rennt. „Kinder des Himmels“ (1997)

Ursächlich für Alis Konflikt ist sein mangelndes Vertrauen in den Vater und die Angst vor Strafe. Bis zuletzt ist er nicht in der Lage, den Verlust der Schuhe „zu beichten“; einzige Vertrauensperson ist die jüngere Schwester. So konzentriert sich der Regisseur auf die Perspektive der kindlichen Hauptfiguren. Der Ort, die Strassen, all das sind Symbole für Alis verschlungenen Entwicklungsprozess, den die Krise in Gang setzt. Die engen Gassen mit ihren hohen Mauern, die kaum den Himmel erkennen lassen, schränken den Blick Alis stark ein, ein Ausweg ist – auch im übertragenen Sinne – nicht in Sicht. Die Wege, die er auf seiner Suche nach den Schuhen zurücklegen muss, sind endlos wie ein Labyrinth, aus dem es keinen Ausweg gibt. Mittels Aufsichten und Großaufnahmen konzentriert sich der Blick auf die Kinder, die aus ihrer Umwelt herausgelöst werden, so dass ihre Verlorenheit mangels Übersicht über ihr direktes Umfeld potenziert und bedrohlich erscheint. Der Marathon-Lauf, an dem Ali teilnimmt, ist einer der Höhepunkte des Films. Überhaupt wird das Rennen, das den inneren Druck unter dem Ali steht greifbar macht und einer permanenten Flucht gleichkommt, zu einem Leitmotiv des Films bzw. zu einem Symbol für den Überlebenskampf.

Zu einer Schlüsselszene wird ein Ereignis, das Ali in die Lebenswirklichkeit von Erwachsenen einführen soll: Alis Vater nimmt ihn mit auf Arbeitssuche, um ihm zu zeigen, wie man sich reichen Leuten als Gärtner andient. Im entscheidenden Moment aber versagt der Vater, aus Stolz und Unsicherheit ist er nicht in der Lage seine Bitte vorzutragen. Ali rettet die Situation, in dem er aktiv wird und im Namen seines Vater spricht. Er erkennt den Ernst der Lage und weiß, das Stolz keinen Hunger stillt. Außerhalb des Hauses ist Ali der Überlegene, der die Führung übernimmt und die Demütigung des Vaters auffängt. Das Relativieren der anfangs noch klar definierten, traditionellen

innerfamiliären Hierarchie, mit dem Vater als zentraler Figur, markiert ein verschobenes, aufbrechendes Rollengefüge. Die junge, gebildete Generation fungiert gezwungenermaßen als Hoffnungsträger, der bislang streng fixierte Grenzen zwischen den Generationen überschreitet und „falsche“ Traditionen aufgibt. Gleichzeitig aber wird die Überforderung und Zerrissenheit Alis greifbar, dem als Kind die Verantwortung für eine ganze Familien aufgebürdet wird. Innerhalb des familiären Gefüges, der Autorität des Vaters unterworfen, muss er außerhalb des Hauses seinen „Mann stehen“. Der Film „Kinder des Himmels“ beschreibt sehr behutsam und ohne plakative Anklage soziale und familiäre Konflikte bzw. Hierarchien, die ihre Ursache haben in gewachsenen Traditionen einer islamischen Gesellschaft. Lösungen dieser letztlich strukturellen Probleme, unter denen Ali leidet, bietet der Film nicht an, auch vermeidet er ein „entlastendes“, versöhnliches Happy End. Aber der Film lässt Einblicke zu in das Leben von Kindern einer uns fremden Kultur und verändert so den Blick auch auf unsere Wirklichkeit.

6. Psychologische Themen im Kinderfilm: „Nur die Wolken bewegen die Sterne“ (Norwegen 1998)

Der Versuch, die Lebenswirklichkeit von Kindern zum Bezugspunkt des „problemorientierten“ Kinderfilms zu machen, bedeutet auch einen besonders brisanten Bereich aufzugreifen, der noch immer – gerade im Zusammenhang mit Kindermedien – mit Tabus belegt ist: die Auseinandersetzung mit dem Tod und den daraus resultierenden Gefühlen von Verlust und Einsamkeit. Inzwischen aber gibt es einige Filmbeispiele, die sich unter Berücksichtigung des Alters, des Kenntnis- bzw. Erfahrungsstandes von Kindern auf inhaltlich und ästhetisch differenzierte Weise mit diesem Thema auseinandersetzen.⁸

Der Astrid Lindgren-Film „Die Brüder Löwenherz“ (1977) z. B. ist mit seiner linearen, märchenhaft-phantastischen Erzählweise eher für jüngere Kinder geeignet; der schwedische Regisseur Lasse Hallström, mit seinem Oscar-prämierten Film „Mein Leben als Hund“ (1985), setzt dagegen auf eine z.T. anekdotische, von Rückblenden und wechselnde Erzählebenen geprägte Handlung, die sich, aufgrund der komplexen Struktur, eher an ältere Kinder wendet. Krankheit und Tod der Mutter sind hier für einen 12jährigen Jungen

8 Beispiele: „Servus Opa, sagte ich leise“ (1979), „Ronja Räubertochter“ (1984), „Cinema Paradiso“ (1988), „Kannst du pfeifen, Johanna“ (1994), „Die Sprache der Vögel“ (1991)

Auslöser für den Prozess der Auseinandersetzung mit Gefühlen von Verzweiflung, Angst und Einsamkeit. Der phasenweise sehr direkten Darstellung der tragischen Ereignisse, besonders der Krankheit der Mutter, setzt Hallström Momente der Poesie und Komik entgegen, so dass der Film die Waage hält zwischen philosophischer Tiefe und spielerischer Lebensbejahung. Ein symbolisches Motiv, ein Gleichnis für die Gefühle des Kindes, durchzieht und strukturiert den Film, so dass dem kindlichen Zuschauer die Situation des Jungen verständlich wird: Einsam, den Blick in den nächtlichen Sternenhimmel gerichtet, vergleicht sich der Junge mit der Weltraum-Hündin Laika, die 1959 in einem sowjetischen Satelliten die Welt umkreiste und dort oben zu Tode kam. Das ständige Wiederholen dieses Sinnbildes, mit der abschließenden Formel, dass man alles von der höheren Warte aus betrachten müsse, hilft dem Jungen das einschneidende Erlebnis des Verlustes der Mutter zu bewältigen und zu begreifen, dass der Tod zum Leben gehört.

Eine inhaltlich und formal sehr viel strengere und reduziertere Form hat die norwegische Regisseurin Torun Lian für die Verfilmung ihres Buches „Nur die Wolken bewegen die Sterne“ gewählt. Während die Zuschauer in „Mein Leben als Hund“ auf den nahenden Tod der Mutter durch eine lange Phase der Krankheit „vorbereitet“ wird, führt die Regisseurin den Tod des Bruders ganz unvermittelt ein. Zu Beginn des Films sehen wir ein Mädchen vor einem Familienvideo sitzen, das lachende, ausgelassen spielende Kinder und eine fröhliche Mutter zeigt. Die folgenden, auf den ersten Blick unverständlichen Szenenfragmente, konzentrieren sich auf das verstörte Gesicht des Mädchens: vom Geschehen abgewandt, lehnt es an einer Friedhofsmauer, während im Hintergrund ein kleiner, weißer Sarg aus der Kapelle getragen wird. Nach und nach wird klar: die elfjährigen Maria hat ihren jüngeren Bruder durch Krebs verloren hat. Ihre Mutter fällt daraufhin in tiefe Depression und verlässt die Familie, um Abstand zu gewinnen. Maria hat nun nicht nur ihren Bruder, sondern eigentlich auch ihre Mutter verloren. Nirgends kann sie ihre Gefühle, ihre tiefe Verzweiflung ausdrücken, so dass sie sich in Phantasien oder Erinnerungsbilder wie den Videofilm flüchtet und den Tod des Bruders verleugnet. Maria wird in den Sommerferien zu ihren Großeltern aufs Land geschickt, wo sie den gleichaltrigen Jakob kennen lernt. Nach langen Phasen des Schweigens und schließlich nach endlosen Gesprächen über Gott, über das Sterben und den Sinn des Lebens, brechen Marias Gefühle auf, sie akzeptiert den Tod des Bruders; das Schweigen der Mutter aber, das sie als Lieblosigkeit sich selbst gegenüber deutet, kann sie nicht hinnehmen. Auf Jakobs Rat hin macht sie sich auf den Weg zur Mutter. Der Schluss des

Films deutet eine Annäherung von Mutter und Tochter an, ohne aber die noch immer vorhandene Distanz und die gegenseitige Verständnislosigkeit zu verleugnen.

„Nur die Wolken bewegen die Sterne“ zitiert direkt das Motiv des Himmels bzw. der Sterne, das in „Mein Lebens als Hund“ eine so wesentliche Rolle spielt. Wird es bei Lasse Hallström zu einem Synonym für den natürlichen Zyklus von Leben und Sterben bzw. die Bedeutungslosigkeit des Einzelnen angesichts der Unendlichkeit des Universums, formuliert Torun Lian hier die Einsicht in die Relativität von Wahrnehmung: Beim Blick in den Himmel scheint es manchmal so, als ob sich die Sterne bewegen, nicht die Wolken. Genauso trägt Marias Gefühl, dass die Mutter sie nicht liebt, der Schein, das begreift sie zumindest intellektuell, spiegelt nicht die Wahrheit. Solcherart komplexe Erkenntnisse durchziehen das Geschehen, so dass „Nur die Wolken bewegen die Sterne“ auch als Dialogfilm funktioniert, der existentielle Probleme aufwirft und tiefere Einsichten philosophisch-religiöser Dimension berührt. Eine wesentliche Rolle bei Marias schwierigem Entwicklungs- bzw. Erkenntnisprozess spielen die Gespräche mit dem gleichaltrigen Jakob, die sich wie ein roter Faden durch den Film ziehen. Beide formulieren in ihren langen Zwiegesprächen universelle Fragen im Zusammenhang mit Tod und Verlust : Gibt es Gott ? Warum hat er mich verlassen ? Werde ich noch geliebt ? Steht in den Sternen wann wir sterben ? Marias und Jakobs Erfahrungen werden für den Zuschauer auf der verbalen Ebenen nachvollziehbar aufbereitet, indem sie eine Bewältigungsstrategie von Trauer vorleben, das Fragenstellen, das wiederholte Sprechen über das Unfassbare.

Aber: innerpsychische Prozesse lassen sich kaum verbalisieren, so dass die visuellen Ebene des Films zum eigentlichen Träger für Marias Gefühlslage wird. Mittels kammerspielartiger Sequenzen, über Rückblenden, eine sich verändernde Perspektiv- und Einstellungs-dramaturgie, über Farben, Licht und Geräusche wird Marias emotionale Situation deutlich, so dass die Bildsprache im metaphorischen Sinne und als gleichwertige Ergänzung der verbalsprachlichen Ebene zu sehen ist, die zusammen ein komplexes Psycho-gramm einer existentiellen Krise ergeben.

Der Erzählduktus ist gerade zu Beginn des Films sprunghaft, zusammenhangslos. Dadurch entschlüsselt sich dem Zuschauer nur langsam das eigentliche Geschehen, muss er doch aus den kurzen Szenenfragmenten die tieferen Zusammenhänge bzw. die Vorgeschichte aktiv rekonstruieren. So ist die

Struktur des Films ein Spiegel für Marias Verstörtheit, für ihr langsames und mühevoll Begreifen der Realität.

Mit Beginn der Katastrophe, als der Bruder beerdigt wird, erscheint Maria an den Rand des Geschehens gedrängt, ausgegrenzt. In wechselnden Situationen sieht man sie vor kahlen, monochromen Wänden, immer seitlich, fast außerhalb des Bildrahmens stehend, den Kopf gesenkt. Die Leere der anderen Bildhälfte, die Disharmonie des Bildaufbaus, steht für das Fehlen des Bruders und den Verlust des inneren Gleichgewichts. Häufig in gelbliches Licht getaucht, löst sich ihre Gestalt fast auf, verliert sie ihre Körperlichkeit. Meist umgibt Maria eine fast bleierne Stille, nur sehr sparsam werden Sprache und Musik eingesetzt, so dass eine Atmosphäre gedämpften Schweigens entsteht, die ihre „Entwertung“, ihre „Selbstaflösung“ angesichts der Tiefe des Schmerzes bzw. ihre Unfähigkeit zur Trauer und Kommunikation spiegeln. Maria sucht anfangs die Einsamkeit, und ihre später zaghaften Versuche sich zu öffnen scheitern zunächst, ist doch ihr einziger Dialogpartner sie selbst. Nur ins tote Telefon kann sie ihre Fragen stellen, nur das eigene Spiegelbild ist ihr Kontakt nach außen. Erwachsene spielen in dieser Lebensphase Marias keine Rolle. Ihr Vater ist mit der eigenen Trauer beschäftigt, ihre Mutter spricht nicht mehr und hat die Familie verlassen. So sehnt sich Maria nach Blicken, nach Spiegelung, hat sie doch, da offenbar nur noch der tot Bruder für die Eltern von Bedeutung ist, das Gefühl wertlos zu sein. An einer Stelle des Films vergleicht sie sich sogar mit den unerwünschten Mädchen in China, die man dort „am liebsten umbringt“.



Maria ist allein



Maria unter Wasser: der Moment der Wiedergeburt

Nur die Wolken bewegen die Sterne, 1998

Der entscheidende Moment der inneren Umkehr, des Aufbrechens der psychischen Verhärtung, ist eine Unterwasserszene: Maria und Jakobs Blicke

begegnen sich beim gemeinsamen Tauchen in einem See; es sind Blicke der Vertrautheit und des Vertrauens. Die Bedeutung des Augenblicks wird dadurch gesteigert, dass die Bewegungen verlangsamt werden, die Szenerie erscheint wie in Gold getaucht, die aufsteigenden Luftblasen steigern die Magie dieses glücklichen Moments. Zum ersten Mal seit langem erfährt Maria das Gefühl befreit zu sein, noch unter Wasser allerdings, schwerelos außerhalb ihrer Wirklichkeit. Wasser, in der christlichen Ikonographie Symbol der Reinigung und Schöpfung (Heinz-Mohr 1991: 326/327), wird zur Metapher für Marias Überwindung des lähmenden Schmerzes und des Neubeginns.

Die Entschlüsselung dieser komplexen bildsprachlichen Ebene des Films, die als Repräsentant der emotionalen Dimension der Hauptfigur fungiert, erfordert eine aktive, teilnehmende Wahrnehmung. Die Ausgestaltung der emotionalen Leerstellen, die den Trauerprozess Marias charakterisieren, kann nur gelingen, wenn der Zuschauer eigene Erfahrung einbringt und ergänzt. Hier liegt auch die Qualität des Films, der nicht auf distanzlose Betroffenheit oder „gefühlige“ Traurigkeit setzt, sondern nur im Dialog mit dem Zuschauer selbst ganz verstehbar ist. Das verschlossene, meist ausdruckslose Gesicht Marias wird dabei zum Spiegel für die projizierten Gefühle der Zuschauer.

„Die Darstellung des Todes und des Sterbens (...) wird immer Betroffenheit auslösen, weil vorgeführtes ‚fremdes‘ Leid und ‚anderer‘ Schmerz das eigene Gefühl anrühren. (...) Den Tod an sich zu verstehen, entzieht sich jeder Möglichkeit“ (Giera 1997: 9/10).

Aus dieser Erkenntnis heraus wird der eigentliche Moment des Todes in allen genannten Filmbeispielen ausgeblendet, entweder mittels metaphorischer Bilder lediglich angedeutet oder er ist als auslösendes Moment der Fabel vorausgegangen. Viel wesentlicher als die physische Seite des Sterbens, so lässt sich daraus folgern, ist das, was der Tod an Gefühlen und Konflikten bei den Zurückgebliebenen auslöst: die Konfrontation mit Einsamkeit und Zorn bzw. mit der Endgültigkeit des Verlustes.

7. Fazit

Alle genannten Filme erzählen, aus unterschiedlichsten Perspektiven, Geschichten über Kinder und Kindheit. Wie gezeigt, wurde dabei nicht auf einfache, harmlose Inhalte bzw. eine simplifizierte Filmsprache gesetzt, sondern jeder dieser Filme versucht die Komplexität der inneren und äußeren Welt

von Kindern mittels authentischer, nachvollziehbarer Inhalte und einer adäquaten künstlerischen Form zu rekonstruieren. Die Stimmigkeit bzw. das Ineinandergreifen von Narration und Ästhetik wird dabei zum entscheidenden Beurteilungskriterium.

Im Mittelpunkt stehen Konflikte, die über sich hinausweisen und auf generelle Erfahrungsmuster von Kindern zurückzuführen sind. Das Zerschlagen von Freundschaft, soziale oder innerfamiliäre Gegensätze, psychologische Krisen wie Trauer und Verlust sind bekannte Bestandteile fast jeder kindlichen Wirklichkeit. Ursache für alle beschriebenen Konflikte ist letztlich mangelndes Vertrauen bzw. die Unfähigkeit, über Gefühle zu sprechen und Probleme offen auszutragen. In „Die Kinder aus Nr. 67“ werden Paul und Erwin von der Dynamik der politischen Ereignisse mitgerissen, ohne dass sie über ihre Bedürfnisse und Erwartungen an Freundschaft sprechen können, Ali in „Kinder des Himmels“ hat keine Vertrauens in den Vater und versucht seine Probleme selbst zu lösen, Maria in „Nur die Wolken bewegen die Sterne“ ist durch Tod des Bruders so verstört, dass sie unfähig ist, ihre widersprüchlichen Gefühle zuzulassen. So ist die „Botschaft“ der Filme klar: nur im Dialog, im offene Gespräch mit den Konfliktpartnern kann eine Lösung der Krise gelingen.

Alle genannten Filme bieten keine vordergründige Problemlösung an und verzichten auf ein Happy End, so dass sie zum Impuls werden für eine aktive Reflexion der filmischen, aber auch der persönlichen Wirklichkeit.

Welche Funktion können nun problembezogene Filme im Zusammenhang mit Weltaneignung und Identitätsbildung von Kindern haben?

Identität ist das Selbstverständnis einer Person, das eng verknüpft ist mit der Biografie, mit Erfahrungen, Lebensentwürfen und der „Positionierung im Verhältnis zu den Anforderungen der Handlungssituation“ (Mikos 1999: 4). Medien und Alltag durchdringen sich (vgl. Bachmair 1996: 11) mehr denn je und spielen bei der Identitätsbildung von Kindern eine wesentliche Rolle. Kinderfilme, als Teil einer komplexen Medienerfahrung, können als „kulturelle Symbolangebote“ (Paus-Haase / Keuneke 1999: 235) verstanden werden, die die konkrete Umwelterfahrung ergänzen und erweitern. Nicht nur die sozialen Kontexte, die direkte Kommunikation, sondern auch die symbolischen Welten der Medientexte, werden wichtige Informations- und Erfahrungsträger. Sie bieten, wie Charlton / Neumann betonen, verdichtete Realitätsentwürfe an, mit denen sich Kinder ohne die Gefahr sozialer Konsequenz auseinandersetzen können (vgl. Charlton / Neumann 1986: 23). Kinder knüpf-

fen dabei, je nach Lebens- und Entwicklungsphase, an für sie wichtigen Informationen an und integrieren sie „in ihr bisher erworbenes Weltwissen“ (Paus-Haase / Keuneke 1999: 236). Diese Form der symbolischen Weltaneignung geschieht über Identifikation, das Vergleichen, Hineinversetzen, oder auch Abwehren von Haltungen, was zu einer Schärfung des Selbstkonzeptes beitragen kann. Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Medienangebot vollzieht sich während und nach der Rezeption, über Verknüpfungen des Filmgeschehens mit eigenen Erfahrungen, über innere Bilder, in späteren Gesprächen. Empathie, vielfältige Emotionen, aber auch kognitive Prozesse spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Normen, Werte und Rollenbilder werden nicht mehr nur anhand leibhaftiger Vorbilder aus der direkten sozialen Umgebung erlernt, sondern eben auch aus den Erzählungen der Medien und der Populärkultur. Angesichts einer immer größer und unübersichtlicher werdenden Flut medialer Produkte und Produktionen ist es umso wesentlicher, den Kinderfilm zum Träger glaubwürdiger, authentischer Wirklichkeitsentwürfe zu machen, die vernachlässigte und tabuisierte Aspekte kindlicher Realität thematisieren. Die vorgestellten Filme deuten ausschnittshaft an, welche thematische und ästhetische Bandbreite der Kinderfilm als Medium der Sensibilisierung für die Probleme anderer Kulturen, gesellschaftlich-sozialer Differenzen oder veränderte Rollenbilder, für das Geschichtsbewusstsein oder Fragen existentieller Dimension repräsentieren kann. Individuelle Konflikte und Konfliktlösungen sind dabei auch als exemplarische Sinnbilder für universelle, übergeordnete Probleme zu begreifen.

8. Besprochene Filme

Die Kinder aus Nr. 67: BRD 1979/80, Regie: Usch Barthelmeß-Weller, Werner Meyer, 103 Min., ab 8 Jahre

Kinder des Himmels: Iran 1997, Regie: Majid Majidi, 87 Min., ab 6 Jahre

Nur die Wolken bewegen die Sterne: Norwegen 1998, Regie: Torun Lian, 97 Min., ab 10 Jahre

9. Literatur

Baacke, Dieter: Die gestalterischen Kompetenzen der Kids und Jugendlichen, In: Lexikon des Kinder- und Jugendfilms, Meitingen 1998.

- Bachelard, Gaston: Poetik des Raumes, Frankfurt am Main 1997.
- Bachmair, Ben: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder, Opladen 1996.
- Benjamin, Walter: Kleine Geschichte der Photographie: In: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt am Main 1963.
- Bundesverband Jugend und Film e.V. (BJF) Clubfilmothek: Filme für Kinder und Jugendliche. Verleihkatalog 1999, Frankfurt am Main 1999.
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnis der strukturanalytischen Rezeptionsforschung, München / Weinheim 1986.
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter, Tübingen 1990.
- Elsaesser, Thomas: Der Neue Deutsche Film von den Anfängen bis zu den neunziger Jahren, München 1994.
- epd – Film: 11/1994, 09/1999
- Freud, Sigmund: Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci, Frankfurt am Main 1982.
- Giera, Joachim / Strobel, Hans (Hrsg.): Vom Abschiednehmen und Traurigsein. Über Sterben, Tod und Trauer im Kinderfilm, München 1997.
- Heidtmann, Horst: Kindermedien, Stuttgart 1992.
- Kaes, Anton (Hrsg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929, Tübingen 1979.
- Keppler, Angela: Wirklicher als die Wirklichkeit ? Das neue Realitätsprinzip der Fernsehunterhaltung, Frankfurt am Main 1994.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1900.
- Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz, Nr. 77/1'99
- Kommer, Helmut: Filmkultur für junge Leute, Hildesheim 1989.
- Lukasz-Aden, Gudrun / Strobel, Christel: Der Kinderfilm von A bis Z, München 1988.
- Mikos, Lothar: Erinnerung, Populärkultur und Lebensentwurf. Identität in der multimedialen Gesellschaft. In: medien praktisch 1/1999.

- Heinz-Mohr, Gerd: Lexikon der Symbole, Freiburg 1991.
- Mühlen Achs, Gitta: Schicksal oder Maskerade? Die Inszenierung der Geschlechterdifferenz in visuellen Medien. In: medien praktisch 3/1996
- Murken, Christa / Weschenfelder, Klaus / Schad, Brigitte (Hrsg.): Kinder des 20. Jahrhunderts, Köln 2000.
- Paus-Haase, Ingrid / Keuneke, Susanne: Symbolangebote und kindliche Ästhetik. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Ästhetik der Kinder, Frankfurt am Main 1999.
- Strobel, Hans : Geschichte des (Bundes)Deutschen Kinderfilms. In. Lexikon des Kinder- und Jugendfilms, Meitingen 1998.
- Rolff, Hans-Günter / Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel, Weinheim 1997.
- Schmitt, Christoph: Adaption klassischer Märchen im Kinder- und Familienfernsehen, Frankfurt am Main 1993.
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption, Oldenburg 2000.
- Topsch, Wilhelm: Kinderliteratur im Medienzeitalter: Analyse unterschiedlicher Repräsentationsformen des Werkes Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren, Teil 1, Oldenburg 1998.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: Bilder von Tod und Krieg. Zur (Re)Konstruktion von Geschichte(n) mit Medien. In: medien praktisch 2/2000.
- Wolf, Steffen: Kinderfilm in Europa, München 1969.
- Wragge-Lange, Irmhild: Kinderliteratur im Medienzeitalter: Analyse unterschiedlicher Repräsentationsformen des Werkes Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren, Teil 4, Oldenburg 1998.

Die CD-ROM – ein neues Medium in der KJL

1. Kinderliterarische Angebote auf CD-ROM: die Fragestellung

„Literatur ... stellt das große Angebot unserer Kultur an den Einzelnen dar, unbekannte Gefühls- und Fantasiewelten kennen zu lernen und neue emotionale, imaginative und ästhetische Erfahrungen zu machen, unerprobte und individuelle wie gesellschaftliche Möglichkeiten zu erkunden und seine Selbst- und Welterfahrung zu erweitern und zu vertiefen.“¹ Ich habe dieses Zitat von Günter Waldmann an den Anfang meiner Überlegungen gestellt, weil mir dieser auf die individuelle Rezeption ausgelegte funktionale Ansatz die Möglichkeit eröffnet, das neue Medium CD-ROM ohne formale Zwänge als Träger von zunächst im Printmedium erscheinender Kinder- und Jugendliteratur zu betrachten. Das schließt selbstverständlich ein, nach den Formen zu fragen, durch die Kindern die Erschließung neuer Welten, das Ausprobieren eigener Weltentwürfe, das Modifizieren selbst gemachter Erfahrungen durch Literatur ermöglicht wird. Und mit diesem Ansatz lässt sich umgekehrt auch danach fragen, wie Kinder als Subjekte der Rezeption mit dem Angebot umgehen (können).

Wenn ich von Kinder- und Jugendliteratur spreche, so meine ich mit Bettina Hurrelmann „ein Symbol- und Handlungssystem, ... das als ein Subsystem von Literatur sich dadurch auszeichnet, dass in ihm mit einer besonderen Adressatengruppe gerechnet wird – eben mit Heranwachsenden als Leserinnen und Leser“². Ich schließe in diese Definition die Präsentation von Kinderliteratur auf CD-ROM ein; allerdings werde ich nur auf solche CD-ROMs

1 Günter Waldmann, Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. 2., korr. Auflage, Hohengrehren 1999, S. 1

2 Bettina Hurrelmann, Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Günter Lange (Hrsg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2, S. 901. Hohengrehren 2000

eingehen, die sich auf eine kinder- bzw. jugendliterarische Vorlage traditioneller Art – also ein Printmedium – beziehen. Im Zusammenhang mit dieser multimedialen Präsentation werde ich statt von Leserinnen und Lesern von Rezipientinnen und Rezipienten sprechen.

Literatur schafft neue Erfahrungen durch das Angebot einer vom Alltag differenten Welt. Der Rezipient / die Rezipientin baut aus der Erkenntnis der Differenz eine neue Einsicht auf, die die alte Lebenssicht verändern, aber auch bestätigen kann. Erst die Differenz zur Alltagswelt unterscheidet das literarische Angebot vom alltäglichen Umgang. Ein für Kinder und Erwachsene einleuchtendes Beispiel für diese ästhetische Differenz sind die Märchen. Die Eindimensionalität zwischen der realen und imaginären, häufig zauberhaften Welt ermöglicht die Konstruktion einer irrealen Welt, in der z. B. Entwicklungsaufgaben als typisch für jede nachwachsende Menschengeneration definiert werden. So wäre etwa die Erkenntnis des Grimmschen Märchens „Dornröschen“, dass Entwicklung nicht durch noch so sorgfältige Bewachung eines jungen Mädchens aufgehalten werden kann und dass andererseits genau dieses Mädchen Zeit für seine Entwicklung braucht, durchaus auch alltagssprachlich – etwa als Postulat „Du sollst ...“ oder „Du sollst nicht ...“ – darstellbar. Die Konstruktion einer von der Alltagserfahrung völlig abgehobenen Wirklichkeit durch Symbole wie die Spindel in der Hand des am Beginn der Pubertät stehenden Mädchens oder die alte Frau, die in einem verschlossenen Turm sitzt und die Weisheiten ihrer Generation und ihres Geschlechts weiter zu geben bereit ist, ermöglichen eine vermutlich unbewusste, in jedem Fall aber distanzierte Form, die Notwendigkeit und die Bedingungen des Erwachsenwerdens zu erkennen.

Die literarische Form ist ein Angebot an den Rezipienten, aus der angebotenen als different wahrgenommenen Welt und den eigenen Vorstellungen, Erkenntnissen und Erfahrungen eine neue Einsicht zu konstruieren. Dabei bildet das literarische Angebot einen Rahmen, innerhalb dessen das Subjekt dieses Angebot in Verknüpfung mit dem eigenen Begriffsnetz integriert. Auf beiden Seiten – beim literarischen Angebot und beim rezipierenden Subjekt – gehen somit historische, kulturelle, religiöse, gruppenspezifische u. a. Vorstellungen ein, die die Fragilität und Flexibilität literarisch konstruierter Welten verdeutlichen, aber auch zeigen, dass weder die Einflussnahme durch gesellschaftlich bestellte Literaten noch gänzlich subjektive Interpretationen angebotener Texte denkbar sind. Literatur wird durch den häufig fragilen Diskurs zwischen dem Autoren / der Autorin und dem Leser / der Leserin,

der Rezipientin und des Rezipienten von Büchern, Filmen, Videos, CD-ROMS, Hörspielkassetten etc. wirksam.

Bei der CD-ROM handelt es sich um ein relativ neues Medium im Bereich der sogenannten „elektronischen“ Medien. Durch seine Fähigkeit, Informationen multicodal zu speichern, kann es von den Medienproduzenten sehr flexibel eingesetzt werden, d. h. mit einer CD-ROM kann man sich traditionell geschriebene Texte auf den Bildschirm laden, aber auch stehende und bewegte Bilder bis hin zur 3-D-Qualität bekommen und natürlich eine große Bandbreite an Sprache, Musik und Geräuschen hören. Alle benutzten Codes sind so vernetzt, dass sie vom Benutzer flexibel abgerufen werden können. Der multicodalen Präsentation steht also die multimodale Rezeption gegenüber, d. h. der Rezipient / die Rezipientin kann – oder muss – mehrere Sinneskanäle bei der Rezeption einsetzen, muss traditionell lesen und kann gleichzeitig audiovisuell und auditiv decodieren. Hinzu kommt die Interaktivität, die eine Selbststeuerung durch den Nutzer / die Nutzerin innerhalb der Grenzen ermöglicht, die durch das Medium gesetzt sind, und somit bis zu einem gewissen Grade selbstbestimmte Rezeptionsprozesse bewirkt.

Dass das neue Medium CD-ROM im Bereich der Kinder- und Jugendmedien sehr schnell vermarktet wurde, ist angesichts der vielfältigen Präsentationsmöglichkeiten leicht erklärlich. Hier sind zwei Sektoren besonders erfolgreich, nämlich der der Computerspiele³ mit vielen Ausprägungen und die auf unterschiedliche Lernbereiche und gleichzeitig auf das Bedürfnis nach Unterhaltung ausgerichteten Angebote, das sogenannte „Edutainment“ bzw. „Infotainment“⁴. Die Grenzen zwischen beiden Bereichen sind fließend. – Die beiden eben genannten Themenfelder werde ich nicht problematisieren, sondern mich einem eher zögerlich angenommenen und auch präsentierten Angebot widmen, nämlich den Versuchen, kinderliterarische Vorlagen auf CD-ROM zu interpretieren.

Ich werde versuchen, anhand einiger Beispiele folgenden Fragen nachzugehen:

-
- 3 Einen sehr informativen Überblick über die Problematik der Computerspiele kann man finden bei Jürgen Fritz und Wolfgang Fehr (Hrsg.), Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie – Forschung – Praxis. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1997
 - 4 Über das multimediale Lernen informiert umfassend Michael Kerres, Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München und Wien 1998

- Wie verändert das neue Medium die kinderliterarische Vorlage?
- Ermöglicht die Rezeption von Kinderliteratur auf CD-ROM den Aufbau imaginativer Welten, die durch ihre Distanz zur realen Welt für die Kinder neue Erkenntnismöglichkeiten eröffnen? Mit anderen Worten: Ist die Präsentation auf CD-ROM ein sozialisatorisches Angebot an die nachwachsende Generation?
- Werden medienspezifische Mittel entwickelt, um die Sinnkonstitution auch durch diese Präsentation von Kinderliteratur zu ermöglichen?
- Können kinderliterarische Texte auf CD-ROM auch zum Lesen der „Printmedien“ motivieren?
- Erleichtert der Umgang mit elektronischer Kinderliteratur Kindern den Zugang zum Computer bzw. – umgekehrt: kann die Präsentation auf CD-ROM auch motivierend auf das Lesen wirken?

Bei der ersten Fragestellung gehe ich von der Annahme aus, dass jedes neue Medium durch eine jeweils andere Codierung Sinn und Inhalte verändert und vor allem auch neue Interpretationsweisen für die rezipierenden Subjekte eröffnet. Da ich nicht annehme, dass es für einen kinderliterarischen Text eine für alle und immer gültige Interpretation geben kann, kann ich nur Vermutungen anstellen, ob und wie die Veränderungen durch die neue mediale Präsentation zu neuen Interpretationen führen. Die Flexibilität des Mediums eröffnet zumindest neue Möglichkeiten des Zugangs.

Dass es mich als Schulpädagogin nicht nur interessiert, ob und wie neue Erkenntnismöglichkeiten durch dieses Medium für Kinder eröffnet werden, sondern auch, wie diese Angebote aussehen, liegt auf der Hand. Wenn ich von einem sozialisatorischen Angebot durch die Kinder- und Jugendliteratur spreche, so gehe ich davon aus, dass Sozialisation ein Prozess ist, durch den das Individuum sich einerseits zu einem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“⁵ entwickeln soll, zum anderen aber eben dieser Prozess nur vorstellbar ist als eine individuelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Angeboten, an dessen Ende – so es eines gibt – immer die individuelle Modifikation der angebotenen Werte und Normen, Verhaltensweisen und Handlungsmuster steht. Sozialisation setzt also die Eigenaktivität und damit konstruktive Bearbeitung der gesellschaftlichen Sinnangebote durch das Individuum voraus. Literatur ist ein vielschichtiges Sinnangebot an Kinder und

5 Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 1998, S. 65

Jugendliche, das in besonderer Weise dieser „Doppelperspektivität“ von Sozialisation gerecht wird. Bettina Hurrelmann weist darauf hin, dass dieser Aspekt noch wenig in der Kinder- und Jugendliteratur-Forschung berücksichtigt wird.⁶

Ob kinderliterarische Texte auf CD-ROM Kinder zum Lesen motivieren können, wird natürlich zunächst von der Vorlage abhängen. Ich vermute jedoch, dass bei Ausnutzung der Möglichkeiten dieses Mediums Kinder mit nur geringer Leseerfahrung bzw. -motivation zumindest Anregungen bekommen. Dabei ist „Lesen“ nicht an das Printmedium gebunden, sondern durchaus auch mit anderen Medien, z. B. am Computer vorstellbar.

Lesen und der Umgang mit dem Computer werden geschlechtsspezifisch unterschiedlich beherrscht. Beide Kulturtechniken sind jedoch Voraussetzung, um am öffentlichen Leben in dieser Gesellschaft teilnehmen zu können. Mädchen haben häufig eine Distanz zum von ihnen eher als technisch und damit fremd erlebten Computer. Kinderliterarische Vorlagen, die in erster Linie Mädchen ansprechen und wenig technische Schwierigkeiten bieten, könnten eine Brücke zwischen beiden Kulturtechniken sein.

Die letzte Fragestellung könnte man zusammenfassen mit dem Hinweis, dass durch den Umgang von Kindern mit Literatur auf CD-ROM möglicherweise Teilbereiche ihrer Medienkompetenz entwickelt werden können.

2. Beispiele aus der neuesten CD-ROM-Produktion

2.1 Zauberhaftes vom Monitor: Michael Ende / Annegret Fuchshuber (Ill.): Das Traumfresserchen

Michael Ende (1929 – 1995) veröffentlichte dieses Bilderbuch gemeinsam mit der Illustratorin Annegret Fuchshuber 1978, also 18 Jahre nach seinem großen Durchbruch mit „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“; diese märchenhafte Erzählung wurde u. a. ins Englische, Spanische, Französische, Japanische, zuletzt 1995 ins Griechische übersetzt⁷. Obgleich Ende mit dieser Erzählung nicht an seine ganz großen Erfolge wie „Momo“ oder „Die unendliche Geschichte“ anknüpfen konnte, zeugen zahlreiche Theaterversionen, eine von Ende selbst gelesene Hörkassette, eine Taschenbuchaus-

6 Vgl.: Bettina Hurrelmann, a. a. O., S. 903

7 Vgl.: Roman Hocke und Thomas Kraft, Michael Ende und seine phantastische Welt – die Suche nach dem Zauberwort. Stuttgart – Wien – Bern 1997, S. 146 ff.

gabe (dtv 1991), eine Verfilmung durch den Bayerischen Rundfunk (1995) und zuletzt eine CD-ROM-Version (1999) vom Erfolg dieses Buches.

Wie in vielen Geschichten von Michael Ende wird die Handlung in eine phantastische, zauberhafte Welt verlegt. „In Schlummerland ist das Wichtigste für alle Leute das Schlafen ... Wer gut schlafen kann, .. der hat ein freundliches Gemüt und einen klaren Kopf. Und deswegen machen sie denjenigen, der am besten schlafen kann, zu ihrem König.“⁸ Und da Könige immer Kinder haben müssen, gibt es die Prinzessin Schlafittchen – und der passiert das für Schlummerländer Furchtbarste: Sie hat böse Träume und kann deswegen nicht schlafen. Der Vater ruft die Weisen, Ärzte und Professoren des Landes und bittet sie um Rat – vergebens. Der erlösende Schlaf will sich bei der Prinzessin nicht einstellen. Da macht er sich schließlich selbst auf den Weg und findet nach einer abenteuerlichen Reise ein seltsames Wesen, das sich ihm als das „Traumfresserchen“ vorstellt. Der König schildert ihm sein Problem. Die Lösung, die das Traumfresserchen dem Vater vorschlägt, besteht in einem gereimten Spruch. Nachdem der Spruch aufgeschrieben wurde, setzt sich der Vater auf den Buckel des Traumfresserchens und beide fliegen über Berg und Tal zurück zum Schloss des Königs, wo sie die Prinzessin tatsächlich von ihrem Leiden erlösen können. Von nun an ist die Welt der Prinzessin und ihres Vaters wieder in Ordnung.

Es handelt sich bei diesem Kunstmärchen um die uralte Geschichte von den bösen Träumen der Kinder, durch die ihre Ängste und Sorgen symbolisiert werden. Probleme – auch die psychischen von Kindern – können durch eigene Initiative oder durch Geschehnisse, zu denen die betroffenen Kinder selber nichts beitragen können oder sollen, gelöst werden. In Michael Endes Erzählung wird der zweite Weg beschritten. Die Prinzessin ist zur vollkommenen Inaktivität verurteilt; sie leidet unter ihren bösen Träumen und erleidet die Befreiung davon durch das von ihrem Vater gefundene Traumfresserchen. Sie selber tut nichts – ja, kann nichts tun, um sich aus dieser väterlichen Umklammerung zu lösen. Die Mutter spielt lediglich eine traditionell weibliche Statistenrolle, z. B. als sich der König aufmacht, um eine Lösung für Schlafittchens Probleme zu suchen. („Sie bügelte ihm seinen Reiseanzug, den er schon lang nicht mehr getragen hatte, und packte ihm einen Rucksack voll Proviant.“⁹)

8 Michael Ende – Annegret Fuchshuber (Ill.), Das Traumfresserchen. München (dtv) 1991, ohne Seitenzahlen

9 Ende / Fuchshuber, a. a. O., ohne Seitenzahl

Im Gegensatz zu anderen Erzählungen und Romanen, z. B. „Momo“ oder „Die unendliche Geschichte“, in denen die Rolle des Kindes bis zur Erlöserfigur interpretierbar ist, wird hier ein inaktives Kind präsentiert, ein Kind, das sich selber nicht befreien und nicht entwickeln kann, sondern auf Hilfe von außen angewiesen ist. Da die Rolle der Mutter konservativ weiblich gezeichnet ist und nur der Vater Aktivitäten entfalten kann, wird hier ein Rollenmodell angeboten, das auch schon im Erscheinungsjahr von „Traumfresserchen“ – 1978 – als zumindest problematisch gelten konnte.

1999 ist bei Terzio / Thienemann¹⁰ eine CD-ROM-Version vom „Traumfresserchen“ erschienen, die sich sehr eng an die kinderliterarische Vorlage von Michael Ende und die Illustrationen von Annegret Fuchshuber hält. Der Text wird von Rufus Beck hervorragend gelesen und ist nahezu unverändert. Er wird nur akustisch angeboten; eine Leseversion gibt es nicht, da sich die Geschichte an Kinder im Vorschulalter bzw. im ersten Grundschulalter wendet. Es gibt zwei Modi, um die CD-ROM zu rezipieren; man kann einen automatischen Ablauf wählen und bekommt die Geschichte vollständig vorgelesen und automatisch die Bilder, Animationen etc. präsentiert, oder man kann einen manuellen Ablauf anklicken und kann interaktiv mit der Geschichte umgehen. Der Start erfolgt mit Windows Autoplay problemlos.

Wird der automatische Modus gewählt, ändert sich für den Rezipienten / die Rezipientin am Ablauf der Geschichte im Vergleich zu der Printversion nur wenig. Modifiziert werden die Bilder, die zwar in ihrer Grundsubstanz erhalten bleiben, jedoch „dekomponiert“ werden, d. h. von einem Bild bleibt ein wesentlicher Bestandteil erhalten, die fehlenden Teile werden im Lauf der Lesung hinzugefügt, zum Teil sind sie verändert. Man hat jedoch versucht, den Charakter der von Annegret Fuchshuber entworfenen Figuren etc. beizubehalten. Das wirkt teilweise wie ein Papiertheater, wenn z. B. Personen, die beim ersten Einblenden des Bildes noch nicht zu sehen sind, allmählich in den Bildschirm geschoben werden. Teilweise werden die Bilder animiert, aber auch hier sind die Änderungen vorsichtig; teilweise wirken sie fremd und man bemerkt, dass sie für das Printmedium und nicht für eine Computeranimation entworfen wurden (z. B. das Bewegen von Mund und Augen beim Sprechen, das Blinzeln der schlaflosen Prinzessin).

10 Michael Ende / Annegret Fuchshuber, Das Traumfresserchen, Terzio, Möllers & Bellinghausen Verlag, München 1999, Sprecher: Rufus Beck, Musik, Idee und Realisierung: Anatol Gardner

Mit Musik und Hintergrundgeräuschen wird vorsichtig umgegangen; tragendes akustisches Element ist die in flexiblen Tonlagen und angepassten Geschwindigkeiten m. E. hervorragend gelungene Leseinterpretation von Rufus Beck. Sein „hinreißender Erzählton ... und sein Sprechgesang des Traumfresserchen-Verschens ... heftet sich ganz schnell im Ohr fest“¹¹ und erleichtert so die akustische Rezeption, die durch die vorsichtig präsentierten Bilder unterstützt, nicht aber gelenkt wird. So bleibt der Phantasie genug Raum, um eine eigene fiktionale Welt aufzubauen und in der ästhetischen Distanz die reale Welt zu betrachten, sich in eigene Betrachtungsweisen hinein zu denken, das eigene Subjekt mit der Geschichte in Beziehung zu setzen.

Wählt man den interaktiven Modus, so ergeben sich naturgemäß größere Änderungen gegenüber der kinderliterarischen Vorlage als bei der Rezeption der automatischen Version. Durch das Bewegen des Mauszeigers erreicht man sechs Buttons, durch die man mittels Anklicken

- die Erzählung unterbrechen,
- zwischen dem manuellen und dem automatischen Modus wechseln,
- sich die Geschichte ab dem Beginn der ausgewählten Episode noch einmal vorlesen lassen kann,
- auf eine Übersicht kommt, die anzeigt, bis zu welchem Teil der Geschichte man gekommen ist und von dem aus man jede beliebige Episode anklicken und neu starten kann,
- sich die Buttons erklären lassen und
- die CD-ROM beenden kann.

Man kann außerdem beliebig vor- und zurückblättern. Der interaktive Modus ermöglicht eine an die individuelle Geschwindigkeit angepasste Rezeption mit der Möglichkeit des individuellen Anhaltens, Wiederholens, Verweilens etc. einschließlich des Neuanfangs bzw. Quereinstiegs und der Orientierung, wie weit man die Geschichte bereits gehört hat.

Durch Veränderung zeigt beim interaktiven Modus der Mauszeiger diejenigen Bildteile an, hinter denen sich Spielmöglichkeiten verbergen. Da die Geschichte und die CD-ROM für Vorschul- und Kinder im ersten Grundschulalter konzipiert wurden, sind diese Angebote begrenzt. Hier kommt es

11 Monika Klutzny, Zibeldibix, hier gibt's Träume zu futtern! Das Traumfresserchen auf CD-ROM. In: Bulletin Jugend & Literatur 12/1999, S. 30

zu Einfügungen, die zum Teil bildnerisch und sprachlich neu gestaltet wurden, sich jedoch im wesentlichen an die bildnerischen und sprachlichen Vorgaben von Annegret Fuchshuber bzw. Michael Ende halten.

Wichtig ist die Frage, ob durch die Spielangebote das aus der Printversion interpretierte Sinnangebot durch die CD-ROM-Fassung modifiziert, verstärkt oder gänzlich geändert wird. Ich möchte mich hier besonders auf die geschlechtsspezifischen Rollenvorgaben beziehen, die eingangs erwähnt wurden. Um zu demonstrieren, dass die durch das Printmedium vorgegebenen Verhaltensweisen auch für die CD-ROM-Fassung gelten, verweise ich auf zwei Animationen:

- Nachdem der König beschlossen hat, sich selber auf die Suche nach einer Lösung für Schlafittchens Probleme zu begeben, wird auf einem Bild in der Bilderbuchversion die königliche Mutter gezeigt, die hinter einem Bügelbrett stehend die Hosen für den Vater in Ordnung bringt. Schlafittchen steht beobachtend im Hintergrund. Dieses Bild wird in der CD-ROM-Version unverändert übernommen; im Spielmodus kann man die Mutter anklicken, die dann das Bügeleisen bewegt. Ihre Sprache besteht in liebevollen Kommentaren zu den Reisevorbereitungen des Vaters. Klickt man den König an, erhält man eine Reihe von Aufforderungen, um ihn für die Reise auszustatten, also ihn zu bedienen – Stiefel anzuziehen, den Mantel umzulegen, die Krone gegen den Hut einzutauschen etc. Prinzessin Schlafittchen ist nicht aktivierbar; sie schaut nur im Hintergrund den Reisevorbereitungen zu.
- Als der König den Spruch des Traumfresserchens nach Hause gebracht hat, liegt Schlafittchen im Bett und kann nun endlich schlafen. Hier ist das von Annegret Fuchshuber vorgegebene Bild der Printversion verändert; im Spielmodus erhält man eine Prinzessin, die zwar im Bett liegt, jedoch nicht in der Lage ist, die notwendigen Verrichtungen wie Zudecken, ihren Teddy ins Bett zu holen, das Licht auszupusten etc. selber auszuführen. Diese Aktivitäten kann das rezipierende Kind ausführen.

Hier wird deutlich, wie sehr sich die Produzenten der CD-ROM dem konservativen Frauen- und Familienbild der kinderliterarischen Vorlage angeschlossen und dieses noch verschärft haben. Weder die Prinzessin als Protagonistin der Geschichte noch die Mutter als weitere weibliche Figur werden aktiviert bzw. aus ihrer traditionellen Rolle herausgenommen, vielmehr ist es der König, der Befehle erteilen kann, der im Spiel verschiedene Stationen

der Welt bereisen muss etc. Da durch den Spielmodus die Aufmerksamkeit des rezipierenden Kindes auf die jeweils animierbaren Episoden gelenkt wird, werden die angedeuteten konservativen Familienbilder durch die CD-ROM-Version eher verstärkt als abgeschwächt.

Technisch ist die CD-ROM-Version einfach zu bedienen und sicherlich gelungen. Die zugrunde liegende märchenhafte Geschichte von Michael Ende und Annegret Fuchshuber ist durch ihre phantasievollen Bilder und eine flüssige, kindgemäße Erzählweise vermutlich dazu geeignet, dass sich Mädchen im Vorschul- und beginnenden Grundschulalter dann mit ihr identifizieren, wenn sie entweder eine heile Welt suchen oder eigene Erfahrungen darin wiederfinden. Diese Mischung aus leichtem technischen Zugang und Identifikationsmöglichkeiten mit wenig emanzipatorischen Inhalten machen die Crux dieser CD-ROM aus. Einerseits bietet sie für traditionsorientierten Mädchen vermutlich Identifikationshilfen an. Da gerade diese Gruppe von Mädchen häufig nur schwer den Zugang zum Computer findet, könnte eine CD-ROM mit einer märchenhaften Erzählung und einfacher technischer Handhabung dann einen Einstieg in die neue Technologie sein, wenn sie inhaltliche Identifikationsangebote macht. Wenn jedoch dieses inhaltliche Identifikationsangebot die traditionelle Rolleninterpretation als Idealbild weiblicher Sozialisation anpreist, verschärft das neue Medium eher geschlechtsspezifische Konflikte als dass es sie zu beheben hilft.

Man kann die Betrachtung der CD-ROM-Version des „Traumfresserchens“ zutreffend mit einem Zitat von Cornelia Rosebrock zusammenfassen: „Indem die Kinder- und Jugendliteratur in ihrer Hauptströmung die jeweils vorherrschenden diskursiven Praktiken des Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen einer Epoche realisiert und dokumentiert, ist sie Teil des zeitgenössischen erzieherischen Wirkens.“¹² Nun kann man zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr von Hauptströmungen erzieherischen Wirkens sprechen, sondern kann eine Vielzahl von Orientierungen und Einstellungen hinsichtlich sozialisatorischer Ziele für die nachwachsende Generation feststellen, eine mögliche Richtung wird jedoch in dieser CD-ROM vertreten, die bereits in der kinderliterarischen Vorlage angelegt ist und durch die CD-ROM-Version noch verstärkt wird.

12 Cornelia Rosebrock, *Kinder- und Jugendliteratur*. In: Gert Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band 4, Tübingen 1998, S. 938

2.2 Integration von Text und Spiel: Robinson Crusoe nach Daniel Defoes Abenteuererzählung

Daniel Defoes Roman „Robinson Crusoe“ gehört zu den Klassikern der Abenteuerliteratur, und es nimmt nicht Wunder, dass die Geschichte des erfolgreichen Überlebens auf einer einsamen Insel fernab jeglicher Zivilisation in einer Zeit, die sich selbst einerseits gern als „Spaß- und Erlebnisgesellschaft“ verstehen will, andererseits aber gerade auf die nachwachsende Generation erhöhten Leistungsdruck ausübt und Risikobereitschaft einfordert, auch auf CD-ROM mit Spielmöglichkeit erscheint.

Das Original der literarischen Vorlage erschien erstmals 1719 mit dem Titel: „The Life and Strange Surprizing Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner: Who lived Eight and Twenty Years, all alone in an un-inhabited Island on the Coast of America, near the Mouth of the Great River of Oroonoke; Having been cast on Shore by Shipwreck, wherein all the Men perished but himself. With an Account how at last as strangely deliver'd by Pyrates. Written by Himself.“¹³ Den Stoff für seinen Roman lieferte Defoe der authentische Fall des schottischen Matrosen Alexander Selkirk, der über mehr als vier Jahre, von 1704 bis 1709, allein auf der Insel Juan Fernandes verbringen musste, ehe er nach England zurückkehren konnte.¹⁴ Das Buch muss außerordentlich verbreitet gewesen sein, denn bereits im Erscheinungsjahr erschienen drei weitere Auflagen sowie mehrere preiswertere Raubdrucke. Dieser Erfolg ermutigte Defoe zu einer Fortsetzung seines Romans, die unter ähnlich barockem Titel bereits im August 1719 erschien: „The Farther Adventures of Robinson Crusoe; Being the Second and Last Part of his Life, And of the Strange Surprizing Accounts of his Travels Round three Parts of the Globe.“¹⁵ Beide Teile wurden 1720 ins Deutsche, Holländische und Französische übersetzt.

Defoe schrieb beide Teile des Robinson als fast 60jähriger. Geboren wurde er 1660 in London als Sohn eines Kerzenmachers mit deutschen Vorfahren aus Bremen. Politisch war es die Zeit der Restauration nach dem blutigen englischen Bürgerkrieg. Die Diktatur Oliver Cromwells war zu Ende, Charles II., der Sohn des 1649 hingerichteten Königs Charles I., war aus dem holländischen Exil zurückgekehrt. England entwickelte sich damit zur kon-

13 Zitiert nach Dieter Petzold, Daniel Defoe, „Robinson Crusoe“. München 1982, S. 28 f.

14 Vgl. Petzold, a. a. O., S. 33

15 Petzold, a. a. O., S. 29

stitutionellen Monarchie. Wirtschaftlich begann der Aufstieg des Bürgertums und das bedeutete, dass England seine Handelsmacht festigte, seine Kolonien ausbaute und gegen die holländische, portugiesische, spanische und französische Handelskonkurrenz antrat. Geistesgeschichtlich stand die Lebenszeit Defoes unter dem Spannungsbogen zwischen Puritanismus und Aufklärung. Der eifernden, auf das Jenseits gerichteten Religiosität wurde ein auf das Diesseits ausgerichtetes und von Toleranz und Eigenverantwortung geprägtes Denken entgegengestellt. Auch im „Robinson Crusoe“ sind beide Geisteshaltungen präsent: Einerseits kann Robinson nur überleben, weil er seinen eigenen Verstand einsetzt und durch unkonventionelles Handeln seine Existenz sichert. Andererseits ist es ihm ein Anliegen, seinen „wilden“ Gefährten Freitag zu missionieren, d. h. zu einem gläubigen Christen umzu-erziehen, wodurch er ihn seiner ursprünglichen Kultur entfremdet.

Defoes Leben war geprägt von den Umbrüchen seiner Zeit. Sein Leben war unstet, wirtschaftliche Katastrophen und politische Verfolgungen bis hin zu einer unbegrenzten Haftstrafe prägten ihn. Trotzdem veröffentlichte er ca. 500 Titel, hauptsächlich im journalistischen Bereich, aber auch andere Romane, die z. T. heute noch zugänglich sind, z. B. „The Fortune and Misfortune of Moll Flanders“.¹⁶ Defoe starb 1731.

Die Geschichte der Rezeption des „Robinson Crusoe“ spiegelt wie kaum ein anderes jugendliterarisches Werk durch massive Eingriffe in das Original – das natürlich für Erwachsene und nicht für Kinder und Jugendliche geschrieben war – die sich jeweils wandelnden Ansprüche an die Funktion der Kinder- und Jugendliteratur wider. 1762 empfiehlt Rousseau den Robinson als Jugendlektüre: „Dieses Buch wird das erste sein, welches mein Emile lesen wird; es wird lange seine ganze Bibliothek ausmachen, und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behalten ...“¹⁷ Rousseau begründet im 2. Teil seines „Emile“ seine Auswahl mit dem natürlichen Menschwerdungsprozess, den Robinson fern jeder Zivilisation auf einer fernen Insel durchlaufen muss und der seinem Zögling Anregung und Vorbild sein kann, der diesen Prozess fernab von gesellschaftlichen und damit verderblichen Einflüssen auf sich allein gestellt durchleben soll.

16 Eine Reihe von englischen Texten von Defoe z. B. beide Teile des Robinson und The Fortune and misfortune of the Famous Moll Flanders können abgerufen werden unter <http://www.unterthesun.cc/Classics/Defoe/index.htm>

17 Jean Jacques Rousseau, Emile oder über die Erziehung, zitiert nach Bettina Hürlimann, Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten. Freiburg (Breisgau) 1959, S. 73 f.

1780 erschien die wohl erfolgreichste Umarbeitung und Didaktisierung des Robinson durch den Philanthropen Joachim Heinrich Campe, der u. a. das Philanthropin in Dessau gegründet hatte und Erzieher von Alexander und Wilhelm von Humboldt war. Campe machte die Figur des Robinson zum Helden eines über Jahrzehnte erfolgreichen Volks- und Jugendbuches und betonte vor allem den erzieherischen Charakter der Erzählung. Campes Geschichte heißt „Robinson der Jüngere“ und als Untertitel erfährt man, dass das Buch „zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder“ geschrieben ist. Bei Campe ist Robinson „absolut mit sich und der wilden Natur der Insel allein. Aus dem Nichts baut er ein neues menschliches Leben auf. Auf seinem Inselaufenthalt (es sind diesmal nur 28 Jahre) wird noch einmal alle kreatürliche Angst, ihre Überwindung, die Rückkehr zu Gott, der Aufbau eines gottgefälligen Lebens, alle Mühe, aller Schweiß, sich mit dem Nötigsten zu versehen, geschildert.“¹⁸ Damit bei der Rezeption durch Kinder und Jugendliche auch wirklich nichts „Falsches“ gelernt wird, leitet Campe jedes Kapitel mit einer Unterhaltung zwischen ihm und seinen Schülern ein, bei der die „richtige“, d. h. moralisch gültige Interpretation vorgegeben wird.

Dass auch im 20. Jahrhundert Defoes Robinson noch als faszinierende Jugendlektüre (besser: Jungenlektüre) gilt, zeigen drei pädagogische Verwendungen:¹⁹

- Die Arbeitsschule erkennt in der Figur des Robinson ein Vorbild für den zu erziehenden tätigen, selbstständigen Menschen, der durch handwerkliche und kognitive Tätigkeit sein Leben aus dem Nichts bewältigen kann.
- Charlotte Bühler definiert in ihrer Theorie der Lesephasen das „Robinsonalter“ und meint damit Jungen in einem Alter, in dem Abenteuerlektüre von den Kindern gefragt und von den Pädagogen empfohlen wurde.
- Aus psychoanalytischer Sicht wird Robinson benutzt, um Pubertätsrebellion und Selbstfindung unter Abnabelung von der väterlichen Bindung zu bearbeiten.

Besonders die pädagogischen Verwendungen des 20. Jahrhunderts konzentrieren sich auf die Kerngeschichte, nämlich den einsamen Kampf des schiffbrüchigen Robinsons um das Überleben auf einer menschenleeren Insel ohne den Komfort der modernen Zivilisation und vollkommen auf sich selbst

¹⁸ Bettina Hürlimann, a. a. O., S. 75

¹⁹ Vgl.: Reinhard Stach, Robinson Crusoe. In: Klaus Doderer (Hrsg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 3. Weinheim und Basel 1979, S. 186 f.

gestellt. In der Regel geht dieser Kerngeschichte eine erzählende Einleitung über die Zeit, in der die Geschichte spielt, die Rolle des Vaters bei der Berufsfindung und bei dem Aufbruch des Jungen mit einem Schiff in unbekannte Abenteuer, voraus. Die ersten Reisen von Robinson, sein erster Schiffbruch, seine erfolgreiche „Karriere“ beim Anbau und der Vermarktung von Zuckerrohr in Südamerika, seine Konfrontation mit Piraten bei einer erneuten Reise und die Flucht aus der Sklaverei, in die er durch die Piraten geraten war, werden häufig weggelassen. Diese Kürzungen sind vermutlich Didaktisierungen, durch die die erzieherische Wirkung durch den Überlebenskampf auf der Insel verstärkt und nicht durch kurzweilige oder informierende Erzählungen über allerlei Abenteuer eingeschränkt werden soll.

Auch die Produzenten der CD-ROM gehen diesen Weg.²⁰ Nach dem üblichen Vorspann wird die Erzählung – durch teilweise bewegte Bilder unterstützt – mit den wichtigsten Daten wie Geburtsjahr des Protagonisten sowie mit dem Jahr des Beginns der Schiffsreise und einigen moralisierenden Kommentaren zu seinen Entscheidungen eingeführt. Danach erscheint auf dem Bildschirm ein aufgeschlagenes Buch, auf dessen linker Seite ein Bild, auf der rechten die Einteilung des Buches in Prolog, vier Kapitel und Epilog erscheint. Fährt man mit dem Mauszeiger über die rechte Seite, so ändert sich das linksseitige Bild, und zwar jeweils bezogen auf den Inhalt des mit dem Mauszeiger angefahrenen Kapitels. Man bekommt also hier eine visuelle Orientierung, welche Inhalte man in den jeweiligen Teilen zu erwarten hat. Überschriften und damit verbale Hilfen werden hier nicht gegeben. Klickt man auf die Kapitel, so kommt man an den Anfang des jeweils gewünschten Teiles.

Die vier Teile werden jeweils zu Beginn der Kapitel noch einmal – diesmal verbal – untergliedert, so dass man eine inhaltliche Struktur erhält. Für den ersten Teil sieht das folgendermaßen aus:

- Das Abenteuer auf der ‚Insel der Verzweiflung‘ beginnt.
- Auf der Suche nach einem schützenden Versteck.
- Bau einer sicheren Festung.
- Wie alle Anstrengungen zunichte gemacht werden.

Durch Anklicken kann man dann die jeweiligen Abschnitte aktivieren.

20 Robinson Crusoe, nach dem Roman von Daniel Defoe, Tivola, Berlin 1999. Sprecher: Jürgen Vogel. Produktion und Realisierung: gyoza media

Bei der Rezeption des Textes hat man die Wahl zwischen einem Vorlese- und einem Selbstlesemodus. Beim Umblättern muss man allerdings den Vorlesemodus jeweils erneut aktivieren. Die Lautstärke ist regulierbar; die Sprecherqualität akzeptabel. Die Hintergrundmusik ist dem exotischen Handlungsort angepasst. Sie variiert in den einzelnen Kapiteln, so dass die jeweiligen Handlungen durch Hintergrundgeräusche und -musik untermalt sind. Diese akustische Kulisse kann ausgeschaltet werden.

In den Text werden viele farbige Bilder eingeblendet, zu denen häufig Animationen aufgerufen werden können. Durch Veränderung des Mauszeigers kann man erkennen, dass neben dem Bild eine Animation möglich ist. Die Animationen erläutern häufig das Geschehen. So wird bei der Beschreibung des Hausbaues ein Bild eingeblendet, auf dem vor einer leeren Fläche altes Handwerkszeug zu sehen ist. Klickt man die einzelnen Gerätschaften an, so erscheint Robinson in der Mitte des Bildes und führt die Funktion des jeweils gewählten Handwerkszeugs durch Bearbeiten eines Gegenstandes vor. Das erspart schwierige verbale Erläuterungen und ermöglicht dadurch eine zügige Rezeption.

Bei dem eben geschilderten Bild ist die Reihenfolge der Animationen, die vom rezipierenden Kind gewählt werden, gleichgültig, denn jede Animation bietet eine in sich abgeschlossene Information an. Bei einigen Bildern kann zwar die Reihenfolge beliebig gewählt werden, der Inhalt des Bildes erfordert jedoch die Einhaltung eines logischen Ablaufes. So kann z. B. der Prozess des Brotbackens vom Pflügen des Feldes bis zum Hineinbeißen in das frisch gebackene Brot animiert werden. Dabei kann man zwar z. B. mit dem Einschieben des fertigen Teiges in den Backofen beginnen und dann erst die Aussaat des Korns animieren; die Sinnlosigkeit der Reihenfolge wird jedoch schnell klar. Das erfordert Aufmerksamkeit bei der Rezeption und kritisches Verfolgen der Interaktion mit dem Bild.

Die Bilder unterstützen den Rezeptionsvorgang, ohne die Phantasie einzuschränken. Durch die erläuternden Animationen kann man sich mit der Geschichte vertiefend auseinandersetzen, ohne aussteigen zu müssen. Vielmehr verweilt man im erzählerischen Geschehen und kann im Umgang mit einer anderen Präsentationsform über einen anderen Sinneskanal aktiv weitere Informationen einholen und verarbeiten. Will der Rezipient / die Rezipientin auf diese medientypische Form der inhaltlich-visuellen Weiterführung der Erzählung verzichten, so ist das ohne Informationsverlust möglich. Die Animationen zu den Bildern sind somit ein individuell zu nutzendes Angebot,

das einen – allerdings eingeschränkten – interaktiven Umgang mit dem Stoff zulässt.

Auf der Ebene der Textpräsentation wird die kinderliterarische Vorlage komplett als geschriebener Text und in der vorgelesenen Version präsentiert. Voraussetzungen hinsichtlich der Vorkenntnisse der Rezipientinnen und Rezipienten werden nicht gemacht, und da die technischen Voraussetzungen durch einen Autostart eine leichte Handhabung ermöglichen, ist die CD-ROM auf der Textebene leicht zugänglich.

Neben der Textebene gibt es eine Spielebene, die formal unabhängig von der Textrezeption zugänglich ist, jedoch ohne Rezeption des Textes kaum nachvollzogen werden kann. Das Einsteigen in das Spiel ist nur über den Textmodus möglich und geschieht durch Überwechseln in den Spielemodus an dafür vorgesehenen Bildern im Textbuch mittels anzuklickender Buttons. Die Produzenten geben für das Spiel folgende Hinweise:

„Ziel des Spieles ist es, auf der Insel der Verzweiflung zu überleben und sie schließlich wieder zu verlassen.

Dazu schlüpfst du in die Rolle des Gestrandeten. Alle wichtigen Hinweise, um dein Leben auf der Insel zu meistern, findest du im Buchteil.

Über eine Karte gelangst du auf die Insel der Verzweiflung. Nun bist du also gestrandet und musst verschiedene Aufgaben lösen um nicht zu verhungern und zu verdursten oder gar das Opfer wilder Tiere zu werden. Nach und nach entdeckst du weitere Inselabschnitte, die dann auf der Seekarte erscheinen. Und auch die Zeit schreitet voran.“²¹

Beginn, Ziel und permanenter Orientierungspunkt ist die Landkarte mit der „Insel der Verzweiflung“. (Der Name scheint mir ungeschickt gewählt zu sein, da Robinson zwar beim Anblick der für ihn zunächst trostlosen Insel verzweifelt; sie sich ihm dann aber durch seine Initiative und Problemlösefähigkeit zum positiven Identifikationsobjekt entwickelt.) Das Einsteigen in das Spiel geschieht an einem vor der Insel gelegenen Punkt im Meer, an dem das Schiffswrack liegt, in das man nur an der im Textteil beschriebenen Stelle – dem herabhängenden Tau – einsteigen muss. Hier erledigt man die erste Aufgabe, die sich auch hier inhaltlich eng an Vorgaben aus dem Text-

21 Robinson Crusoe, CD-ROM, a. a. O., Liesmich, S. 4

teil anlehnt und ohne die Information aus dem Text kaum gelöst werden kann. Geht man nach erfolgreichem Abschluss der ersten Aufgabe in den Textteil zurück, so verwandelt sich das Bild im Text, an dem die Aufgabe begonnen hatte, in eine 3-D-Animation. Text und Spiel sind also eng miteinander verknüpft. Es sei aber noch einmal daran erinnert, dass der Textteil auch ohne das Spiel rezipiert werden kann.

Nach der Lösung jeder Aufgabe hat man einen weiteren Teil der Insel erkundet. Das wird auf der Insel durch Hinzufügen von Bildern und durch Ändern des Datums am linken Rand der Karte markiert. Man wird hier noch einmal auf die Zeitdimension aufmerksam gemacht. Damit hängt zusammen, dass es eine Reihenfolge der Aufgaben gibt, die vom Spieler/von der Spielerin eingehalten werden muss. Man kann keine Teile der Insel aus Neugier erkunden oder weil es gerade Spaß macht, sondern die Zeitdimension ist durch den Textteil vorgegeben. Lässt man eine Aufgabe aus, kann man nicht weiter spielen. Von der Logik des Textes ist die Einhaltung der Reihenfolge einschichtig. Modisches Zappen etc. ist hier nicht möglich. Ob hier der Robinson-Stoff einmal mehr als Erziehungsmittel eingesetzt wird?

Das Spiel ergänzt das Lesen, macht die beim Lesen gewonnenen Vorstellungen plastisch erfahrbar und erfordert durch den Wechsel der Rezeptionsstrategie eine Distanz zum gelesenen Inhalt. Es bietet aber gleichzeitig eine Gelegenheit zur Überprüfung der Identifikation, die beim Lesen stattgefunden hat, da das spielende Kind aus dem Strom des Lesens aussteigen kann, ohne dabei die Welt der beim Lesen erworbenen Vorstellungen verlassen zu müssen. So ermöglicht das neue Medium gleichzeitig Identifikation und Distanz bei einem Optimum an individueller Steuerungsmöglichkeit der Rezeption, und zwar sowohl der Rezeptionsgeschwindigkeit als auch der inhaltlichen Struktur der Geschichte, freilich nur bis zu einem von der Textlogik vorgegebenem Maße²².

Bedauerlich ist, dass die Produzenten nicht die Möglichkeit einer umfassenden Hintergrundinformation durch eine Art Hypertextlexikon genutzt haben. Da auf einer CD-ROM sowohl visuelle als auch verbale und auditive Informationen in verschränkter und umfassender Weise vermittelt werden können, ist hier eine Chance vertan worden.²³

22 Vgl. auch: Horst Heidtmann, *Robinson Crusoe*. Nach dem Roman von Daniel Defoe. Tivola, Berlin 1999. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 1/2000, S. 58 f.

23 Dass das Printmedium in eingeschränkter Weise in der Lage ist, Hintergrundinformationen mit der Erzählung zu verknüpfen, kann man an der vom Gerstenberg.-Verlag vorgelegten

3. Zu den eingangs gestellten Fragen

Die CD-ROM kann wie kein anderes elektronisches Medium die kinderliterarische Vorlage erhalten. Vergleicht man z. B. mit der audiovisuellen Präsentation, so ist die Steuerung der Rezeption durch das Medium Film, dessen wichtigstes Merkmal ja das bewegte Bild in Kombination mit Sprache und Geräuschen ist, erheblich größer. Filmrezipienten müssen sich dem Medium anpassen. Sie können die Geschwindigkeit nicht steuern, mit der der Film abläuft, sie können keine Orte aufsuchen, die sie selbst ausgewählt haben, sie können keine Probleme lösen etc.

Bei der CD-ROM können individuelle Rezeptionswege durch die Interaktivität des Mediums gesucht werden. In beiden vorgestellten Fällen wurde durch Vorlesen bzw. durch die Textpräsentation auf dem Bildschirm der Text unverändert zugänglich. Auf der CD-ROM können Texte durch Bilder, die nur zu den gewünschten Textteilen aufgerufen bzw. mit Animationen versehen worden sind, textspezifisch strukturiert werden. Das kann eine Lesehilfe sein. Die CD-ROM bietet darüber hinaus eine zweite Rezeptionsebene, die Spielebene, an. Da z. B. bei Robinson das Spiel so gestaltet ist, dass man dem Text entsprechende Informationen entnommen haben muss um es erfolgreich absolvieren zu können, kann das Spiel durchaus geeignet sein, sich positiv auf die Lesemotivation auszuwirken. Spiel und auditive oder visuelle Textpräsentation können sich beim Aufbau imaginativer Welten bei der Rezeption von CD-ROMs ergänzen. Durch den Wechsel von der Textebene auf die Spielebene ist auch ein Wechsel zwischen Identifikation und Distanz möglich. Das schafft gute Voraussetzungen zu einer kritischen Auseinandersetzung des rezipierenden Kindes mit dem literarischen Angebot.

Ob kinderliterarische Texte auf CD-ROM zum Lesen motivieren können, ist sicher nicht durch die Analyse der multicodierten Texte möglich. Die Integration von Text, Spielen und z. B. dreidimensionalen Bildern, Bildern mit abrufbaren Animationen und – so vorhanden – Hintergrundinformation im Hypertextformat ist nicht nur ein medienspezifisches Mittel, sondern ich vermute, dass diese Formen der medialen Präsentation kinderliterarischer Texte auch die Lesemotivation fördern kann. Zumindest ist es ein weiteres Lesean-

gebot, das Kindern zur freien Verfügung gestellt werden sollte, weil es die individuelle Auswahlmöglichkeit in der Schule und im Elternhaus erweitert.

Ich möchte meine Überlegungen in einen Kriterienkatalog zusammenfassen, der in Abhebung z. B. von Horst Heitmann²⁴ weniger die technischen Daten als die Funktionalität dieser Sorte Kinderliteratur in den Vordergrund zu rücken versucht. Bei der Analyse von CD-ROM-Präsentationen mit kinderliterarischer Vorlage halte ich folgende Fragestellungen für wichtig:

- Ist der ursprüngliche Text („Printmedium“) komplett und unverändert zugänglich und wie wird er präsentiert (Druckbild, Illustrationen – animiert, 3D etc.). Kann zwischen gesprochener und gelesener Rezeption gewählt werden – wie ist die Interpretation durch den Sprecher / die Sprecherin? Wie werden Hintergrundgeräusche bzw. -musik eingesetzt?
- Welches sozialisatorische Angebot wird gemacht, d. h. welche Werte und Normen werden präsentiert / problematisiert; welche Weltsicht religiöser, parteipolitischer, ideologischer, gesellschaftlicher Art wird favorisiert? Werden für die angesprochene Altersgruppe relevante Probleme thematisiert – gegebenenfalls: wie? Gibt es Rollenklischees? Wie werden welche Konflikte präsentiert und werden Lösungen – gegebenenfalls: welche und wie – angeboten; wird dabei argumentativ oder agitatorisch verfahren?
- Wie werden die speziellen Möglichkeiten der CD-ROM genutzt? Sind Spiel und Text aufeinander abgestimmt – inhaltlich und im Ablauf der Rezeption? Werden Text und Spiel integriert präsentiert, so dass das Spiel als Rezeptionsstütze angenommen werden kann? Sind Spiel und Text aufeinander abgestimmt?
- Wie verändern die Mittel der CD-ROM die Botschaft des Textes? Welche Episoden werden z. B. durch animierte Illustrationen, Spielthemen etc. besonders hervorgehoben – welche nicht? Werden durch das Spiel vorhandene Tendenzen einer literarischen Vorlage verstärkt oder abgeschwächt? Werden Tendenzen hinzugefügt? Gibt es Elemente im Spiel, die nicht zur Vorlage passen?

24 Vgl.: Horst Heitmann, Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv. Multimediale Anwendungen auf CD-ROM. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 7. Beiheft. Weinheim 1996, S. 44 ff.

- Gibt es Video-Sequenzen und welche Episoden der literarischen Vorlage werden gegebenenfalls dafür herausgegriffen und damit betont? Welche Interpretationen werden in den filmischen Präsentationen favorisiert?
- Gibt es neben dem fiktional-ästhetischen Text pragmatische Texte, z. B. über den Autor / die Autorin, über Länder, in denen die Erzählung spielt, die Epoche, als Nachschlagewerk, mit / ohne Links etc. ?
- Welche Systemvoraussetzungen sind erforderlich? Welche Anforderungen werden an den Nutzer / die Nutzerin gestellt, z. B. gibt es einen Autostart oder geschieht die Installation menuegesteuert? Wie ist die Führung durch das Spiel?
- Etc.

Zum Schluss ein Zitat von Margret Mead:

„Heute gibt es auf der ganzen Welt keine Älteren, die wissen, was die Kinder wissen, auch wenn die Kinder in noch so abgelegenen, noch so einfachen Gesellschaften leben. Früher hatten immer einige Ältere allen Kindern die Erfahrung voraus, innerhalb eines Kultursystems bereits aufgewachsen zu sein – und in dieser Beziehung wussten sie mehr als alle Kinder. Damit ist es heute vorbei. Nicht nur, dass die Eltern keine Vorbilder mehr sind – es gibt überhaupt keine Mentoren mehr, weder daheim noch im Ausland.“²⁵

Gerade im Bereich der elektronischen Medien haben Kinder heute gegenüber der Erwachsenengeneration einen eminenten Vorsprung. Dieser Vorsprung bezieht sich natürlich zunächst auf die technische Kompetenz und schließt Information mit ein. Die notwendige Strukturierung der Botschaften, ihre Bewertung nach gut und böse, richtig oder falsch, angemessen oder verwerflich kann jedoch nicht ohne kulturelle Tradition in der jeweils generationenspezifischen Brechung erfolgen. Hier ist die nachwachsende Generation auf die Älteren angewiesen. Literatur – speziell Kinderliteratur – hat in diesem Prozess traditionell ihren Platz. Wenn die Präsentation von Kinderliteratur auf CD-ROM den medialen Bedürfnissen heutiger Kinder und Jugendlicher entgegenkommt und in der Lage ist, kulturelle Tradition zu vermitteln, könnte sie ein notwendiges Bindeglied zwischen der medienkompetenten

25 zitiert nach Heinz Hengst, Wenn die Vorsprünge schrumpfen ... Momentaufnahmen zeitgenössischer Kindheit. In: Jens Thiele (Hrsg.), Experiment Bilderbuch. Oldenburg 1999, S. 66

jungen Generation und dem Bedürfnis der Elterngeneration nach kultureller Tradition werden.

4. Literatur

- Defoe, Daniel / Julek Heller (Ill.), Robinson Crusoe. Aus dem Englischen von Reinhild Weskott. Hildesheim 1999
- Ende, Michael und Annegret Fuchshuber (Ill.), Das Traumfresserchen. München 1991
- Fritz, Jürgen und Wolfgang Fehr (Hrsg.), Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie – Forschung – Praxis. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1997
- Heidtmann, Horst, Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 7. Beiheft. Weinheim 1999
- ders., Robinson Crusoe. Nach dem Roman von Daniel Defoe. Tivola, Berlin 1999. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 1/2000
- Hocke, Roman und Thomas Kraft, Michael Ende und seine phantastische Welt – die Suche nach dem Zauberwort. Stuttgart – Wien – Bern 1997
- Hürlimann, Bettina, Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten. Freiburg (Breisgau) 1959
- Hurrelmann, Bettina, Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In: Günter Lange (Hrsg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2, Hohengehren 2000
- Hurrelmann, Klaus, Einführung in die Sozialisationstheorie. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 1998
- Kerres, Michael, Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München und Wien 1998
- Klutzný, Monika, Zibeldibix, hier gibt's Träume zu futtern! Das Traumfresserchen auf CD-ROM. In: Bulletin Jugend & Literatur 12/1999
- Petzold, Dieter, Daniel Defoe: „Robinson Crusoe“. München 1982
- Rosebrock, Cornelia, Kinder- und Jugendliteratur. In: Gert Ueding (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 4, Tübingen 1998
- Stach, Reinhard, Robinson Crusoe. In: Klaus Doderer (Hrsg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 3. Weinheim und Basel 1979

Waldmann, Günter, Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. 2., korr. Auflage, Hohengehren 1999

Ingo Scheller

Jugend und Gewalt – Darstellungen in Kinder- und Jugendbüchern und Möglichkeiten der Arbeit im Unterricht

Meine Auseinandersetzung mit der Darstellung von Gewalt in Kinder- und Jugendbüchern ist pädagogisch motiviert. Im Rahmen von Maßnahmen zur Gewaltprävention und Gewaltverarbeitung habe ich vor allem in Brandenburg Fortbildungsseminare mit Lehrern und Lehrerinnen durchgeführt, bei denen Gewaltaktionen von und zwischen Jugendlichen in ihren Entstehungsbedingungen, Verläufen und Wirkungen szenisch untersucht und reflektiert wurden. Dabei ging es für die Pädagogen auch darum, die eigenen Verhaltensweisen und Verhaltenspotentiale in Gewaltsituationen zu entdecken und sich bewusst zu machen. Dabei habe ich auf Szenen zurückgegriffen, die ich in der Kinder- und Jugendliteratur gefunden, habe, weil in diesen die Probleme, Bedürfnisse und Phantasien der Kinder und Jugendlichen sensibel dargestellt und auch Gewaltsituationen – anders als in der Schule und im Elternhaus, in denen gewalttätige Verhaltensweisen schon strukturell zum Alltag gehören – in Perspektiven durchgespielt werden, die sonst häufig tabuisiert sind bzw. verdrängt werden.

Um begreifbar zu machen, was der Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur bei Gewaltprävention und Gewaltverarbeitung leisten kann, werde ich zunächst auf ein paar Aspekte von Jugendgewalt und auf die Schwierigkeiten eingehen, mit dem Thema in der Schule umzugehen.

Wer an Gewalt von Jugendlichen denkt, assoziiert vor allem körperliche Gewalt, einen häufig unreflektierten aggressiven Umgang mit dem eigenen und fremden Körpern (wozu auch aggressives Sprechverhalten gehört). Dabei wird häufig übersehen, welche Bedeutung der Körper und seine Ausdrucksweisen für Kinder und Jugendliche hat, in welchem Maße er bei ihren identitätsbezogenen Suchbewegungen spätestens seit der Entritualisierung

und Enttabuisierung von Sexualität und Gewalt in den Medien und der Warenwelt in den Mittelpunkt der symbolischen Selbstdarstellung gegenüber der Erwachsenenwelt gerückt ist – in der Kleidung, der Frisur, der Körperhaltung und den Interaktionsritualen, beim Tanz, beim Umgang mit Musik, beim Sport und beim Mediengebrauch. Dabei sehen sich vor allem Jugendliche, die direkter von sozialen und materiellen Krisen (zerstörte Familien, Schulversagen, fehlende Lehrstelle, Arbeitslosigkeit) betroffen sind, nicht selten gezwungen, ihre soziale und ökonomische Ausgrenzung anzunehmen und sich aggressiv und gewaltförmig gegen die vermeintlichen Ausgrenzer zu wenden. Sie spiegeln in (körperlicher) Weise provokativ zurück, was ihnen zugeschrieben wird, dass sie nämlich gesellschaftlich nichts Wert sind. Und sie finden deshalb eine so große (moralisch empörte) Öffentlichkeit, weil sie in der Direktheit ihrer Aggressionsaustragung an jene verdrängten oder zurückgehaltenen Aggressionen und Gewaltbedürfnisse erinnern, die im Berufsalltag und in der Familie nur mühsam unter Kontrolle gehalten oder institutionell legitimiert ausgetragen werden.

Allerdings lenken Medienberichte über spektakuläre Fälle von Jugendgewalt von der weniger spektakulären Gewalt ab, die Kinder und Jugendliche immer wieder im Elternhaus, auf der Straße, in der Schule und bei Freizeitveranstaltungen als Opfer, Täter oder Zuschauer erleben. Mit ihren zum Teil traumatischen Erlebnissen allein gelassen, bleibt ihnen häufig nur die Möglichkeit, sich mit den Aggressoren zu identifizieren, sich selbst gewalttätig zur Wehr zu setzen oder sich in angstvolles Schweigen zurück zu ziehen. Um dies zu verhindern und damit der stummen Reproduktion von Gewalt Vor-schub zu leisten, müsste die Schule Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung stellen, in denen sie sich gemeinsam mit tatsächlichen und möglichen Gewaltsituationen auseinandersetzen, eigene Haltungen und Verhaltensweisen in solchen Situationen bewusst machen und neue erproben können.

Dass das selten passiert, hängt auch damit zusammen, dass das Thema Gewalt selbst bei Lehrern und Lehrerinnen, die sich wegen der aggressiven Haltungen ihrer Schüler häufig als Sozialarbeiter fühlen, auf Angst, Hilflosigkeit und Abwehr stößt, weil es mit eigenen Problemen konfrontiert. Lehrer und Lehrerinnen haben meist nicht oder nur unzulänglich gelernt, offen mit Aggressionen, Gewalt- und Unterwerfungsfantasien umzugehen und können sich deshalb nur schwer eingestehen, dass auch sie sowohl Täter, Opfer als auch Zuschauer sind und sein können und dass ihnen die Haltun-

gen gewalttätiger Jugendlicher gar nicht so fremd sind. Das umso mehr, als sie in einer Institution arbeiten, die von ihnen nicht nur verlangt, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu kontrollieren, zu sanktionieren und zu bewerten, sondern auch durch ihre Strukturen (Raum, Zeit, Inhalte, Methoden) gewaltförmig in deren Leben eingreift. Deshalb können sie sich nur dann ernsthaft und glaubwürdig mit Schülern mit dem Thema auseinandersetzen, wenn sie begriffen haben, dass sie hilflos und abwehrend auf aggressives und gewalttätiges Verhalten reagieren, weil sie dabei mit eigenen Aggressionen und Gewaltwünschen konfrontiert werden. Ich halte es deshalb für notwendig, dass nicht nur Schüler und Schülerinnen, sondern auch Lehrer und Lehrerinnen Entstehung, Verläufe und Wirkungen von Gewaltsituationen aus unterschiedlichen Perspektiven (Täter, Opfer, Zuschauer) am eigenen Leib nachvollziehen, um dabei möglicherweise eigene Anteile zu entdecken. Denn gerade beim Gewalt-Thema wird deutlich, wie stark sie als Personen involviert sind, wenn sie sich auf die tatsächlichen Erlebnisse, Vorstellungen, Bedürfnisse, Einstellungen und die körperlichen und sprachlichen Haltungen und Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen einlassen.

Hinzu kommt ein weiteres Problem. Unsicherheiten beim Umgang mit Gewalt entstehen auch deshalb, weil Gewalterlebnisse verdrängt und nicht zu Erfahrungen verarbeitet werden. Häufig mit Regressionen verbunden, werden Hilflosigkeit, Ängste und Ohnmachtsgefühle in einer Weise bewältigt, die einem später peinlich ist. Das betrifft die Ohrfeige aus Hilflosigkeit genauso wie die Opfergebärde aus Angst vor dem Aggressor und das Weggucken, „weil man sowieso nichts machen kann“. Weil wir uns verhalten, wie wir das eigentlich nicht wollen, verdrängen oder rationalisieren wir Gewaltsituationen schnell und verhindern eine angemessene Symbolisierung und Reflexion des Geschehens und des eigenen Verhaltens. Das wäre aber nötig, wenn wir uns in neuen Situationen anders verhalten wollen. Wir müssten wissen, dass und wie wir in bestimmten Gewaltkonstellationen als Täter, Opfer oder Zuschauer reagieren und welche Verhaltensweisen und Möglichkeiten wir „besitzen“ uns anders zu verhalten. Dieses Wissen muss szenisch sein, damit wir in Anforderungssituationen Wahrnehmungen, Empfindungen und Handlungsmuster abrufen können. Es darf also nicht nur die Szene, sondern muss auch Handlungsimpulse und Verhaltensmöglichkeiten und die damit verbundenen sinnlichen Wahrnehmungen, Emotionen und Motive repräsentieren. Dieses Wissen kann am besten in einem geschützten Übergangsraum erworben werden, in dem Szenen durchgespielt und in ihrer

Wirkung reflektiert werden können, die dann im szenischen Gedächtnis gespeichert werden können.

Dieser Übergangsraum könnte in der Schule geschaffen werden. Dabei reicht es allerdings nicht aus, dass über erlebte und mögliche Gewaltsituationen nur gesprochen wird. Nicht nur weil in Unterrichtsgesprächen Projektions- und Abwehrprozesse häufig nur reproduziert und rationalisiert werden, sondern auch, weil sich Schüler und Schülerinnen (und gerade die betroffenen) weigern, in einer Institution, die sie selbst als Zwang empfinden und in der ihr Verhalten bewertet wird, über sich und ihre Motive, Verhaltensweisen und Ängste zu sprechen. Die Erlebnisse und Verhaltensmuster der Schüler und Schülerinnen können nur zur Sprache gebracht werden, wenn gesichert wird, dass verpönte Anteile nicht rationalisiert, sondern dargestellt und bearbeitet werden, ohne dass sie denunziert werden können.

Hier kann das szenische Spiel und die szenische Interpretation von literarischen Texten nützlich sein. Bei der Einfühlung und beim Handeln in vorgegebenen Gewaltsituationen können Täter-, Opfer- und Zuschauerhaltungen erprobt, eigene Fantasien und Verhaltensweisen aktiviert, im Schutze der Rolle ausagiert und in ihrer Wirkung reflektiert werden, ohne dass die Spieler und Spielerinnen selbst für ihr Verhalten verantwortlich gemacht werden können. Die Verfahren, mit denen sich Schüler und Schülerinnen Schritt für Schritt in Rollen und Szenen einfühlen, in diesen handeln und die gezeigten Handlungen und Haltungen szenisch reflektieren können, sind in zahlreichen Projekten erprobt und publiziert worden: Habitusübungen, Rollenbiografien, Rolleninterviews, Körper- und Sprechübungen, Raumbeschreibungen, Rollengespräche, Improvisationen und szenische Darstellungen, Standbilder, Statuen, Stimmenskulpturen usw. (vgl. Scheller 1989, Scheller 1996, Scheller 1998).

Als Muster für die szenische Untersuchung und Erprobung eigener innerer und äußerer Haltungen beim Umgang mit Gewalt eignen sich meiner Meinung nach besonders gut die in Kinder- und Jugendliteratur entworfenen Gewaltsituationen und Täter-, Opfer- und Zuschauer-Haltungen und -Handlungen, zumal diese Literatur (wie so häufig) schnell und sensibel die Probleme aufgegriffen hat, mit denen Kinder und Jugendliche gegenwärtig konfrontiert werden. Offensichtlich erleichtert der Perspektivwechsel, den Kinder- und Jugendbuchautoren vorzunehmen haben, eine sensible Darstellung der Pro-

bleme und Erlebnisse von Jugendlichen bei einem Thema, das ihnen vielleicht persönlich Schwierigkeiten bereitet.

Wie das Thema dargestellt wird und wie man im Unterricht damit umgehen kann, möchte ich im Folgenden exemplarisch an Büchern zeigen, die sich mit Gewalt in der Schule und rechter Gewalt auseinandersetzen

Thema: Gewalt in der Schule

Für Schüler im Grundschulalter geschrieben hat Renate Welsh *Sonst bist du dran* (1994).

Michel wird auf der Toilette Zeuge, wie eine Gruppe von Jungen aus seiner Klasse unter lautem Johlen den Kopf von Arnold, eines anderen Jungen aus der Klasse, in ein Kloblecken stecken. Als der Lehrer auftaucht und ihn fragt, was los ist, bleibt er stumm. Durch diese Angstreaktion wird er – ob er will oder nicht – Komplize. Weil er Angst hat und sich hilflos fühlt, aber nicht in die Rolle Arnolds geraten will, lässt er sich nach und nach in die Jungenclique hineinziehen und nimmt an deren Quälritualen teil, zunächst als Zuschauer, schließlich auch als Täter. Dabei bestraft er Arnold zunächst in der Phantasie, später auch handfest dafür, dass er sich alles gefallen lässt und sich nicht wehrt. Zuletzt stopft er ihm, der wie ein Rindvieh am Boden hockt, Gras in den Mund.

Bis zu diesem Moment, in dem sich Michel aus Angst vor der Gruppe mit dieser identifiziert und die eigene Hilflosigkeit an Arnold abwehrt, überzeugt das Buch, zumal wir durch die personale Erzählweise immer wieder auch mit den Skrupeln, Ängsten, Ohnmachtsgefühlen und psychosomatischen Reaktionen von Michel vertraut gemacht werden. Der Text ist so eindrucksvoll geschrieben, dass es Schülern und Schülerinnen nicht schwer fallen sollte, sich über Rollenbiografien, Selbstdarstellungen und Rolleninterviews in die Kinder, seien sie nun Täter, Mitläufer oder Opfer, einzufühlen. Dabei, beim Spiel der Gewalt und Mobbing-Situationen und bei der Reflexion der Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Kinder, können sie erlebte Situationen und eigene innere und äußere Haltungen aktivieren und reflektieren.

Danach beginnt dann im Buch Pädagogik und, wie ich meine, eine Pädagogik, die in ihrer moralisierenden Art das eigentliche Problem abwehrt. Die Eltern reden mit Michel, sind von ihm enttäuscht, machen ihm moralische Vorwürfe, sprechen mit ihm über das Böse in ihm und zwingen ihn schließlich, sich bei Arnold zu entschuldigen und alles wieder gut zu machen. Die

Lehrerin bekommt mit, dass es gewalttätige Auseinandersetzungen in der Klasse gibt, lässt die Schüler auf Zettel schreiben, wie sie einmal Gewalt ausgeübt haben, streicht das beliebte Völkerballspiel, weil da jemand „abgeschossen“ werde, und liest dann die Zettel vor, die mehr über die Wünsche der Autorin als über Erlebnisse der Kinder aussagen. Die Kinder reagieren natürlich (?) mit Betroffenheit, weinen zum Teil und irgendwie verändert sich alles in der Klasse: Klaus, der Anführer der Jungenclique, verliert einen Kampf und wird von den Mädchen nicht mehr gemocht. Arnold erhält viel Zuwendung und schließlich verträgt er sich auch mit Michel wieder.

Ich halte den letzten Teil des Buches für realistisch und unrealistisch zugleich: realistisch, weil er hilflose pädagogische Handlungen und Phantasien abbildet, unrealistisch, weil er Lösungen anbietet, die Kinder wie Michel mit ihren Problemen allein lassen. Keiner fragt nach seinen Ängsten, nach den Gruppenstrukturen in der Klasse. Es geht um moralisch korrektes Handeln.

Sollen sich Schüler und Schülerinnen auch mit diesen pädagogischen Lösungen auseinandersetzen, dann müssen sie die Gelegenheit bekommen, ihre Erfahrungen dagegen zu setzen. Sie können aufschreiben oder spielen, wie sie glauben, dass die Eltern von Michel reagieren, wenn sie von diesem erzählt bekommen, was sich ereignet hat. Und sie können überlegen, was die Eltern und die Lehrerin in der Situation tun könnten, bevor sie sich mit den „Lösungen“ des Buches auseinandersetzen

Konsequenter geht Kirsten Boie das Thema in *Nicht Chicago. Nicht hier.* (1999) an. Die Erzählung beginnt und endet mit einer Gewaltphantasie:

Ich mach ihn tot.
 Ich bring ihn um, ich schwör, ich mach ihn tot,
 Ich tret ihm so die Fresse ein, daß er niemals
 mehr ...
 Ich mach ihn tot.
 Ich bring ihn um, ich schwör. (Boie 1999, 5 und 120)

Die Gewaltphantasie von Niklas gilt Karl, einem Jungen, der ihn und seine Familie terrorisiert. Sie wird von einem Jungen ausgesprochen, der über einen längeren Zeitraum immer wieder gewalttätigen Aktionen des Mitschülers ausgesetzt ist und dabei von den Erwachsenen – den eigenen Eltern, der Lehrerin und der Polizei – allein gelassen wird, ja sogar selbst dafür verantwortlich gemacht wird.

Karl kommt als der „Neue“ in die 8. Klasse. Die Lehrerin fordert den „vernünftigen“ Niklas auf, sich um ihn, der kühl und unzugänglich erscheint, zu kümmern und mit ihm auch nach der Schule zusammenzuarbeiten. Karl nutzt das aus. Er stiehlt zunächst eine CD von Niklas Schwester, „leiht“ sich dann das CD-Rom-Laufwerk von dessen Vater aus und verweigert die Rückgabe. Später gibt er vor, Niklas habe es ihm verkauft. Weiter sprüht er Niklas Reizgas ins Gesicht, lauert ihm am Feuerwehrtisch auf, bringt ihn zu Fall und stiehlt ihm den Quix.

Später will er Geld erpressen, schlägt Niklas zusammen und beginnt mit einem Telefonterror bei dessen Familie. Karl handelt motivlos. Da die Erwachsenen kein Motiv entdecken können, schreiben sie dem Opfer, nämlich Niklas, die Schuld zu. Karls Handeln wird geleugnet und gerechtfertigt, – von dessen Eltern, die ihn gegen Angriffe von außen verteidigen, durch die Lehrerin, die ihn zwar als schwierig und kalt erlebt, aber Niklas Verhalten ihm gegenüber negativ sanktioniert, durch die Eltern und zum Teil auch durch die Schwester von Niklas, die diesem zunächst nicht trauen, weil sie glauben, dass sich Menschen wie Karl nicht ohne Motiv gewalttätig verhalten, und schließlich auch durch die Polizei, die das Ganze für eine Bagatelle hält und sich raus zieht.

Während die Erwachsenen nach Motiven für Karls Verhalten suchen und, weil sie solche nicht entdecken können, Niklas verantwortlich machen, ist dieser der brutalen Gewalt des Jungen ausgesetzt. Verzweifelt und ohne Hilfe, bleiben ihm nur Gewaltphantasien („Karl soll tot sein“). Der Text montiert zwei Zeitebenen ineinander. Auf der einen Zeitebene, die in der Gegenwart spielt, zeigt er das hilflose Bemühen der Familie von Niklas, sich gegen den Terror, der sich inzwischen nicht nur gegen diesen, sondern gegen die ganze Familie richtet, zur Wehr zu setzen. Auf der anderen Zeitebene wird – aus der Perspektive von Niklas – dargestellt, wie Karl Schritt für Schritt in sein Leben eindringt und wie er dabei, von den Eltern, der Schwester und der Lehrerin allein gelassen, nicht verstanden und beschuldigt wird.

Der Text zeigt in eindrucksvoller Weise,

- die Hilflosigkeit und Einsamkeit, die Gefühle (Verzweiflung, Schuldgefühle, Gewaltphantasien) und die Sprachlosigkeit von Kindern, die Opfer von Gewalt werden,
- die Brutalität, Kälte und Sprachlosigkeit gewalttätiger Jugendlicher,

- die moralisierende und rationalisierende Verleugnung von Gewalt bei fortschrittlichen pädagogisch aufgeschlossenen Erwachsenen, die eher dem Opfer als dem Täter die Schuld zuweisen, sowie
- die Sprachlosigkeit und Hilflosigkeit aufgeklärter Erwachsener gegenüber der unmotivierten Gewalt von Jugendlichen.

Das Buch endet ohne Lösung. Die Familie verharrt in Verzweiflung, Niklas wird weiter Angst vor Karl und Gewaltphantasien haben. Verändert hat sich nur eins: Niklas ist nicht mehr allein, seine Familie steht zu ihm, inzwischen selbst Opfer der Gewalt.

Bei der szenischen Interpretation des Textes lasse ich die Schülerinnen und Schüler zunächst Rollenbiografien für die beteiligten Figuren schreiben und in Rolleninterviews herausfinden, wie diese den Telefonterror erleben und ihre Beziehung zu Niklas definieren. Danach lasse ich Schüler, die sich in Niklas eingefühlt haben, erzählen und mit Hilfe von Standbildern demonstrieren, über welche Stationen sich die Gewalt von Karl entwickelt hat und wie er und die anderen (Eltern, Schwester, Lehrerin) darauf reagiert haben. Nach jeder Szene rechtfertigen die Erwachsenen ihr damaliges Verhalten nach dem Muster: „Ich gebe ja zu, ..., aber ...“

Das soziale Geflecht und die Beziehungen, die gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen hervorbringen und reproduzieren, zeigt eindrucksvoll ein Stück von Rainer Hachfeld: *Eins in die Fresse* (1996).

Matze, ein Schüler der achten Klasse, hat sich das Leben genommen. Die Mutter vermutet als Motiv Vorgänge in der Schule und fordert den Schulleiter und den Klassenlehrer auf, den Fall aufzuklären. Diese befragen Matzes „Freund“ Lucky, ein vom Klassenlehrer geachteter Schüler, der die übrigen Schüler und Schülerinnen seiner Klasse mit Diebstählen, Erpressungen und Schlägereien terrorisiert. Lucky will von sich ablenken und setzt das Gerücht in die Welt, Matze habe Liebeskummer gehabt und sich deshalb das Leben genommen. Mit Hilfe von Milli, die sich vor allem durch Erpressungen Ansehen zu verschaffen versucht, bringt er Lana ins Spiel, indem er ihren Namen in ein Herz an die Schulhofwand schreibt. Sven, der „Neue“ in der Klasse, beobachtet ihn dabei und stellt „dumme“ Fragen, worauf ihn Lucky zusammenschlägt.

Hachfeld gelingt es in sehr genauen Dialogen eine von der Schule ungewollt gestützte, offiziell verleugnete Konkurrenz- und Abhängigkeitsdynamik zwischen Schülern und Schülerinnen einer Klasse darzustellen, die über verschiedene Gewaltformen aufrecht erhalten werden: Erpressung, Diebstahl, Schlägerei, Sexismus usw. Durchsetzt ist das Stück mit Szenen, in denen die jugendlichen Protagonisten mit ihren Eltern gezeigt werden. Diese sind für uns Erwachsene aufschlussreich und schockierend. Wenn der Vater seinem Sohn Sven nicht zuhören kann, weil er ihm als Hobby-Koch ständig neue Kochkreationen und Weinsorten vorsetzen muss, dann wird nicht nur Sven betrunken. Wenn die Mutter von Milli, eine Rechtsanwältin, ihre Tochter nur mit ihrem Lover belästigt und den Wunsch des frühreifen Mädchens nach Nähe nicht wahrnehmen kann, dann versteht man, warum sich Milli gegenüber Jungen vor allem durch sexuelle Anspielungen und Bloßstellungen Aufmerksamkeit und Vorteile zu verschaffen versucht.

Der Text ist für die szenische Interpretation hervorragend geeignet. Die Einführung in die Rollen der Jugendlichen und der Erwachsenen (Lehrer, Eltern) und das szenische Handeln in den vorgegebenen Situationen aktiviert nicht nur eigenen Erlebnisse, Fantasien, Wünsche und Verhaltensweisen. Das Spiel kann auch die sozialen Bedingungen erfahrbar und bewusst machen, die dazu führen, dass Jugendliche ihre Bedürfnisse nach Nähe, Akzeptanz, Stärke und Liebe nur verdreht darstellen und gewaltsam austragen (können). Auch in der Lehrerfortbildung hat sich die szenische Arbeit an diesem Text bewährt, weil er am eigenen Leibe erfahrbar macht, welche verheerenden Wirkungen gutgemeinte pädagogische Haltungen von Eltern und Lehren haben können.

Die drei genannten Texte zeichnen in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ein differenzierteres Bild von dem, was unter dem Stichwort Gewalt in der Schule öffentlich nur an spektakulären Ereignissen diskutiert wird. Sie zeigen,

- wie Kinder aus Angst, Opfer zu werden, zu Tätern werden,
- wie Kinder als Opfer von Gewalt von den erwachsenen Bezugspersonen allein gelassen werden,
- wie Jugendliche ihre Bedürfnisse nach Größe, Anerkennung, Nähe, Liebe und Sexualität auch gewaltsam ausagieren, wenn die sozialen Bedingungen ihnen keine andere Möglichkeit geben.

Die sensible Darstellung der Protagonisten eröffnen jugendlichen Lesern und Leserinnen die Möglichkeit, eigene Ängste, Ohnmachtsgefühle, Verzweiflungen und Hoffnungen wieder zu entdecken und zu erfahren, dass sie mit den Erlebnissen, die sie so oder ähnlich gehabt haben, nicht allein stehen. Und es wird gezeigt, dass die Verantwortung auch bei den Erwachsenen liegt, die nur wenig Anstalten machen, sich in die Situation der Kinder und Jugendlichen hineinzudenken. Dabei werden diese nicht negativ gezeichnet, – im Gegenteil: Wir erkennen uns in ihnen wieder mit unseren gut gemeinten Einstellungen, die nur nicht unbedingt zu guten Handlungen führen. Der Spiegel, der gerade liberalen Erwachsenen vorgehalten wird, ist wenig schmeichelhaft: Er zeigt Verhaltensweisen, die wir nicht so gerne an uns wahrnehmen, auf die aber Kinder und Jugendliche direkt oder mittelbar reagieren müssen.

Thema: Gewalt gegenüber Fremden

Neben Texten, die sich vor allem mit der Gewalt von und unter Kindern und Jugendlichen beschäftigen, finden wir eine Reihe von Versuchen, Vorurteile und gewalttätiges Verhalten gegenüber Ausländern zu thematisieren.

Weit wagt sich dabei wieder Kirsten Boie mit ihrem Buch *Erwachsene reden. Marco hat was getan* (1995) vor. Marco hat das Wohnhaus einer türkischen Familie angezündet. Dabei sind zwei Kinder ums Leben gekommen. Was tatsächlich geschehen ist und welche Motive Marco zur Tat getrieben haben, erfahren wir nicht. Der Text besteht aus einer Montage von Interviews, die ein unsichtbarer Interviewer mit Menschen, die Marco kennen, und Repräsentanten der Öffentlichkeit über die Tat, über Marco, über Rechtsradikalismus und Ausländerhass im Ort der Tat geführt hat: mit dem Bürgermeister, dem Pastor, dem Schulleiter, dem Klassenlehrer, der Grundschullehrerin, den Nachbarn, dem Tankstellenbesitzer, bei dem Marco aushilft, Jugendlichen aus einer rechten Clique und anderen, die dieser ablehnend gegenüber stehen. In dem vielstimmigen Chor von Abwehr, Distanzierungen, Schuldzuschreibungen, Rechtfertigungen und Verteidigungen wird sehr differenziert das soziale Klima deutlich, in dem solche Taten möglich werden: Erwachsene reden, Marco hat gehandelt – aus Wut auf einen Lehrer und andere.

Wie weit dieser Text Jugendliche bzw. junge Erwachsene anspricht, mag dahin gestellt bleiben. Die Muster, nach denen die Personen in den Inter-

views Stellung beziehen, sind ihnen vermutlich vertraut. Man gibt sich geschockt, distanziert sich, spricht – eigentlich – positiv über Marco, nicht über die Tat und gibt indirekt den Ausländern die Schuld. Was tatsächlich geschehen ist die spektakuläre Tat – bleibt ausgespart. Das Buch bestätigt die Haltung vieler Jugendlicher: Der hat jedenfalls was getan, die anderen labern nur.

Für Erwachsene sicherlich ein spannendes politisches Buch – geschrieben als Antwort auf den Brandanschlag in Mölln. Es Schülern und Schülerinnen zugänglich zu machen, setzt pädagogische Fantasie voraus: Ich würde für alle interviewten Personen und für Marco Selbstdarstellungen schreiben lassen oder diese über Rolleninterviews erarbeiten. Danach würde ich Teile der Interviews aus dem Text öffentlich vor der Klasse führen lassen, immer wieder unterbrechen und nach den tatsächlichen Gedanken der Interviewten fragen, aber auch die übrigen Personen auffordern, Stellung zu beziehen.

Radikaler und – wie man aus den vielen Unterrichtsvorschlägen entnehmen kann – pädagogisch „gefährlicher“ ist Marie Hagemanns *Schwarzer Wolf Skin* (1993). Auf authentischen Fällen basierend, versucht die Autorin, die Welt einer Skinheadgruppe von innen heraus darzustellen. Aus der Perspektive und in der Sprache des Skinheads Wolf Schwarzer erfahren wir, welche Bedürfnisse das martialische Aussehen und Auftreten, die Gruppenbeziehungen, der Ausländerhass, gewalttätige Aktionen und rechtsextremistische Ideologien bei Jugendlichen befriedigen können, die aufgrund ihrer sozialen Lage und z.T. traumatischer Erfahrungen in Familie, Schule und Arbeitswelt keine andere Möglichkeit sehen, als sich gewalttätig Aufmerksamkeit zu verschaffen. Die Brisanz des Buches, das in den neuen Bundesländern z.T. hinter dem Rücken der Lehrer, die es im Unterricht besprechen wollten, zum Renner wurde, liegt weniger in den geschilderten spektakulären Aktionen – Schlägereien untereinander und mit Türken, Ermordung eines Türken, Kameradschaftsabende, Saufen, Musikhören, Streitereien, die mehr oder weniger gelingende Sozialisation durch Republikaner, das Anzünden eines Asylbewerberheimes, die Ermordung eines „Verräters“ – als in der Perspektive, durch die die Ereignisse dargestellt, gedeutet und mit einer bestimmten Plausibilität versehen werden. Hier ein paar Beispiele:

„Mein richtiger Name ist Wolfgang Schwarzer. Aber alle sagen zu mir: „Schwarzer Wolf“. Ich habe schwarze Augen. Schwarze Jeans. Meine Bomberjacke. Bin halt ein schwarzer Wolf.“ (Hagemann 1993, 7)

„Erst wollte ich das nicht, aber dann hat's mir Spaß gemacht: das Aussehen, die Kumpels, die Blicke der Leute. Wir sind stark und gehören sichtbar zusammen. Skins! Aber wir müssen mehr die Schnauze halten als vorher, denn bei den Skins herrschen rauhe Sitten. Wenn du anders denkst, kriegst du einen in die Fresse. Das hab ich schnell geafft.“ (ebenda, 28)

„So ein Hass, der geht weiter. Du hasst alle um dich herum. Und du hasst dich selbst. Das ist das Schlimmste. Und nirgendwohin kannst du mit diesem Hass! Nirgendwohin. Und du hasst, und dann packst du dir einen am Kragen, den nächst Besten und lässt ihn deinen Hass spüren. So läuft das. So ist das mit dem Hass. Der läuft weiter wie eine Lawine.“ (ebenda, 45)

„Ich weiß, früher hab ich immer gedacht: Fahrradketten und Motorradketten und Messer, das wäre unfair. Denk ich heute auch noch. Aber es macht Spaß, so die blanke Angst in den Augen der Anderen zu sehen. Da fühlt man sich toft. Dann ist es wieder da, das Gefühl, wer zu sein.“ (ebenda, 20)

„Da sind wir Skins anders. Wir wissen was wir wollen und prügeln dafür. Wir Skins hauen drauf. Ich finde, das ist doch die fairste und korrekteste Art. Und was anderes hat uns keiner gezeigt. Schlagen und geschlagen werden.“ (ebenda, 50)

„Alle haben Angst. Und jeder versteckt seine Angst so gut er kann. Das ist auf jeden Fall meine Meinung. Sprechen ist schwer. Man verrät sich dabei. Man müsste ja auch sagen, wie sehr man Angst hat. Vor allem: vorm Schlagen. Vor der Arbeitslosigkeit. Stecken die meisten ja schon mittendrin. Und vor der Zukunft, davor, dass wir alle mal vor die Hunde gehen in dieser verpesteten Welt. Die Angst hat doch jeder heute und rennt damit rum in seinem Schädel.“ (ebenda, 49)

Wer das Buch liest, kann sich – auch wenn er sich moralisch distanzieren muss – der Logik und Faszination der Haltung und Handlungsweise des Protagonisten nur schwer entziehen, zumal man sie vor dem Hintergrund traumatisierender Familienverhältnisse verstehen kann und muss. Das macht auch Angst. Es gibt wohl nur wenig Jugendbücher, die so kontrovers diskutiert wurden und zu denen so viele Unterrichtsmaterialien erarbeitet wurden – sicherlich auch aus der Furcht heraus, rechtsextremistische Einstellungen von Jugendlichen eher zu bestärken als in Frage zu stellen.

Ich habe diese Furcht nicht, nicht nur, weil mit Alex ein Junge als Skinhead eingeführt wird, der die Mechanismen der Gruppe zunehmend durchschaut, sich distanziert und deshalb später als Verräter ermordet wird, was den Ich-Erzähler und Freund zum Ausstieg drängt, sondern auch, weil die Darstel-

lungsweise trotz der eingeschränkten Ich-Perspektive reflexiv bleibt: Wolf Schwarzers Gedanken stellen in Frage selbst dort, wo sie identifikatorisch erscheinen.

Ich halte die Auseinandersetzung mit diesem Buch für wichtig, weil es die Angst vor dem scheinbar Fremden abbauen und weil es entmystifizieren kann. Schon wenn Schüler und Schülerinnen für die o.a. Äußerungen Kontexte und Sprechweisen suchen, die ihnen plausibel erscheinen, können sie entdecken, dass ihnen Haltungen wie die des Protagonisten so fremd nicht sind. Ich benutze den Text, um mit ihnen, aber auch mit Lehrern und Lehrerinnen den Lebenszusammenhang und Habitus von Skinheads zu erkunden – die Bedeutung der Kleidung, der männlich inszenierten Körper, der Gruppenhierarchie, der Langeweile, des Alkoholkonsums, der Musik, des Tanzes und der Gewalt. Und ich lasse für die verschiedenen Skinheads Selbstdarstellungen schreiben und öffentlich gestisch präsentieren, lasse wichtige Situationen spielen und aus der Perspektive der Figuren reflektieren. Dabei gehe ich davon aus und habe in der Schule und bei Lehrerfortbildungen erfahren, dass bei der Einfühlung, beim Spiel und bei der szenischen Reflexion Identifikationen, Faszination und Differenzen erfahren werden. In der Auseinandersetzung mit dem Angst machenden und faszinierenden Fremden werden eigene nicht gelebte Bedürfnisse und Wünsche bewusst – nach Nähe, Anerkennung, Action, Sinn, Aggression. Und das kann dann auch helfen, die Angst zu reduzieren und beim Umgang mit Skinheads Verhaltensweisen zu vermeiden, die provozieren.

Allerdings reicht es nicht aus, die Haltungen und Verhaltensweisen dieser Jugendlichen besser zu kennen und zu durchschauen. Kinder und Jugendliche müssen sich auch mit den Perspektiven und Haltungen konfrontieren, in denen sie in der Regel Gewaltsituationen erleben, in der Perspektive von Opfern oder Zuschauern. Das kann bei der szenischen Interpretation des Jugendbuchs *Die Nacht, die kein Ende nahm* geschehen, das Frederik Hetman und Harald Tondern 1993 nach einer Reportage der „taz“ geschrieben haben. Dargestellt wird die Situation einer Schulklasse aus Berlin-Kreuzberg, die mit ihrem Lehrer und ihrer Lehrerin während einer Klassenfahrt an die Mecklenburgische Ostseeküste in ihrer Unterkunft von einer Gruppe von Skinheads überrascht und eine Nacht lang terrorisiert wird. Dabei werden Lehrer und Lehrerin vor den Augen ihrer Schüler gedemütigt und gequält. Erst gegen Morgen ziehen die Skinheads ab, bevor die Polizei

eintrifft, die ein Schüler, der fliehen konnte, benachrichtigt hat. Während seiner verzweifelten Suche nach Hilfe wurde er zuvor von etlichen Menschen abgewiesen, getröstet und weiter geschickt. Der Buch konfrontiert hautnah und beklemmend Täter (Skinheads) und Opfer (SchülerInnen, Lehrer/in) und gibt auch Einblicke in die Haltungen von Zuschauern. Die Kapitel werden aus der Perspektive unterschiedlicher Personen erzählt, mit einer Ausnahme aus der Perspektive der Opfer. In dieser Perspektive erscheint das Verhalten der Skinheads befremdlich, brutal und bedrohlich. Zunächst führen sie den Lehrer und die Lehrerin vor; sie müssen auf die Knie und auf Kommandobellen und miauen, dann wird der Lehrer gezwungen, eine Geschichtsstunde über den „großen Führer Adolf Hitler“ abzuhalten. Schließlich wird die Lehrerin, die ein türkisches Mädchen vor Übergriffen schützt, gezwungen, sich vor der Klasse zu entkleiden. Da die Aktionen, die den Skins zunächst noch Spaß machen und sie zusammenhalten, bei den Schülern und Schülerinnen kaum ankommen, wirken sie hilflos, lächerlich und grotesk. Die Machtdemonstration endet im Chaos: Die Skinheads stürzen sich aufs Bier, brüllen in der Gegend herum, halten Propagandareden und bekämpfen sich gegenseitig. Dagegen wirkt das Verhalten des Lehrers und der Lehrerin und einzelner Schüler und Schülerinnen bei aller Anerkennung der Machtverhältnisse besonnen, umsichtig, aber auch mutig.

Bei der Arbeit in der Schule und in der Lehrerfortbildung erarbeiten wir zunächst die Rollen aller Personen, die als Täter, Opfer oder Zuschauer im Text genannt werden, konfrontieren sie dann in den bis in die Dialoge ausgearbeiteten Szenen und reflektieren die Ereignisse in Rollengesprächen aus den unterschiedlichen Perspektiven – vor allem aus den Perspektiven der Opfer und Zuschauer. Dabei werden nicht nur Ängste, Anpassungsprozesse und Fluchtreaktionen sichtbar, sondern auch Haltungen und Verhaltensweisen, die den Skinheads Grenzen setzen und die Opfer zu solidarischem Verhalten animieren (vgl. Scheller 2001).

Ich komme zum Schluss. Gewaltdarstellungen in Kinder- und Jugendbüchern, wie ich sie oben skizziert habe, können das szenische Wissen über die Entstehung, den Verlauf und die Folgen von Gewalthandlungen von und zwischen Kindern und Jugendlichen erweitern. Da sie allerdings auch Angst machen, ist zu befürchten, dass dieses Wissen eher abgewehrt als zur Reflexion eigener Erlebnisse und Verhaltensweisen herangezogen wird. Hier kann und sollte mit szenischen Spielverfahren dagegen gehalten werden. Bei der

systematischen Einfühlung in die Rollen von Tätern, Opfern und Zuschauern können eigene Erlebnisse und Haltungen aktiviert und im Spiel im Schutze der Rolle so ausagiert und symbolisiert werden, dass sie bewusst werden können.

Literatur

- Boie, Kirsten: Erwachsene reden. Marco hat was getan. München: dtv 1995.
- Boie, Kirsten: Nicht Chicago. Nicht hier. Hamburg: Oetinger 1999.
- Grenz, Dagmar / Siems, Elke: Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. Themenheft: Grundschule 4/1999.
- Hachfeld, Rainer: Eins auf die Fresse. Theaterstück für Menschen ab 13. Berlin: GRIPS 1996.
- Hagemann, Marie: Schwarzer, Wolf, Skin. Stuttgart; Wien: Thienemann 1993.
- Hetmann, Frederik / Tondern, Harald: Die Nacht, die kein Ende nahm. In der Gewalt von Skins. Reinbek: rororo rotfuchs 1994.
- Scheller, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Damentexten. 2 Bde. Oldenburg: ZpB 1989.
- Scheller, Ingo (Hrsg.): PRAXIS DEUTSCH 136/1996: Szenische Interpretation.
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor 1998.
- Scheller, Ingo: Warum macht ihr das? In der Gewalt von Skinheads. Ein Projekt zum Thema „Jugend und Gewalt“. Ludwigsfelde 2001.
- Welsh, Renate: Sonst bist du dran! Eine Erzählung zum Thema „Gewalt in der Schule“. Würzburg: Arena 1994.

Helga Brandes

Die Robinsonade zur Zeit der Aufklärung Über Johann Gottfried Schnabels „Salome“ (1748)

1. Zur Gattung der Robinsonade

Die Robinsonade – eine wichtige Gattung innerhalb der fiktionalen Reiseliteratur des 18. Jahrhunderts – nahm ihren Ausgang mit Defoes „Robinson Crusoe“ (1719), der ein Welterfolg wurde und zahlreiche Nachahmungen hervorgerufen hat. Erinnert sei nur an Schnabels „Insel Felsenburg“ (1731, 1732, 1736, 1743) und Campes „Robinson der Jüngere“ (1779-80) (im letzten Fall mit stark didaktischen Tendenzen auf der Grundlage des philanthropischen Ideals). Robinsonaden avancierten zum beliebtesten Genre fiktionaler Utopieliteratur in der europäischen Aufklärung. Gesellschaftliche (ideologische, kulturelle, politische, rechtliche) Normen wurden hier – direkt und kaum kodiert – in Frage gestellt. Grenzüberschreitungen und Gesellschaftsmodelle sind sogar unabdingbare, strukturbildende Elemente dieser Utopien.¹

Charakteristisch sind außerdem die Abenteuer-Motive: Schiffsreisen, Naturkatastrophen, Schiffbrüche, Rettung, exil- bzw. asylartiger Inselaufenthalt, oft weit weg von Europa bzw. 'Nirgendwo' (Utopia) und der glückliche Ausgang. Ferner sind die Romane deutlich durch die pikareske Erzähltradition geprägt: der episodenhafte Aufbau der Handlung, die Erzählhaltung (oft Ich-Erzählung) und die autobiographisch-chronologische Erzählweise. Die unterhaltsame Funktion der Gattung steht im Vordergrund, doch ist auch eine erbaulich-moralisierende Wirkung auf das Lesepublikum beabsichtigt.

Daß einige dieser Merkmale auch den ‚Vorläufern‘ der Robinsonade eigen sind, kann hier nur angedeutet werden. So etwa den im Zusammenhang der

1 Zur Gattung der Robinsonade im einzelnen s. Jürgen Fohrmann: Abenteuer und Bürgertum. Zur Geschichte der Robinsonaden im 18. Jahrhundert. Stuttgart 1981.

großen Entdeckungsreisen der frühen Neuzeit entstandenen Seefahrerberichten; ebenso Morus' „Utopia“ (1516) und Campanellas „Sonnenstaat“ (1602/1611). Aber auch den Abenteuer-, Schelmen- bzw. Picaro-Romanen und Simpliciadern der Barockzeit, von denen Anregungen auf die Robinsonaden ausgegangen sind.

Robinson, der Held, ist Mittelpunkt der Romane. Daß aber auch etliche Robinsonaden mit einer weiblichen Hauptfigur, der Robinsonin, erschienen sind, ist lange Zeit vergessen worden. Auf diese ‚weiblichen‘ Robinsonaden möchte ich nun näher eingehen.

2. Die ‚weiblichen‘ Robinsonaden

Die oben beschriebenen Strukturmerkmale treffen *cum grano salis* auch auf die ‚weiblichen‘ Robinsonaden zu.² (Unterschiede zwischen ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Robinsonaden werden noch zur Sprache kommen.) Die ersten „Robinsoninnen“-Romane erschienen bereits in den 20er Jahren des 18. Jahrhunderts, so z. B.: „Jungfer Robinsone“ (1723), „Madame Robunse“ (1724); dann später „Die Europäische Robinsonette“ (1752), „Die unglücklich-glückliche Ostfrießländische Robinsonin Oder merkwürdige Reisen eines adeligen Frauenzimmers Imela von F** genannt“ (1755), „Der Curländische Robinson und die Venetianische Robinsonin“ (1756) u.a.; „Eleonore im Lande des Friedens“ (1800) gehört zu den letzten Beispielen dieser Romangattung. Jeannine Blackwell hat für den Zeitraum von 1720-1800 ca. 20 deutschsprachige weibliche Robinsonaden ermittelt.³ Die Gattung allgemein hatte um 1800 ihren Höhepunkt überschritten und mündete in andere Genres: Abenteuerroman, utopischer Staatsroman, Erziehungsroman. Ihre Wirkung hatte sie aber auch noch bis ins 19. Jahrhundert hinein nicht verloren. Zu den begeisterten Leserinnen gehörten Bettina von Arnim und Amalie Schoppe.

Die ‚weiblichen‘ Robinsonaden erschienen zumeist anonym. Zu den Ausnahmen gehören „Die ungemein schöne und gelehrte Finnländerin Salome“

2 S. auch Helga Brandes: Robinson und Robinsonin. Über alte und neue Formen der Geschlechterbeziehung in Robinsonaden des 18. Jahrhunderts. In: Brita Baume und Hannelore Scholz (Hg.): Nation – Kultur – Geschlechterverhältnisse. Berlin: trafo-Verlag 1995, S. 13-20.

3 Jeannine Blackwell: An Island of Her Own: Heroines of the German Robinsonades from 1720 to 1800. In: The German Quarterly 58 (Winter 1985), p. 5-26.

(1748), die Johann Gottfried Schnabel,⁴ sowie die „Kosakische Standesperson“ (1766), die „Begebenheiten einer adelichen Pächterstochter (1776) und die „Einsiedlerin“ (1778), die Christian Gottfried Hauffe zugeschrieben werden. Am Beispiel der „schönen und gelehrten Finnländerin Salome“ möchte ich der Frage der Gelehrsamkeit und des Liebesdiskurses innerhalb dieser beinahe vergessenen Romangattung im Kontext der Aufklärung nachgehen.

3. „Salome“ von Johann Gottfried Schnabel im Kontext der Aufklärung

3.1 Der Autor

Zuvor einige Anmerkungen zum Autor, dessen Lebenslauf bislang noch nicht vollständig rekonstruiert werden konnte: Johann Gottfried Schnabel (Pseudonym Gysander) wurde am 7. November 1692 in Sandersdorf bei Bitterfeld (Bez. Halle) als Sohn des Pfarrers Johann Georg Schnabel und seiner Frau Hedwig Sophie Hammer geboren. Zwei Jahre später starben die Eltern; Schnabel wurde von Verwandten aufgezogen.⁵ Er besuchte 1702 die Lateinschule in Halle, der Hochburg des Pietismus. Es ist anzunehmen, daß er (wohl in Leipzig) Medizin-Vorlesungen besuchte und die Barbierkunst erlernte. Er nahm zwischen 1708 und 1712 im Verlauf des Spanischen Erbfolgekriegs an den Feldzügen Prinz Eugens in den Niederlanden (möglicherweise als Feldscher) teil. 1724 legte Schnabel den Bürgereid in Stolberg (Südharz) ab und wurde „Hofbalbier“. Später wurde er zum Hof- und Stadtchirurgus ernannt. Die Grafen von Stolberg verliehen ihm den Titel eines Hofagenten.

Er war mit Johanne Sophie verheiratet, die 1733 bei der Geburt des fünften Kindes starb. Bittschriften an Graf Ludwig Christoph von Stolberg sind erhalten. Anfang der 40er Jahre hat er die Residenz endgültig verlassen; es war zu unüberbrückbaren Differenzen zwischen ihm und dem geistlichen Konsistorium und damit auch dem Grafenhaus gekommen. Anlaß war vermutlich das Erscheinen seines galanten Romans „Der im Irrgarten der Liebe

4 Vgl. Roland Haas: Lesend wird sich der Bürger seiner Welt bewußt. Der Schriftsteller Johann Gottfried Schnabel und die deutsche Entwicklung des Bürgertums in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt/M. u.a. 1977, S. 273 ff.

5 Vgl. zur Biographie Schnabels Klaus-Detlef Müller: Johann Gottfried Schnabel. In: Harald Steinhagen und Benno von Wiese (Hg.): Deutsche Dichter des 17. Jahrhunderts. Ihr Leben und Werk. Berlin 1984, S. 871 ff.

herumtaumelnde Cavalier“ (1738). Seine letzte Publikation („Der aus dem Mond gefallene und nachhero zur Sonne des Glücks gestiegene Printz ...“) erschien 1750. Nach 1750 fehlt jede Nachricht von Schnabel. Todesdatum (offenbar bald nach 1750) und Sterbeort sind nicht bekannt.

Seine übrigen Werke: 1731-41 gab er die „Stolbergische Sammlung Neuer und Merckwürdiger Welt-Geschichte“ heraus (die Zeitung erschien einmal wöchentlich, ab 1737 zweimal wöchentlich). 1731 erschien Band 1 der „Wunderlichen Fata einiger See-Fahrer ...“ 1732 Bd. 2, 1736 Bd. 3, 1743 Bd. 4. „Die Insel Felsenburg“ – so der Titel der Tieckschen Ausgabe von 1828 – gehört zu den meistgelesenen deutschen Romanen seiner Zeit (Bd. 1: 8 Auflagen, Bd. 2: 7 Auflagen, Bd. 3: 6 Auflagen, Bd. 4: 5 Auflagen). 1748 erschien dann „Salome“, der Roman, auf den ich nun ausführlicher eingehe.

3.2 Aufbau und Motive des Romans

Was die Leser und Leserinnen dieses Romans zu erwarten haben, verrät bereits der werbende, barocke Titel:

„Die ungemein schöne und gelehrte Finnländerin Salome, welche zwar von teutschen Eltern gebohren, jedoch in der zärtesten Jugend von ihnen mit nach Finnland genommen, also daselbst naturalisirt worden. Es finden sich in dieser ihrer Lebens-Geschichts-Beschreibung verschiedene nigromantische, magische, auch curieuse Liebes-Begebenheiten, anbey deren Entführung, Schiffbruch, in welchen ihr Entführer hat crepiren müssen, Sie aber glücklich erstlich in Holland, ferner in Sachsen bey ihren Groß-Eltern, endlich in Finnland bey den leibl. Eltern wieder eingetroffen, nachhero den Grafen von Hx. zum Ehe-Gemahl bekommen. Dieses hat aus sichern Nachrichten curieusem Lesern zum Plaisir ausgefertigt, ein Historiographus.“⁶

Die für die Robinsonaden typischen Motive tauchen also auch hier auf: Liebesgeschichte, Intrigen, Duelle, Entführung, Schiffbruch, Inselaufenthalt, Reisegeschichte. Dem Titelblatt gegenüber ist ein Titeltupfer beigegeben mit dem Sinnspruch: „Bey dieser Salome ist würcklich abzunehmen, daß Frauenzimmer mit Witz auch Männer kann beschämen / Wer närrisch lebt und bleibt, steigt nicht so leicht empor / denn jeder Kläger werft ihm seine Thorheit vor.“ Kurze Inhaltsangaben leiten die einzelnen Kapitel ein. Der

6 Der Hinweis auf die „sichern Nachrichten“ betont den 'Wahrheitsgehalt', ein beliebter Topos der zeitgenössischen Romanschriftsteller.

Roman enthält zwei Handlungsebenen: eine Art Vorgeschichte, die sich um den Vater Salomes dreht, und die Salome-Handlung. Salome ist die Tochter des Professors L. und späteren Gouverneurs der finnischen Universitätsstadt Abo (schwedischer Name der ältesten Stadt Finnlands: Turku). Der Professor stammt aus Sachsen, vermutlich Leipzig, und wird vom schwedischen König Karl XI ins Land gerufen. Zu den Handlungsräumen Sachsen und Schweden / Finnland kommt später noch Holland hinzu. Außerdem wird ausführlich von einer Exkursion des Professors nach Lappland berichtet. Schnabels großes Interesse für Naturwissenschaft und Zeitgeschichte kommt in diesen Episoden besonders deutlich zum Ausdruck. (Mit der geographischen Erkundung Lapplands greift Schnabel ein aktuelles Thema auf: Moreau de Maupertuis bestätigte 1736 durch eine Gradmessung in Lappland Newtons Behauptung von einer Abplattung der Erde längs der Achse. Und ebenso ist auf Carl von Linné zu verweisen, der 1732 Lappland im Auftrag der königlich-schwedischen Sozietät der Wissenschaften erforschte.) Die Bewohner Lapplands erscheinen als die ‚guten Wilden‘, ein Topos, der in keiner Robinsonade fehlen darf. Die Salome-Handlung setzt 1707 ein – Salome ist gerade 14 Jahre alt – und reicht bis etwa 1717.

3.3 Weibliche Gelehrsamkeit im Zeichen der Aufklärung

Die Heldinnen der ‚weiblichen‘ Robinsonaden erscheinen oftmals als starke, selbstbewußte Frauen. In „Salome“ wird zudem in besonderem Maße die große Bildung der Titelheldin betont. Bereits das schon erwähnte Titelpupfer weist in diese Richtung: Es zeigt eine Frau inmitten geographischer und mathematischer Gerätschaft. Globus, Landkarte und Bücher umgeben sie. (Im Bildmittelgrund ist ein Segelschiff zu erkennen, das in stürmischer See an einer Klippe zerschellt. Im Hintergrund läßt sich die Küste ausmachen mit Bäumen, Büschen und schroffen Felsen.) Salome erscheint im Roman als äußerst gelehrte Person. Ihr Name kann durchaus als Anspielung auf den weisen Salomon gelesen werden, zumal der Roman selbst an zwei Stellen Bezüge zum weisen König herstellt.⁷ Im übrigen trägt eine Figur aus der „Insel Felsenburg“ den gleichen Namen.⁸ Salome „suchte ihr Vergnügen in den Studiis, Poesie und Music“, ihre erste Disputation faßte sie mit 14 Jahren in lateinischer Sprache ab. Sie „hatte eine ganz unvergleichliche Memorie,

7 Salome, S. 137 und 151.

8 Dona Salome, des Kapitän Leonhard Wolffgang erste Frau auf der Insel Bon air. (Wunderliche Fata, Bd. 1).

auch in so jungen Jahren bereits ein sehr scharfes Judicium.“ In drei Tagen und Nächten vermochte sie, „ein Lateinisches, ein Frantzösisches, ein Teutsches und ein Schwedisches Carmen gratulatorium“ zu verfertigen. Auch in Mathematik und „Rechen-Kunst“ war sie allen „in Abo Studirenden“ voraus.⁹ In anderen weiblichen Robinsonaden spielt die Bildung der Frau ebenfalls eine wichtige, wenngleich nicht immer ganz so prononcierte Rolle wie in der „Salome“. So erzählt die „Ostfrießländische Robinsonin“ über sich: „In dem siebenden Jahr des Alters [...] konte [ich] schon in Teutsch-Holländisch- und Französischer Sprache reden, lateinisch, nebst denen andern gantz fertig lesen und artig schreiben.“¹⁰

Im Zuge frühaufklärerischer Postulate findet der Topos weiblicher Gelehrsamkeit Eingang in die Literatur und Publizistik des 18. Jahrhunderts. Besonders eine Gattung, die Moralischen Wochenschriften, sind in dem Zusammenhang hervorzuheben. Die Verbesserung der weiblichen Bildung liegt ihnen sehr am Herzen. Die Frau als Leserin wird entdeckt und ernst genommen.¹¹

Gemeinsam ist dieser Literatur der Frühaufklärung ihre philosophische Basis: Sie geht auf der Grundlage rationalistischer und naturrechtlicher Maximen von der Gleichheit aller Menschen aus. Mann und Frau sind potentiell mit gleichen geistigen, intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet. Nicht naturbedingte, geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern äußere Faktoren (Erziehung, Ausbildung) sind für die zu beklagenden Defizite verantwortlich (Locke: *Some thoughts concerning education*). In Deutschland gehört in diesem Zusammenhang zu den wichtigsten Verfechtern einer fortschrittlichen Aufklärungsphilosophie neben Leibniz und Wolff vor allem Christian Thomasius; bereits dessen Vater plädierte für die Verbesserung weiblicher Bildung.¹² Die Querelle des Femmes des 17. Jahrhunderts findet somit in

9 Salome, S. 99 f.

10 Die unglücklich-glückliche Ostfrießländische Robinsonin Oder merckwürdige Reisen eines adeligen Frauenzimmers Imela von F** genannt. [Anonym] Franckfurt und Leipzig 1755, S. 25.

11 S. beispielsweise die 1721-23 erschienenen „Discourse der Mählern“ von Bodmer und Breitinger oder die „Vernünftigen Tadelrinnen“, 1725-26, von J.Chr. Gottsched.

12 S. z.B. Christian Thomasius: Einleitung zu der Vernunftslehre, worinnen durch eine leichte und allen vernünftigen Menschen, waserley Standes und Geschlechts sie seien, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die Syllogistike das Wahre, Wahrscheinliche und Falsche voneinander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden. Halle 1691. – Sein Vater Jacob Thomasius, Polyhistor und Lehrer von Leibniz, setzt sich 1671 in dem Traktat „De foeminarum eruditione“ für Frauengelehrsamkeit ein. (These 1: „Die Natur wider-

Deutschland ihre Fortsetzung. Debatten über die Geschlechterbeziehung, weibliche Bestimmung etc. bewegen die Gemüter. Belletristik und Publizistik tragen entsprechend zur Popularisierung der Aufklärungsphilosophie bei. Eine sich entfaltende literarische Öffentlichkeit kann somit am Aufklärungsdiskurs der Zeit teilhaben (Normen- und Wertewandel der Gesellschaft, Utopien, Reformansätze, neue Geschlechterbeziehungen, alternative Weiblichkeitsmuster etc.). Beispielsweise die zahlreichen Gründungen bürgerlicher Lesegesellschaften sind Ausdruck dieser sich entwickelnden literarischen Öffentlichkeit.

Gleichzeitig gibt es erste Versuche, das zunächst nur philosophisch und literarisch entworfene Bild des dem Manne ebenbürtigen, aufgeklärten Frauenzimmers realhistorisch zu begründen. Die zu Beginn des 18. Jahrhunderts einsetzende Spurensuche weiblicher Kultur ist Ausdruck dieser Bemühungen. Diese Funktion erfüllen beispielsweise Lexika, so das 1715 erschienene Lexikon „Teutschlands Galante Poetinnen“ von Georg Christian Lehms, der darin 111 deutsche und – im Anhang – 166 ausländische Schriftstellerinnen aufführt, ihre literarischen Verdienste würdigt und die Namen dieser Autorinnen damit der Vergessenheit entreißt. Er verweist in der „Vorrede“, die berühmte Frauen aller Disziplinen aufführt, auf eine Tradition weiblicher Gelehrsamkeit.¹³

Wenn Salome mit akademischen Würden („Doctor-Hut“) ausgestattet und als gekrönte Poetin („poetische Lorbeer-Crone“) in dem Roman erscheint,¹⁴ sind Anklänge an aktuelle Ereignisse deutlich spürbar. Zeitgenössische weibliche Bildungskarrieren sorgten für Schlagzeilen. Laura Catharina Maria Bassi erregte Aufsehen durch ihre Promotion am 12.5.1732 in Bologna. Und in Leipzig wurde Christiana Mariana von Ziegler als erstes weibliches Mitglied 1730 in die „Deutsche Gesellschaft“ aufgenommen. Sie hielt dort eine Rede zum Thema „Ob es dem Frauenzimmer erlaubt sey, sich nach den Wis-

spricht nicht der Ausbildung der Frauen zur Gelehrsamkeit.“ – „§ 6. [...] Gelehrte Bildung gehört zu jener Art von Geisteshaltungen, die auch intellektuell genannt werden. [...] Diese teilen sich in Urteilskraft (iudicium) und Gedächtniskraft (memoria).“ Abdr. in: Elisabeth Gössmann (Hrsg.): Das Wohlgelehrte Frauenzimmer. (Archiv für philosophie- und theologisch-geschichtliche Frauenforschung 1) München 1984, S. 100 ff.

13 Georg Christian Lehms: Teutschlands Galante Poetinnen Mit Ihren sinnreichen und netten Proben; Nebst einem Anhang Ausländischer Dames / So sich gleichfalls durch Schöne Poesien Bey der curieusen Welt bekannt gemacht, und einer Vorrede. Daß das Weibliche Geschlecht so geschickt zum Studiern / als das Männliche. Franckfurt am Mayn 1715.

14 Salome, S. 130.

senschaften zu bestreben“. 1732 und 1734 erhielt sie für eingereichte Arbeiten den Preis der Poesie. Am 17. Oktober 1733 schließlich wurde sie als erste Frau von einer Universität (Wittenberg) zur Dichterin gekrönt. Gottsched schrieb ein Lobgedicht auf sie anlässlich der Dichterkrönung:

„Was prahlt, ihr Welschen, doch so viel
Mit euren stolzen Dichterinnen?
Kan der von Ziegler Seytenspiel
Nicht auch in Deutschland Lob gewinnen?
Man sieht! Sie hat sich mehr errungen
Als keine noch vor Ihr erlangt;
Indem ihr Haupt mit Zweigen prangt,
Die keiner Deutschen noch gelungen;
So manche sich auch vor der Zeit
Dem deutschen Helicon geweyht.
[...]
Was euer Kranz bey Männern that,¹⁵
Thut dieser bey dem Frauenzimmer;
wie mancher eure Spur betrat,
So fehlts auch der von Ziegler nimmer. [...]“¹⁶

Vor diesem Hintergrund des Aufklärungsdiskurses im 18. Jahrhundert überrascht es nicht, wenn sich auch die ‚weiblichen‘ Robinsonaden für eine – wenn auch nur (wie noch zu zeigen ist) relative – Emanzipation der Frau einsetzen. Interessant dabei ist, daß dem Entwurf alternativer Frauenbilder Muster neuer Männerbilder und Geschlechterbeziehungen entsprechen. Bei Salomes Bruder beispielsweise handelt es sich – in polemischer Umkehrung der traditionellen Rollenzuschreibungen – um einen an Bildung wenig interessierten jungen Mann (Kap. 3: Der Sohn des Gouverneurs „will nicht allzuwohl einschlagen, die Tochter Salome bringt es desto höher.“¹⁷). Er ließ „die lieben Bücher immer nach gerade liegen, und machte sich, je höher er heranwuchs, ausser dem Reuten noch andere Divertissements. [...]“¹⁸ Er suchte

15 Z. B. Celtes und Opitz.

16 Über Chr. M. von Ziegler ausführlicher s. Magdalene Heuser: Das Musenchor mit neuer Ehre zieren. Schriftstellerinnen zur Zeit der Frühaufklärung. In: Gisela Brinker-Gabler (Hg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. I: Vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. München 1988, S. 295.

17 Salome, S. 62.

18 Ebd., S. 99.

„sein Vergnügen bloß an Pferden, Hunden, Jagen, Fisch- und Vogelfangen etc.; vor den Büchern und anderen gelehrten Sachen aber“ hatte er „einen rechten Abscheu“. ¹⁹ Überhaupt erscheinen die in den ‚weiblichen‘ Robinsonaden auftretenden Männer, z. B. zeitweilige Reisegefährten der Heldin, nicht selten als Tölpel, die ihr intellektuell nicht das Wasser reichen können (Schafhirt, Seemänner, Kapitän²⁰). In „Salome“ werden, allerdings nicht fraglos und selbstverständlich, die besagten Normen („Geschlechtscharaktere“) überschritten. So wird die gelehrte Salome als Ausnahme, als „rechtes Wunder der Natur“²¹ gefeiert; und ihre Großeltern bedauern nichts so sehr, „als daß Salome nicht männlichen Geschlechts auf die Welt gekommen wäre“. ²² Will sie in der Öffentlichkeit auftreten (z. B. an der Leipziger Universität, wo sie eine „Disputation“, einen Gastvortrag, zu halten beabsichtigt), so nur in „Männerkleidung“, als ein „junger Cavalier“. ²³ Ihre weibliche Identität muß sie verleugnen. Die propagierte Gelehrsamkeit der Frau wird auf die Privatsphäre eingeschränkt. Ambivalente Züge des Frauenbildes werden bereits an dieser Stelle deutlich.

Bemerkenswert bleibt jedoch, daß die Robinsonaden länger als andere literarische Gattungen am Topos weiblicher Gelehrsamkeit festhalten. Die hier angesprochenen Beispiele sind – wie erwähnt – um die Jahrhundertmitte erschienen, zu einer Zeit also, als bereits in der tonangebenden zeitgenössischen Literatur das Ideal des aufgeklärten Frauenzimmers dem der ‚tugendempfindsamen‘ Weiblichkeit gewichen ist, so z. B. in Gellerts „Zärtlichen Schwestern“ (1747), Richardsons „Clarissa“ (1748) u.a.

3.4 Liebe und Zauberei

Wie in allen ‚weiblichen‘ Robinsonaden ranken sich um die Protagonistin Liebesepisoden. Salome ist nicht nur gelehrt, sondern auch schön. So heißt es:

„Es hatten sich aber wegen der Salome immer von Tage zu Tage [zu]nehmenden Schönheit Printzen, Grafen, Barons, und andere mehr in dieselbe vercharmiret, weswegen sie denn fast täglich mit Liebes-Brieffen und kost-

19 Ebd., S. 109.

20 So in der „Ostfrißländischen Robinsonin“.

21 Salome, S. 109.

22 Ebd., S. 272.

23 Ebd., S. 267.

baren Geschencken bombardiret wurde; jedoch alles, nachdem sie es durchlesen und besichtigt, wieder zurück sendete, in dem Couvert aber nur so viel zur Antwort meldete:

Cupido muß Minerven weichen:
Sonst wolt ich lieber heut erbleichen.“²⁴

Weder „Wollust noch Armuth“ treibe sie zum „Heyrathen“ an, denn – so Salome weiter – ich „hab mich bloß in die Bücher [...] verliebt.“²⁵

Okkultismus, Magie und Zauberei im Zusammenhang der Liebeshandlung geben dieser Robinsonade ihr besonderes Profil. Eine 60jährige Professoren-Witwe, mit der sich Salome anfreundet, führt sie in die Nigromantie, die „schwartzte Kunst“, ein. Sie läßt sie an „magischen Experimenten“ teilnehmen. Das Kristall-Experiment ist für Salome von besonderer Bedeutung. Sie schaute durch ein Glas und „sahe einen sehr propre gekleideten Cavalier, der über dieses einen Ritter-Orden über die Schulter herab hangen hatte, mit einer Schreibe-Feder und Blat Pappier im Zimmer auf- und abspatziren gehen. Es war derselbe ungemein ansehnlich [...]“. Er „schrieb einige Zeilen aufs Pappier, und verschwand endlich. Siehe! (sprach die Professorin) das ist dein zukünftiger Ehe-Gemahl, allein du wirst, ehe du mit ihm zu Bette gehest, noch manche Troublen erfahren müssen [...]“.“²⁶

Salome muß dann in der Tat eine Reihe von Abenteuern bestehen: Entführung, Schiffsreise, Schiffbruch, kurzer Inselaufenthalt vor Holland, beschwerliche Heimkehr – doch all dies kann ihr nichts anhaben, weiß sie doch von vornherein, daß alles gut endet. Sie wehrt alle ‚falschen‘ Bewerber, ohne zu zögern, ab. Irrwege aus Liebesgründen bleiben ihr erspart, kennt sie doch den Richtigen. Als dieser dann endlich auf der Bildfläche erscheint, reicht sie ihm – wie im Märchen – kurz darauf die Hand fürs Leben. Ihr ‚Prinz‘ ist der Premier-Minister Graf von Hx., der auf Geheiß des Königs nach Abo reist, um einen Streit zwischen dem Gouverneur und dem Baron Magnus zu schlichten. Dabei ging es vor allem um die Ehre und 'Unschuld' (Keuschheit) Salomes. Angesichts der Beschuldigungen will Salome ins Kloster gehen.

„Hierwieder protestire ich solenniße (sprach der Graf Hx. hierauf) und biete ihnen unvergleichliche Salome, in Gegenwart dero hohen Eltern, mein

24 Ebd., S. 114 f.

25 Ebd., S. 148.

26 Ebd., S. 113.

Hertz an. Im Jahren [Alter] werden wir beyde ohngefahr wohl auf 6 oder 8 nicht differiren, und wenn dieselben sonst an meiner Person und wenigen Vermögen nichts auszusetzen haben, kann aus uns beyden ein Paar der allervergnügtesten Eheleute entstehen [...] Der Graf führte die Salome nur 3mal im Zimmer auf und ab, sprach mit derselben, und endlich sagte sie Ja!“²⁷

Kurz und bündig (auf zwei Seiten in dem 300 Seiten umfassenden Roman) wird das happy end beschrieben (Hochzeit; Feier; Geschenke etc.). Sie heiratet ihn, weil es ihr so vorherbestimmt war (die göttliche Vorsehung in säkularisierter Form); von erotischer Anziehung, zärtlicher Liebe oder romantischer Leidenschaft ist keine Rede. Ihr Gemahl war „dickblümschig im Gesichte und rothen Backen, mittlerer Taille, und proportionirlichen dicken Bauchs [...]“²⁸ Eher fühlte sie sich zu dem Baron Magnus hingezogen: Sie hätte eigentlich „ihrem Gout nach“ den „schönen qualificirten Baron [Magnus] sich gern zum Ehe-Gemahl gewünscht, da ihr aber die alte Professorin die Ohren täglich mit dem Verhängnisse und Schicksale anfüllte, beruhigte sie sich endlich, zumal da der Graf von Hx. doch auch ein lebenswürdiger und wohl conduisirter Herr war.“²⁹

Eine „vernünftige Liebe“ (Thomasius) gibt die Basis der Verbindung ab. Die Liebe als Freundschaft, die künftiges Glück verheißt und ein Leben lang hält, das entspricht dem aufklärerischen Liebesbegriff. Der Partner wird nicht selbst gewählt; die Romanheldin akzeptiert, was das ‚Schicksal‘, die wunderbare Vorsehung ihr zgedacht hat. Im Bereich der Liebe bleibt die Heldin passiv und willenlos. Die Diskrepanz zwischen ihrer Autonomie in geistig-intellektueller Hinsicht und ihrer Fremdbestimmtheit im emotionalen, erotisch-sexuellen Bereich ist auffällig; dort Stärke, Unabhängigkeit, Freiheit, hier Abhängigkeit und Schwäche. Hinsichtlich ihrer Emotionen und Affekte erscheint sie als Figur, als Typ (und nicht als Charakter): flächenhaft und eindimensional (Lüthi) – den Märchenfiguren darin nicht unähnlich. In der Liebe bleibt die Frau Objekt. Eigene, individuelle Gefühle kann sie nicht entwickeln. Marionettenhaft und emotional unterentwickelt erscheint in punkto Liebe auch Alexandrine in der „Ostfrießländischen Robinsonin“.

Die Heldinnen sind als ‚ganze‘ Person, als ‚ganzer‘ Mensch (intellektuell und psychisch) noch nicht Subjekt, das sich wandeln und entwickeln kann.

27 Ebd., S. 299.

28 Ebd., S. 113.

29 Ebd., S. 300.

Letztlich bleiben sie das, was sie waren. Die Reise in die Welt hinterläßt bei ihnen keine Spuren; die ‚weibliche‘ Robinsonade ist kein Bildungsroman.

Der Liebesdiskurs der ‚weiblichen‘ Robinsonaden dieser Phase (mittlere Aufklärung) bleibt eher blaß, stereotyp, statisch und formelhaft. Erst gegen Ende des Jahrhunderts rücken die weiblichen Robinsonaden mit ihrer zunehmenden Vorliebe für die Entfaltung konkreter, gefühlvoll-amouröser Geschichten mit eigener Dynamik in immer größere Nähe zum sentimentalischen Unterhaltungsroman bzw. Frauenroman.

Interessant ist das Einbeziehen wunderbarer, magischer Elemente in die Handlung des Romans. Salome vermag z. B. mittels eines Glases unsichtbar zu werden. Literarische Vorbilder existieren bereits: In etlichen Romanen des Barock gehören magische Vorgänge, Okkultismus, das Unsichtbarkeitsmotiv u. ä. zum festen Inventar.³⁰ So etwa in Grimmelshausens Roman „Das wunderbare Vogel-Nest“ (1672/73). Es ist nicht auszuschließen, daß die Picaro-/Picara- und Abenteuerromane des 17. Jahrhunderts darin die ‚weiblichen‘ Robinsonaden beeinflusst haben; zumal weitere Parallelen auffällig sind: etwa das Motiv der Verkleidung (Frauen reisen in männlicher Kleidung; Wechseln des Kostüms / des Namens, das den Rollentausch der Heldin symbolisiert; Androgynität der Heldin, s. etwa „Courasche“ von Grimmelshausen etc.).

Daß das Wunderbare in der Epoche der Aufklärung nicht völlig verbannt war, zeigen die poetologischen und literaturtheoretischen Kontroversen, z.B. zwischen Gottsched und den Schweizern. Bodmer und Breitinger räumten dem Wunderbaren, der Phantasie aus wirkungsästhetischen Gründen einen breiten Raum ein. Denkbar wäre Schnabels Affinität zu dieser Position, die in der zeitgenössischen Diskussion immer mehr Anhänger fand.³¹ Freimaurertum und Pietismus mögen auf Schnabel in dieser Hinsicht auch inspirierend gewirkt haben. (Graf Stolberg stand dem Pietismus nahe; während seiner Harzer Zeit wird Schnabel nicht ohne entsprechende Anregung geblieben sein.) Im Roman wird bezeichnenderweise zwischen der Gutes bewirkenden Magie der Professoren-Witwe und „gottloser und unchristlicher“ Magie „infamer Hexen“ (die Unheil anrichten) unterschieden.³² Ob in der Tendenz

30 Vgl. Frances A. Yates: *The occult philosophy in the Elizabethan age*. (Repr.) London u.a. 1985.

31 Vgl. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien über neuzeitliche Utopie*. Bd. 1-3. Frankfurt/M. 1985.

32 Salome, S. 123.

zum Okkulten und Wunderbaren auch eine bewußte Rationalismus-Kritik Schnabels zu sehen ist, möchte ich als Frage offen lassen.

4. ‚Männliche‘ und ‚weibliche‘ Robinsonaden – ein Vergleich

Die Gemeinsamkeiten bestehen – wie wir sahen – u. a. in der Verwendung gattungstypischer Motive. Im einzelnen lassen sich aber gerade in der Frage der Motivgestaltung deutliche Unterschiede zwischen beiden Typen feststellen.³³

- Der Aufbruch in die Fremde

Die Heldinnen verlassen unfreiwillig ihre Heimat. Abenteuer- und Entdeckerlust der ‚männlichen‘ Robinsonaden sind hier nicht zu spüren. Die Heldin ist auch nicht – wie oftmals Robinson – zivilisations- und europamüde. Salome wird entführt; Alexandrines Aufbruch gleicht eher einer Flucht. Sie bringt ein uneheliches Kind zur Welt und will der Ächtung seitens ihrer Umwelt (besonders der Mutter) entgehen. Die gesellschaftlichen Normen hat sie so stark verinnerlicht, daß Schuldgefühle zu Depressionen führen (Selbstmordgedanken, Selbsttötungsversuche). Doch anders als beispielsweise in der Literatur des Sturm und Drang gelingt es hier der Heldin, sich selbst und das Kind zu retten; sie verläßt – wie gesagt – die Heimat; Pflegeeltern nehmen sich des Kindes an.

- Der Inselaufenthalt

Die Insel wird für den Helden der Robinsonade der Ort einer idealen Lebensform. Schnabels „Insel Felsenburg“ bietet das beste Beispiel einer Gesellschaftsutopie: der ersehnte Staat im Kleinen: Den Helden zieht nichts mehr fort. Im Gegenteil: Immer mehr Gleichgesinnte kommen auf die Insel („Asyl der Redlichen“, Schnabel) und erfreuen sich der idyllisch-patriachalischen Gesellschaftsform. Für die Heldin stellt der Inselaufenthalt nur eine Zwischenstation dar. Salome wird auf eine felsige Insel verschlagen. (Die barocke Allegorie „Fels in der Brandung“ haben beide Robinsonaden Schnabels gemeinsam.) Die Heldinnen halten es nicht lange auf den Inseln aus; sie sehnen sich zurück in ihre ‚alte Welt‘ (die ‚alte Ordnung‘). Salome bleibt – bis zu ihrer „Rettung“ – nur 20 Tage auf der Insel. Anders als in der männ-

33 S. auch Helga Brandes: Robinson und Robinsonin, a.a.O., S. 14 ff.

lichen Robinsonade wird hier die Insel nicht zum Modell einer neuen Gesellschafts- oder Staatsform. Sie ist nicht Utopia, sondern liegt vor Hollands Küste.

- Die Rückkehr

Der Aufbruch des Robinson führt meist zum endgültigen Bruch mit der ‚alten‘ Welt (Europa und die alte Ordnung). Die Robinsonin bleibt dagegen nur vorübergehend draußen. Die ‚neue Welt‘, die fremden Länder und Menschen, die Exotik, das ‚Wilde‘ und Andersartige, all das wirkt bei aller spürbaren Faszination doch letztlich bedrohlich. Alexandrine empfindet im Rückblick die langen Jahre der ‚Irrfahrt‘ (17 Jahre) als Zeit der „Betrübnis“. Die Reise bleibt – wie schon erwähnt – ein Abenteuer, das keine Spuren hinterläßt, eine Episode ihres Lebens ohne Folgen für die eigene Entwicklung. Sie kehrt in die patriarchalische Ordnung zurück: Heirat und Familiengründung besiegeln diesen Schritt, der von ihr nun als Glück empfunden wird.

Weniger abenteuerlich als in anderen ‚weiblichen‘ Robinsonaden verläuft Salomes Reise: Der Weg führt sie von der Insel nach Amsterdam, von Holland durch das Paderbornische, über Göttingen, Nordhausen, Stolberg, wo sie 6 Tage bleibt „und dieses sonderlich wegen der dasigen berühmten Silber- und Kupfer-Bergwerke“, um „auch die auswärtigen Berg-Anstalten, Künste, Gruben, Schächte und dergleichen in Augenschein“ zu nehmen.³⁴ (Diese Passagen, ebenso wie die Berichte des Vaters über seine Lappland-Reise, enthalten bereits Elemente der Bildungsreise.) Über Leipzig und Hamburg kehrt sie nach Abo zurück. Natürlich nur im „Schutz“ männlicher Begleitung (mit ihren beiden „Bedienten“).

Salome wird in die alten Schranken weiblicher Bestimmung gewiesen. In der Rolle der Ehefrau, als Gattin des Premier-Ministers wird sie wirken; eine gesellschaftliche, gar politische Hauptrolle bleibt ihr versagt. Die Robinsonade entbehrt zwar – wie wir sahen – nicht eines gewissen utopischen Gehalts; das patriarchalische System wird jedoch nicht angetastet. Die emanzipatorischen, frauenfreundlichen Tendenzen halten sich – der vorherrschenden Aufklärungsideologie gemäß – in Grenzen. Cupido mußte zwar weichen, doch auch Minerva kam nicht recht zum Ziel.

34 Ebd., S. 257.

Jörg Steitz-Kallenbach, Jens Thiele, Irmhild Wragge-Lange

Der kinder- und jugendliterarische Ertrag des Goethejahres 1999

1 Überblick

Die von Hans-Heino Ewers als ein typisches Merkmal kinder- und jugendliterarischer Kommunikation beschriebene Doppeltadressiertheit kinder- und jugendliterarischer Texte fällt in besonderem Maße bei den Texten auf, die im Folgenden unter dem Titel „Der kinder- und jugendliterarische Ertrag des Goethejahres 1999“ betrachtet werden sollen. Doppeltadressiertheit wird hier geradezu zu einem interpretatorischen Zugang, der Wesentliches an den Texten erschließbar macht, weil es ja nicht in erster Linie um Goethe und seine Texte selbst, sondern um den Versuch geht, seine ursprünglich nicht an Kinder- und Jugendliche adressierten Texte Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Es geht also um Kanon, um Kulturvermittlung, um historische Verortung der Gegenwart, um die Vermittlung auch einer anderen medialen Erfahrung als diejenige, die heute überwiegend den Alltag von Kindern und Jugendlichen prägt. Und es geht auch um das Feststellen einer Differenz, möglicherweise auch einer nicht überwindbaren Kluft zwischen heutigen Kindern und dem „Olympier“, von dem Härtling im Vorwort zu seiner Sammlung „Goethe für Kinder“ beschwichtigend zu den Kindern sagt: „Vor dem braucht Ihr Euch nicht zu fürchten.“ (Goethe 1998a, 7).

Unter dem Problem der Doppeltadressiertheit kinder- und jugendliterarischer Texte versteht Hans-Heino Ewers (2000, 99ff) die Tatsache, dass sich die kinder- und jugendliterarische Kommunikation nicht in einem einfachen Kommunikationsmodell derart beschreiben lässt, dass ein Autor als Sender eine kinder- und jugendliterarische Botschaft in einen Kommunikationskanal einspeist, an dessen anderen Ende Kinder und Jugendliche die Botschaft empfangen. In die kinder- und jugendliterarische Kommunikationsstruktur sind weitgehend immer auch Vermittler eingeschaltet, die dieser Kommunikationsstruktur ein besonderes Gepräge geben. Bei diesen Vermittlern han-

delt es sich um Eltern, Großeltern, Tanten und Onkel – die wohl eher seltener –, die den Kindern und Jugendlichen Bücher kaufen und schenken, diese für sie zur Lektüre auswählen und sie ihnen mitunter auch vorlesen. Die Lesesozialisationsforschung hat diese intergenerationelle Kommunikation ja geradezu als den Grundstein jeglicher gelingenden literarischen Sozialisation erkannt. Die Vermittler sind daher die ersten Adressaten der Texte, denn sie müssen zunächst überzeugt werden, dass das vorliegende Buch und seine Botschaft für die kindlichen und jugendlichen Adressaten geeignet ist. Eine ähnliche Rolle spielen dann auch Lehrer und Lehrerinnen, Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Buchhändlerinnen und Buchhändler, kurz all diejenigen, die im außerhäuslichen Bereich als Vermittler in der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation zu finden sind und tätig werden.

Wenn wir vom kinder- und jugendliterarischen Ertrag des Goethejahres 1999 sprechen, dann beziehen wir uns auf Titel, die entweder in Vorbereitung des Jahres oder aber im Jahr 1999 selbst erschienen sind. Es geht also um kinder- und jugendliterarische Texte zur Vermittlung von Goethe und/oder Teilen seines Werks mit den Erscheinungsjahren 1998 und 1999. Dabei handelt es sich insgesamt um 13 Titel, wobei man eigentlich von zehn echten Publikationen sprechen muss, denn mitunter handelt es sich um Hörkassettenfassungen der Buchpublikation oder um zweibändige Werke.

2 Rafik Schami: Ein orientalischer deutscher Literat erzählt Goethe neu (Irmhild Wragge-Lange)

Um es gleich vorweg zu nehmen: „Der geheime Bericht über den Dichter Goethe, der eine Prüfung auf einer arabischen Insel bestand“, den Rafik Schami gemeinsam mit Uwe Michael Gutzschhahn als Beitrag zum Goethe-Jahr 1999 vorgelegt hat, unterscheidet sich von allen anderen kinder- und jugendliterarischen Werken zu diesem Anlass durch seine Originalität und kreative erzählerische Struktur. Hier ist ein Jugendroman entstanden, der zwar Goethe selbst nicht in den Mittelpunkt stellt, durch mehrere Rahmehandlungen jedoch eine Sichtweise ermöglicht, durch die das Interesse junger Leserinnen und Leser für den Dichturfürsten geweckt werden kann.

Schami beginnt seine Erzählung mit folgendem Satz:

Am 26. Mai des Jahres 1890 entdeckten drei Perlentaucher ein Segelschiff, das etwa zehn Seemeilen vor der Insel Bahrain im Persischen Golf trieb. (S. 5)

Dieser Anfang hat mit Goethe zunächst überhaupt nichts zu tun. Goethe ist 1890 bereits 58 Jahre tot, er ist nie im Persischen Golf gewesen und weder die drei Perlentaucher noch das Segelschiff geben einen Hinweis auf eine Verbindung zum Dichturfürsten. Hier beginnt eine Rahmenhandlung, die den Leser / die Leserin in die arabische Welt versetzt, und zwar auf die Insel Hulm im persischen Golf. Ein seltsames Schiff treibt vor der Insel, das sich als die „Black Prince“ entpuppt, ein englisches Linienschiff für den Verkehr zwischen Großbritannien, dem Persischen Golf und Indien, und das auf die Perlentaucher durch die Spuren eines Massakers an der Besatzung wie ein Geisterschiff wirkt. Das Schicksal von Schiff und Mannschaft bleibt zunächst im Dunkeln.

Das von dem Kapitän der „Black Prince“ sorgsam geführte Logbuch lüftet das Geheimnis des Schiffes zum Teil. An Bord war neben der Mannschaft die deutsche Fürstin Martha von Suttner und ihr zehnjähriger Sohn Thomas, beide auf der Reise nach Indien zu Lord Morley, dem im Dienst der englischen Krone stehenden Gemahl bzw. Vater der beiden. – Über die Schiffsroute kann man Folgendes im von Kapitän Benjamin Briggs sorgsam geführten Logbuch lesen:

Wir müssen ... auf dem Weg nach Bombay einen Umweg über Kuwait machen. Hier sollen wir, wie seit Jahren, dem Stamm der Saudis unser 'Geschenk' bringen und Datteln, Pistazien und Olivenöl für den Generalgouverneur an Bord nehmen. (S. 7)

Später wird das Geheimnis des ‚Geschenkes‘ preisgegeben: Es sind Waffen, die die englische Krone dem Stamm der Saudis zukommen lässt, um so die Vormachtstellung Großbritanniens in der Golfregion zu sichern. Nun bekommt der Leser/die Leserin in episch breiten erzählenden Einschüben Informationen über die politische Situation in der Golfregion am Ende des 19. / zu Beginn des 20. Jahrhunderts, immer verknüpft mit dem Schicksal der „Black Prince“ und seiner Besatzung. Das erfordert zwar aufmerksames Lesen, macht die Lektüre jedoch spannend und stellt einen Zeitbezug zu aktuellen Konfliktherden her. Über Goethe ist jedoch noch nichts auszumachen.

Dass die gesamte Besatzung der „Black Prince“ einschließlich ihres Kapitäns erschlagen worden ist, haben wir bereits erfahren. Martha von Suttner und ihr Sohn Thomas überleben durch einen glücklichen Zufall das Massaker. Die tatkräftige Deutsche bemächtigt sich eines Rettungsbootes, rüstet sich mit Sextant, Navigationsbüchern und Proviant aus und rudert zusammen mit

Thomas auf die Hauptstadt Sika der arabischen Insel Hulm zu, wo die beiden an Land gehen und um Aufnahme und Schutz bitten. Die Möglichkeit, sich von ihrem englischen Gatten zu trennen, kommt ihr nicht ungelegen, denn sie hat den als kalt und gefühllos geschilderten Lord Morley nie lieben können.

Hulm wird als eine sagenumwobene Insel geschildert. Sie ist von etwa dreihunderttausend Menschen bewohnt und wird von Sultan Zaki Ben Fahim Chaligi regiert. Martha

faszinierte schon beim ersten Satz sowohl sein Herz als auch seinen Geist. Sultan Zaki bat sie, als Erzieherin seines einzigen Sohnes im Palast zu bleiben, wo sie ein gutes, freies und geschütztes Leben führen könne, denn Hulms Frauen waren die einzigen in Arabien, die gleiche Rechte wie die Männer besaßen. (S. 15)

Hulm kann damit die Heimat einer Frau werden, die die Trennung von ihrem Mann als Befreiung erlebt und die tatkräftig genug war, sich und ihren Sohn aus ausweglos erscheinender Seenot zu retten. – Sultan Zaki verleiht Saide – so nennt sich Martha fortan – und Tuma, ihrem Sohn Thomas, die Prinzenwürde und betraut Saide mit der Erziehung seines Sohnes, des Kronprinzen Hakim. Hakim wird als sensibler, bildungshungriger Junge beschrieben; Tuma bildet mit seinem spontanen und sportlichen Temperament einen Gegenpol. Beide freunden sich an und werden wie Brüder erzogen.

1897 stirbt Sultan Zaki und Kronprinz Hakim, erst neunzehnjährig, muss die Herrschaft übernehmen. Tuma wird sein Vertrauter und Berater.

Am frühen Morgen des 22. Mai 1900 suchte Muhammad Alkatib, der Privatsekretär des Sultans, mehrere Minister sowie einige gelehrte Frauen und Männer auf und lud sie für den Abend zu einer wichtigen und zugleich geheimen Sitzung beim Sultan ein. (S. 17)

Sultan Hakim hält auf dieser geheimen Versammlung eine große Rede über die Befindlichkeit der Welt und die Konsequenzen, die er für Hulm zu ziehen gedenkt. Dabei erfährt man wiederum viel über die weltpolitische Situation zur vorigen Jahrhundertwende, z. B. über die Spannungen zwischen Großbritannien und dem Deutschen Reich wegen der Vorherrschaft am Golf und die Strategien, die beide Mächte zur Durchsetzung der jeweiligen Interessen einsetzen. Aber man hört auch etwas über die Bodenschätze in dieser Region, die allmählich immer wichtiger für die Industrienationen werden

sollen. Der offensichtliche Zeitbezug zum Ende des 20. Jahrhunderts macht diese Thronrede spannend und informativ.

Hakims politische Strategie bewegt sich in zwei Richtungen: Er will den Hafen ausbauen lassen, damit Hulm zu wirtschaftlicher Macht gelangen kann, aber auch offen ist für auswärtige Einflüsse. Wörtlich führt er dann weiter aus:

So wie der Hafen, so sollte auch unsere Seele sich öffnen. Ich habe beschlossen, unsere besten Schüler in alle Welt zu schicken, damit sie sich in der Welt kundig machen. Wenn sie danach zurückkehren, wollen wir mit ihnen den Weg suchen, den wir beim Aufbau des Landes gehen müssen. ...

Unsere Insel hat Glück, weil sie Fremden gegenüber immer freundlich war. Die Fremden haben uns bereichert. Heute Morgen brachte mir mein Minister für Informationen die Namen von sieben Männern und drei Frauen, die ursprünglich aus europäischen Ländern stammen und freiwillig hier bei uns leben. Sie werden in die Länder ihrer Muttersprache reisen und uns nach ihrer Rückkehr Bericht erstatten. Mein Bruder Tuma selbst wird zu diesem Zweck nach Deutschland gehen. Gott helfe uns allen, auf diesem Weg das andere Ufer zu erreichen. (S. 21)

Damit wird am Ende des ersten Kapitels klar, was es mit dem „geheimen Bericht über den Dichter Goethe“ auf sich hat. Tuma soll über Goethe vor einer Kommission weiser Männer und Frauen berichten, die darüber zu befinden haben, ob der deutsche Dichter neben anderen Vertretern der Weltliteratur in den Bildungskanon für die jungen Hulmer Bürgerinnen und Bürger aufgenommen wird. Die pädagogische Absicht, die Schami mit dieser erzählerischen Konstruktion verbindet, ist eindeutig: Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Offenheit gegenüber fremden Menschen. Der Weltbürger Goethe, dessen Auseinandersetzung mit dem im 14. Jahrhundert lebenden persischen Dichter Schems ed-Din Mohamed Hafis im Ost-Westlichen Diwan seinen Niederschlag gefunden hat, dürfte sich als Bindeglied zwischen der arabischen und deutschen Dichtung und Kultur dazu anbieten. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass erzählerische Strukturen gefunden werden, die diesem Anspruch gerecht werden.

Schami konstruiert drei Erzählertypen, um die komplizierte Erzählsituation zu verdeutlichen. Das erste Kapitel wird von einem auktorialen Erzähler vor-

getragen und bildet den Rahmen für die weiteren Geschehnisse. Im zweiten Kapitel wird ein zweiter Erzähler eingeführt. Es handelt sich um Abdullah Alfirdausi, den „Palastschreiber des von Gott begnadeten Herrschers über die Insel Hulm“, der alle nächtlichen Sitzungen der Gelehrtenkommission protokolliert, in denen Prinz Tuma über den Geheimen Rat Goethe berichtet. Er ist jedoch nicht der alleinige Erzähler, sondern er protokolliert die Anmerkungen der weisen Männer und Frauen sowie die Stimmung und Einzelheiten der jeweiligen Situation während des Berichts von Prinz Tuma. Die Darstellung der Werke Goethes übernimmt Tuma als zweiter Erzähler dieses und der folgenden Kapitel. Dadurch bekommt sein subjektiver Bericht eine zweite Perspektive, die von mehr Distanz und einer kritischen Fragehaltung bestimmt ist.

Insgesamt neun Nächte braucht die Kommission für ihre Entscheidungsfindung, wobei acht Sitzungen den Erzählungen Tumas gewidmet sind. Erst in der neunten und letzten Nacht fällt dann die Entscheidung – natürlich zugunsten des deutschen Klassikers.

Tuma stellt nacheinander der Kommission folgende Werke Goethes vor:

- Die Leiden des jungen Werthers
- Wilhelm Meisters Wanderjahre
- Reineke Fuchs
- Der Zauberlehrling und andere Gedichte
- Faust
- Die Wahlverwandtschaften
- Die Farbenlehre
- Der West-östliche Diwan

In der ersten Nacht, in der der Werther im Mittelpunkt des Interesses steht, wird nur sehr kurz auf das Leben Goethes eingegangen; vielmehr soll die Dichtung die Kommission „in ihre Tiefe entführen“. Tuma beginnt seinen Bericht folgendermaßen:

„... Das erste Werk, mit dem ich euch Goethe vorstellen möchte, ist sein Roman 'Die Leiden des jungen Werthers'. Er machte den jungen Dichter über Nacht berühmt. Es geht in dem Buch um die Suche nach der absoluten Liebe, für die es keine Möglichkeit der Erfüllung gibt.“

Der Sultan lächelte. „Bei Gott, Goethes Herz schlägt ja orientalistisch, denn die Hälfte unserer Dichtung berichtet von unerfüllter Liebe. Denkt nur an Qair und Leila, die durch die Geschichte ‘Leila und Madschnun’ berühmt wurden. Hier wurde die Liebe verhindert, weil Qais zu laut die Schönheit seiner Angebeteten pries ...“

Diese Worte entzündeten bei den Mitgliedern der Kommission die Erinnerung an tausendundeine Geschichte von ähnlicher absoluter und unerfüllter Liebe. (27)

Dieses Zitat kennzeichnet die Strategie, mit der Goethe jungen Lesern vorgestellt wird. Tuma berichtet mit seinen eigenen Worten über das jeweilige Werk. Dabei bedient er sich nicht nur seiner eigenen Diktion, sondern durch viele eingeflochtene Zitate vermittelt er auch einen Eindruck über die Sprache der in Frage stehenden Dichtung (das ist an dem obigen Abschnitt nicht ersichtlich). Damit wird seine Erzählung glaubwürdig und authentisch. Das Wechselspiel zwischen dem Bericht Tumas und den Nachfragen der Kommission beziehungsweise des Sultans und damit der permanente Wechsel der Erzähler durchzieht den gesamten Bericht und erfordert vom Leser/von der Leserin Aufmerksamkeit, vermittelt aber auch Spannung. Es kommt durch diese Konstruktion nicht zu langweiligen inhaltlichen Zusammenfassungen, sondern Tuma als Erzähler der Goethe-Werke muss sich immer wieder Unterbrechungen gefallen lassen, die von dem Inhalt seiner Erzählung wegführen und von denen er dann Anknüpfungspunkte an seinen Erzählfaden finden muss.

Die erste Nacht endet wie folgt:

Die Kommission zog sich zur Beratung zurück. Es dauerte nicht einmal eine halbe Stunde und schon kehrten die Frauen und Männer zurück.

„Du wirst verstehen, Tuma, dass nicht alles an diesem Roman Goethes, wie du ihn vorgetragen hast, unsere Billigung findet“, sprach der Sultan. „Gerade in einer solch schwierigen Zeit hätten wir gerne auch in der Literatur Bekanntschaft mit einem tatkräftigen Manne geschlossen. Und doch erkennt die Kommission die absolute Kraft dieser Liebe an, der sich Werther verschreibt, die nichts neben sich dulden kann, wenn sie nicht Verrat üben will. Solche Geschichten ergreifen das Herz des Menschen, wie wir es,

glaube ich, selbst gespürt haben.“ Die übrigen Mitglieder der Kommission nickten zustimmend, und der Sultan fuhr lächelnd fort:

„Einen Dichter, der uns so tiefen Einblick in die Seele eines außergewöhnlichen Menschen gibt, wollen wir gern weiter unser Ohr leihen. Du, Tuma, bereite dich deshalb für morgen abend auf einen weiteren Vortrag über Goethe vor, dem wir dann ebenso gern folgen wollen wie heute.“ (S. 39)

Das Urteil des Sultans und damit der Kommission der weisen Frauen und Männer, dass „nicht alles an diesem Roman Goethes ... unsere Billigung findet“ ist unerwartet, denn die eingeflochtenen Kommentare während des Berichtes von Tuma sind durchweg positiv, zum Teil sogar begeistert. Auch im Alltagsverständnis des Lesers / der Leserin ist eine kritische Bemerkung zu Goethes Dichtung etwas Unerwartetes. Für den Autor Schami scheint das ein erzählerisches Mittel zu sein, um zum Weiterlesen zu motivieren, denn die Spannung, ob die Kommission Goethe im „Zentrum der Weisheit der Völker“ auf der Insel Hulm durch Tuma übersetzen lassen wird, damit die Jugend von Hulm Zugang zu seiner Dichtung findet, erwächst auch aus dem Widerspruch zwischen Alltagsverständnis zu Goethe und einer kritischen Sicht durch der deutschen Kultur entfernt stehende Beobachter.

Goethes Werke werden durch die Erzählstruktur – zwei nebeneinander existierende Erzähler sowie in die Berichte eingeschobene Kommentare durch die Mitglieder der Kommission – in verschiedener Perspektive beleuchtet, nämlich

- als Erzählung durch Tuma, der seinen Vortrag durch viele Zitate aus dem jeweiligen Werk durchsetzt,
- durch die Vergleiche zwischen orientalischen Schriftstellern und Goethe, die von der Kommission immer wieder angeführt werden und von dem Protokollanten als zweitem Erzähler berichtet werden, und
- durch kritische Kommentare und Urteile durch die Kommission, durch die Distanz zum jeweiligen Goethe-Werk erzeugt wird.

Dass die Kommission zu einem positiven Urteil über die Aufnahme Goethes in den Bildungskanon für die Jugend der Insel Hulm kommt, scheint selbstverständlich zu sein. Die Argumentation, die dahin führt, verblüfft jedoch erneut, weil sie sich nicht nur auf die vorgetragenen Werke bezieht, sondern Goethes Leben, und hier speziell seine Beziehung zu Kindern, mit berück-

sichtigt. Erst das Zusammenspiel zwischen der sprachlichen Kraft und dem Sinn seiner Werke mit seiner Haltung gegenüber Kindern – Hinweise aus seiner Biographie werden argumentativ benutzt – ermöglichen der Kommission ein positives Urteil, das vom Sultan vorgetragen wird:

*„... Sei versichert, lieber Tuma, wir sind uns einig: Goethe ist ein wunderbarer Dichter. Und wie könnten wir so egoistisch sein, ihn für uns allein zu beanspruchen. Welch eine Verschwendung wäre das. Nein, auch unsere Kinder sollen so bald wie möglich die Freude genießen, diesen vielseitigen Dichter kennen zu lernen und seine Geschichten in den besten Übersetzungen zu lesen. ...“
(S. 157)*

Damit endet der Entscheidungsprozess über den Dichter Goethe, nicht jedoch die Erzählung. Der zu Beginn gesetzte erzählerische Rahmen über die Insel Hulm und die politischen Wirren des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts wird im letzten Kapitel zu Ende geführt. Hulm wird für Engländer, Franzosen, Deutsche, Holländer, Kanadier u. a. ein interessanter Ort, aber nicht wegen seines Hauses der Weisheit, sondern wegen seiner Ölquellen. Krieg überzieht die Insel, und schließlich werden die Bodenschätze durch ausländische Ölfirmen gehoben. Nachdem drei Jahre lang das schwarze Gold aus dem Boden von Hulm gepumpt worden ist, beginnt die Erde zu beben. Hulm versinkt im Persischen Golf und von der Insel bleiben nur Bohrtürme im Meer stehen. Hulms Menschen sind verschwunden; von der Idee des interkulturellen Austausches und Lernens, des Lernens von anderen Literaturen ist nichts mehr vorhanden. Es gibt nur noch eine Erinnerung an einen Traum. „Und Hulm bedeutet auf Arabisch Traum“ – mit diesem Satz endet die Erzählung.

Rafik Schami gelingt es, Goethe für junge Menschen der Jahrtausendwende neu zu erzählen. Goethe wird nicht zum Objekt der Bewunderung – eine Haltung, mit der sich junge Menschen vermutlich nur noch schwer identifizieren können –, sondern seine Dichtung wird zum Objekt einer kritischen Betrachtung durch eine Kommission, die eine andere Kultur und eine andere Zeit repräsentiert. Goethe muss so in der Erzählung fremd erscheinen, und damit gewinnt die Gestalt des Dichters eher an Nähe als an Distanz für junge Menschen, denen die Weimarer Klassik in der Regel nur als nicht immer willkommene Schullektüre begegnet. Goethe wird in der Erzählung durch Prinz Tuma lebendig; Spannung erwächst durch häufiges Unterbrechen des Erzählflusses, durch Einschübe aus der arabischen Kultur und durch Situati-

onsbeschreibungen im Rahmen der neun Nächte, in denen Tuma der Kommission berichtet. Die Rahmenhandlung ist eine Zutat, die ganz im Sinne Goethes Einblicke in andere Lebenszusammenhänge vermittelt, nämlich in die orientalische Kultur und in politische Probleme der modernen Golfregion. Dass dabei auch noch Toleranz gegenüber anderen Kulturen demonstriert wird – in diesem Fall ist die deutsche Kultur die fremde auf der orientalischen Insel Hulm –, rundet das Bild ab.

Offen bleibt, inwieweit die Erzählung auch Motivation ist, sich mit Goethe über das Buch hinaus zu beschäftigen. In einem Anhang wird das Leben Goethes in traditioneller Weise chronologisch erzählt. Dem folgen Hinweise zu den Werken Goethes, wobei es Verweise auf die entsprechenden Passagen der Erzählung gibt. Hier werden sowohl gedruckte Bücher angeboten als auch Hörbücher und Videokassetten bzw. Filme erwähnt.

3. „Ich bin so guter Dinge“ (Jörg Steitz-Kallenbach)

Im Unterschied zu Rafik Shami, der die Texte Goethes in eine eigene Erzählung einbaut und diese damit kommentiert und auch deutet, stehen sie in Härtlings Sammlung für sich. Als einzelne Texte sind sie weitgehend unkommentiert, wenn man von den Illustrationen als Kommentar einmal absieht. Als Korpus von Texten transportieren sie jedoch neben ihrer eigenen eine Botschaft des als Herausgeber-Vermittler auftretenden Peter Härtling, die explizit in dem Untertitel „Goethe für Kinder“ gefasst ist. Doch Kinder sind eben nur der explizite Adressat, neben denen Erwachsene als implizite Adressaten zu erkennen sind – und wie ich meine, als der eigentliche Adressat der Härtlingschen Sammlung deutlich werden.

Ein erstes Indiz für diese Behauptung ergibt sich aus der rein äußerlichen Betrachtung des Buchs. Es hat nicht das Erscheinungsbild, das gerade für kinderliterarische Veröffentlichungen sonst üblich ist: die mit einem schmutzabweisenden und feucht abwaschbaren Schutzfilm überzogenen Buchdeckel. Nein, „Ich bin so guter Dinge“ kommt in einer durchaus gediegenen Erscheinung daher und reiht sich so ein in den Trend im jugendliterarischen Bereich, die Grenzen zwischen Jugendliteratur und Erwachsenenliteratur aufzuheben und diese Durchlässigkeit der Literatursparten auch durch eine entsprechende Gestaltung des Buchs sichtbar werden zu lassen. Dieser Trend ist vor allem durch die Publikationen aus dem Hause Hanser vorangetrieben worden, und so zeigt auch die Gestaltung von Shamis „Der geheime

Bericht ...“ diesen Trend. Eine weiteres, auch zunächst äußeres Indiz für die These von der Adressiertheit an Erwachsene ist der Verlag selbst, in dem das Buch erscheint: Der Insel Verlag ist zwar durch literarische Anthologien höchst unterschiedlicher Orientierung bekannt, aber als kinderliterarischer Verlag hat sich Insel bisher noch nicht betätigt.



Abb. 1 – Goethe für Kinder (1998a, 5)

Ein wichtiges Moment der Präsentation des Buchs liegt auch in dem Cartoon, das den Buchdeckel wie auch die Seite 5 des Buchs zielt (Abb. 1). Es zeigt Goethe als Geheimrat, in hohem Alter, der milde lächelnd, gleichwohl distanziert, auf zwei Kinder, einen Jungen und ein Mädchen herabblickt. Diese sind über ihre Kleidung, ihr Sportgerät (Skateboard und Rollerskates) sowie über einen Walkman, dessen Kopfhörer beim Jungen erkennbar sind, eindeutig als kindliche Vertreter einer Freizeit- und Medienkultur gekennzeichnet. Auch bei den Kindern drücken die nach oben gerichteten Blicke sowie die schemenhaft angedeuteten Gesichtszüge eine skeptische Distanz aus, die den Vordergrund des Bildes insgesamt als Begegnung zweier Welten verdeutlicht, deren Aufeinandertreffen einen durchaus offenen und unge-

wissen Verlauf zu nehmen vermag. Diese Begegnung ist in ihrer Spezifik Ausdruck der Tatsache, dass Goethe nach eigenem Bekunden nie für Kinder geschrieben hat (vgl. Riebe 1973/1984) und sein Werk zunächst von einer spürbare Distanz, wenn zwar nicht zu Kindheit, so doch aber zu konkreten Kindern geprägt ist. Die von Traxler imaginierte Begegnung findet im Vordergrund einer Szenerie statt, in deren Hintergrund sich ein Berg erhebt, auf dessen Gipfel eine mittelalterliche Burganlage thront.

Diese mittelalterliche Berg-Burg-Szenerie bestimmt den Hintergrund einer ganzen Reihe von Illustrationen Traxlers. Sie positioniert die Begegnung zwischen Goethe und seinen Texten einerseits und Kindern von heute andererseits in einem kulturhistorischen Zusammenhang, der ein Drittes formuliert, weil es nicht ein Hintergrund ist, in den Goethe natürlicherweise gehört. Der Bezug aufs Mittelalter galt den Zeitgenossen Goethes etwa seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und dann verstärkt im Kontext der Revolutionskriege zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Versuch der Konstruktion einer originär deutschen Nationalgeschichte, die auch die Stoffe herzugeben hatte für eine originär deutsche Nationalliteratur. In Ermangelung einer einheitlichen politischen Geschichte konstruierten gerade auch konservative Intellektuelle seit der Spätromantik eine deutsche Literaturgeschichte in Wellenformen, deren zwei bisher erreichte Gipfel zum einen in der Dichtung des hohen Mittelalters (Ritterepik und Minnelyrik) und zum anderen in der Wiemarer Klassik gesehen wurde. Was in unserem Zusammenhang an diesen Überlegungen wichtig ist, ist die Tatsache, dass der mittelalterliche Hintergrund nicht die kulturhistorische Szenerie von Goethe und seinem Werk, sondern der Ausdrucks des generellen Problems der Goetherezeption und damit des Problems der Kanonbildung ist. Die mittelalterliche Berg-Burg-Szenerie als Hintergrund der Begegnung „Goethe für Kinder“ ist symbolischer Ausdruck des Eingebundenseins dieser Begegnung in die allgemeinere Begegnung „Goethe für Erwachsene“, die keineswegs geklärt und abgeschlossen ist. Dieser Zusammenhang kennzeichnet Dimension und Schwierigkeit des Unterfangens „Goethe für Kinder“ und er verdeutlicht, dass diese Vermittlung nicht nur eine in der Linie Goethe => Kinder ist, sondern eben auch eine Goethe => erwachsener Leser = erwachsener Vermittler => Kinder. Ich will es an dieser Stelle gleich vorweg nehmen: Die Begegnung und damit der Versuch Härtlings und Traxlers, Goethe Kindern näher zu bringen, scheint mir nicht wirklich gelungen zu sein. Ein Hinweis auf dieses Scheitern lässt sich den Illustrationen Traxlers entnehmen Der Anspruch der Vermittlung müsste auf illustratorischer Seite ja darin bestehen, die in der Ein-

gangsgrafik noch recht getrennt wirkenden Sphären einander näher zu bringen. Doch bereits in der zweiten Grafik, die das erste sich an das Vorwort anschließende Gedicht begleitet und auf das Gemälde von Georg Melchior Kraus von 1775 zurückgreift, sind die Kinder verschwunden (Abb. 3).



Abb. 2 – Gemälde von Georg Melchior Kraus (1775)



Abb. 3 – (Goethe 1998a, 13)

Der Text kennzeichnet das Problem der Vermittlung als Problem von Oppositionen. Er lautet:

Hat alles seine Zeit
 Das Nahe wird weit
 Das Warme wird kalt
 Der Junge wird alt
 Das Kalte wird warm
 Der Reiche wird arm
 Der Narre gescheit
 Alles zu seiner Zeit.
 (Goethe 1998a, 13)

Während der Text die Oppositionen stehen lässt und die jeweilige Vermittlung als Problem der Zeit sieht, positioniert der illustratorische Kommentar

die Oppositionen als innerbiografische Oppositionen; das Vermittlungsproblem wird damit zu einem Problem der Selbstreflexion, einem Problem der Selbst-Vermittlung des sich selbst betrachtenden Ich. Das Ich begegnet nicht mehr anderen, sondern sich selbst. Allerdings betrachtet das junge Ich das alte Ich, was einer Umkehrung der biografischen Reflexion gleichkommt. Die Kinder als Partner noch der Eingangsillustration sind allerdings verschwunden, bzw. in der Umkehrung der biografischen Perspektive aufgehoben.

Noch deutlicher wird die sich hier andeutende Selbstbezüglichkeit des Blicks, der die Kinder ausschließt, in der Schlussillustration. Sie zeigt wieder den alten Goethe allerdings in jugendlich-lässiger Haltung und moderater Ausgelassenheit:



Abb. 4 – Goethe für Kinder (1998a, 91)

Der die Illustration begleitende Text, dessen erste Zeile gleichzeitig den Buchtitel hergibt, lautet:

Ich bin so guter Dinge
 So heiter und rein,
 Und wenn ich einen Fehler beginge,
 Könnt's keiner sein. (Goethe 1998a, 90)

Die Selbstgenügsamkeit Goethes und seiner Texte findet hier einen geradezu adoleszent-überschwänglichen Ausdruck.

Dass hier tatsächlich ein für das Buch bedeutsamer Zusammenhang besteht, wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass es sich bei den für meine Argumentationslinie herangezogenen Illustrationen um drei im Buch besondere Illustrationen handelt. Ihre Form ist offen, sie sind nicht durch einen Rahmen begrenzt, wie alle anderen Illustrationen. Diesen gibt der Rahmen nämlich nicht nur Begrenzung, sondern der Illustrationen insgesamt den Charakter romanischer Altarbilder, die durch romantische Verzierung ange-reicht sind, was die Evokation des Mittelalters bzw. der deutsch-nationalen Mittelalterrezeption und damit das Problem der erwachsenen Goetherezeption noch unterstreicht.

Das Problem von Rezeption und Vermittelbarkeit ist nun nicht nur ein implizites Problem; Härtling spricht es in seinem der Textsammlung vorangestellten Brief an die kindlichen Leser direkt an. Er präsentiert sich in der Rolle des Herausgeber-Vermittlers zwischen Goethe, seiner Zeit und seinen Texten einerseits und den kindlichen Lesern andererseits und bekennt, dass ihm das Buch „eine Menge Kopfzerbrechen“ bereitet habe (Goethe 1998a, 7). Er beschreibt die Distanz zwischen Kindheit in der Mitte des 18. und am Ende des 20. Jahrhunderts und versucht den heutigen Lesern jene durch biografische Annäherungen näher zu bringen, indem er auf der Basis einiger biografischer und autobiografischer Daten einen Blick auf den ca. zehnjährigen jungen Goethe und seinen kindlichen Erfahrungsraum zu werfen versucht. Die ca. drei Seiten lange Skizze kann letztlich aber kein Verstehen der fremden Kindheit fördern, ist sie doch weniger eine wirkliche Antwort auf ein nachvollziehbar entfaltetes Problem kindlicher Leser von heute, sondern vielmehr Beispiel für ein von Härtling selbst empfundenes Problem. Man muss etwas über die Historizität von Kindheitskonzepten wissen, um Härtlings Rede zu verstehen, und Kinder haben diesen historischen Horizont in der Regel nicht, was die Plausibilität steigert, dass hier Erwachsene und nicht Kinder angesprochen werden.

Das Gleiche gilt für die sehr kurze Passage, in der sich Härtling zu den Prinzipien seiner Auswahl äußert. Das Bekenntnis „ich habe bei jedem Gedicht,

jedem Prosastück, das ich wählte, an Euch gedacht“ (a.a.O., 10) ist sicher ernst gemeint, aber wissen Kinder, was ein „Prosastück“ ist. Auch der Hinweis darauf, dass er den Text „Märchen“ wegen seines Titels selbstverständlich für aufnehmenswert gehalten hat, dann aber doch darauf mit der Begründung verzichtet hat: „Ihr hättet nichts damit anfangen können.“ (a.a.O., 11) setzt zum angemessenen Verständnis den erwachsenen Kenner nicht nur des Texts, sondern auch gattungspoetischer Besonderheiten von Volks- und Kunstmärchen voraus. Die Aufforderung „Fangt also an zu lesen. Irgendwo. Dort, wo Ihr hängen bleibt, wo's Euch gefällt!“ scheint mir eher gut gemeint, als erfolgsversprechend, weil sie die notwendige Vermittlung der Texte durch Erwachsene unberücksichtigt lässt. „Aber halt!“, so fährt Härtling selbst an dieser Stelle fort und ich folge ihm in diesem Ruf: Aber halt. Vergessen hat Härtling seine erwachsenen Adressaten nicht, denn am Schluss seines Briefes an die Kinder spricht er sie mehr oder weniger direkt an und expliziert damit auch das Problem der Doppeltadressierung seines Versuchs „Goethe für Kinder“ lesbar zu machen:

„Aber halt! Da meistens die Erwachsenen Bücher für die Kinder kaufen, wünsche ich mir, daß sie wenigstens mitlesen: Vater oder Mutter oder Onkel oder Tante oder wer auch immer. Die Großen halten ja so viel von Goethe. Oder sie reden so. Wenn sie Euch vorlesen oder mit Euch lesen, entdecken sie womöglich einen Goethe, den sie nicht kannten. Den Goethe, der mit seinen Gedichten und Geschichten Kinder und Erwachsene verbündet. Ist das nichts?“ (a.a.O., 12)

Diese erwachsenen Mitleser bedarf es meines Erachtens in der Tat bei einem Großteil der von Härtling in seine Sammlung einbezogenen Texte. Neben bekanntermaßen als für Kinder geeignet gehaltene Balladen, die sich auch seit langer Zeit in Schulbüchern finden wie „Der Erlkönig“, „Der Zauberlehrling“, „Der Fischer“ und andere mehr, finden sich eine ganze Reihe von z.T. recht kurzen lyrischen Texten, die thematisch mit Kindheit und Kindheitsvorstellungen verbunden sind, wie etwa der folgende:

„Nun sitzt der Ritter an dem Ort,
Den ihr ihm nanntet, liebe Kinder,
Sein Pferd ging ziemlich langsam fort,
Und seine Seele nicht geschwinder.
Da sitz' ich nun vergnügt bei Tisch
Und endige mein Abenteuer,
Mit einem Paar gesottener Eier

Und einem Stück gebacknem Fisch.
 Die Nacht war wahrlich ziemlich düster
 Mein Falke' stolperte wie blind
 Und doch fand ich den Weg so gut als ihn der Küster
 Des Sonntags früh zur Kirche find't.“
 (Goethe 1998a, 20)

Der Text, der sich in keiner der etablierten Goethe-Ausgaben (WA, BA, HA) findet, ist das dritte von „Neun Gedichte(n) an Friederike Brion“, die Goethe letztlich nur zugeschrieben werden. (vgl. Goethe 1961, 192f). Er benötigt zu seinem Verständnis eine nicht unbeträchtliche Menge an Kontextwissen und das Problem des Texts beginnt bereits bei der Frage, wer denn die angesprochenen „liebe(n) Kinder“ sind. Härtlings Aufnahme des Texts in seine Sammlung „Goethe für Kinder“ muss die Frage dahingehend beantworten, dass genau die Kinder gemeint sind, die als Leser das Buch in Händen halten. Wahrscheinlich handelt es sich aber eher um die Schwestern Brion, Goethe selbst wäre dann der Ritter und der Text ist ein Spiel mit Wirklichkeit und Fiktion. Und das bekanntere „Es schlug mein Herz..“ bzw. „Willkommen und Abschied“ wäre der von den konkreten Anspielungen gereinigte lyrischer Text, der sich aus dem ursprünglichen Gelegenheitsverslein entwickelt hat. Hier soll nicht gefordert werden, dass Goethe-Philologie den Leseprozess begleiten muss, aber auch ohne den Bezug auf die Problematik des Textkorpus der Sesenheimer Lieder (vgl. Goethe 1981, 456ff) bleibt „Nun sitzt der Ritter“ ein in hohem Maße kontextgebundener Text, der ein Gespräch, eine Verständigung über die unaufgelösten Referenzen erfordert.

Auf anderer Ebene erfordern auch eine Vielzahl weiterer von Härtling in seine Sammlung aufgenommene Texte eine verständigungsorientierte Lektüre, die Kinder nicht alleine bewerkstelligen können. Dabei geht es einerseits um Sachverhaltsklärungen wie in den Auszügen aus „Dichtung und Wahrheit“ (vgl. Goethe 1998a, 14-19) oder um die Auflösung von durch das Weglassen von Textpassagen entstandenen unaufgeklärten textuellen Bezügen wie in „Der Löwe“, ein Auszug aus Goethes „Novelle“ (vgl. Goethe 1998a, 36-52), der den längsten Text der Sammlung darstellt.

Insofern hat Härtling recht, wenn er am Ende seines brieflichen Vorworts jene bereits zitierte Lektüresituation skizziert, in der Erwachsene und Kinder in gemeinsamer Lektüre von Goethes Texten verbunden sind. Eine ideale, vielleicht idealistische Vorstellung, aber eine, die, wohl auch zu recht, das Problem kultureller Vermittlung als intergenerationelles Problem in der

Gegenwart deutlich werden lässt. Und dabei geht es um die jeweiligen Haltungen zum Gegenstand, der vermittelt werden soll.

Während Härtling dabei durchaus auch seinerseits eine offene und neugierige Haltung erkennen lässt und ja auch den Erwachsenen einen Goethe verspricht, an dem es noch etwas zu entdecken gibt, ist Gertrud Fusseneggers Haltung in ihrem Buch „Goethe. Sein Leben für Kinder erzählt“ (Fussenegger 1999a) von einer Hingabe an Goethe gekennzeichnet, die in der Verehrung jegliche Distanz zu verlieren droht. Diese Haltung gipfelt in dem Schlusssatz des Buchs, der sich wie ein Geburtstagstoast zum 250. liest:

„Wir sagen, ehe das dritte Jahrtausend beginnt: *Du, Wolfgang Goethe, warst ein großes Licht in dieser Welt. Danke, dass du uns geleuchtet hast.*“ (Fussenegger 1999a, 224)

Die moralische Haltung dieses Satzes ist nicht nur geprägt von tiefer Verehrung, sie fordert diese auch von den Leserinnen und Lesern. Dieser Forderung korrespondiert eine fiktionale Aneignung Goethes und seines Lebens, die die Darstellung den Gesetzen auktorialen Erzählens unterwirft und damit Leben konstruiert, ohne dass die Konstruktionsprinzipien expliziert würden und die Erzählung ihr Entstehen transparent werden ließe. Der Erzähler bzw. die Erzählerin entfalten eine Lebensgeschichte, deren Ziel es ist, Goethe als eine Identifikationsfigur und gleichzeitig als das besondere Licht zu präsentieren, dem wir für sein Leuchten Dank schuldig sind. Da im Zusammenhang der Härtling'schen Sammlung schon einmal vom Zusammenhang der Sesenheimer Lieder gesprochen wurde, soll die entsprechende Passage auch hier noch einmal betrachtet werden. Die erste Begegnung zwischen Goethe und Friedrike Brion sowie das Erlebnis der Besuche im Sesenheimer Pfarrhaus schildert Gertrud Fussenegger wie folgt:

„Und da war sie schon: jung und schlank und zart wie eine Elfe. – Leise wie eine Elfe war sie hereingeschlüpft und sah nun den Gast mit großen staunenden Augen an. Wolfgang dachte: Etwas Heiter-Lieblicheres habe ich noch nie gesehen. In diesem Mädchen ist all das, worauf ich gehofft und gewartet habe.

So kam er wieder und wieder in das Pfarrhaus von Sesenheim; manchmal ritt er noch am späten Abend heraus, wenn *Finsternis aus dem Gesträuch mit tausend schwarzen Augen sah*; oder am frühen Morgen, wenn die *volle Welt im Blütendampf blinkte*. Immer fand er das Tor des Pfarrhauses gastfreundlich geöffnet – und Friederike fröhlich und ihm zugetan. Er half ihr im Garten den frühen Spinat schneiden und die Träubchen der Johannisbeeren von

den Sträuchern pflücken. Wenn im Dorf ein Tanzfest gefeiert wurde, tanzten sie beide mitten unter den Bauersleuten und tranken mit ihnen aus einem Krug. Doch wenn ein anderer junger Mann Friederike aufforderte (etwa Wolfgangs Freund und Hausgenosse Lenz) – wie schnell flog sie danach wieder an Wolfgangs Seite und in seinen Arm!“ (Fussenegger 1999a, 61f)

Diese Textpassage ist typisch für das Verfahren, mittels dessen Fussenegger das Leben Goethes erzählt. Situationen werden aus der Perspektive Goethes dargestellt, wobei bei den Quellen auch seine Selbststilisierungen, wie sie etwa in „Dichtung und Wahrheit“, den „Gesprächen mit Eckermann“ oder auch den aufeinander folgenden Textvarianten gerade im Textkorpus der frühen Lyrik zum Ausdruck kommen, unkritisch übernommen werden. Das betrifft sowohl den Blick auf Friederike als auch den Hinweis auf Lenz, den angeblichen Rivalen, den Goethe immer hat ausstechen können. Das Verhältnis Goethe – Lenz war nicht unproblematisch, aber die von Fussenegger beschriebene Situation hat es – zumindest nach der Forschungslage der Lenz-Forschung (vgl. Damm 1987) – so wahrscheinlich nicht gegeben. Goethe hatte Straßburg bereits im August 1771 verlassen und Lenz berichtet am 3. Juni 1772 von einem ersten Besuch in Sesenheim, der wenige Tage zuvor gemeinsam mit dem Baron von Kleist, dessen Gesellschafter Lenz zu dieser Zeit war, stattgefunden hatte – als Bedienter der Barone von Kleist teilte er auch kein Zimmer mit Goethe, sondern lebte im soldatischen Milieu! (vgl. Damm 1987, 89-109) Zu diesem Erzählverfahren passt es, dass Fussenegger die poetischen Texte Goethes ohne philologische Abklärung auch als biografische Quellen verwendet. Zwar macht sie sie als Zitate noch kenntlich, wobei natürlich auch syntaktische Anpassungen nötig werden, aber Quellen werden nicht angegeben und im Eifer des Gefechts der biografischen Konstruktion kann dann schon einmal aus den „hundert schwarzen Augen“ (Goethe 1981, 27 und 28) des Goethe'schen Originals die *tausend schwarzen Augen* bei Fussenegger werden. Die Fehlleistung ist bezeichnend: Alles ist überhöht und gesteigert!

Der biografische Text wird durch Abbildungen und Beispiele aus der Goethe'schen Lyrik ergänzt, wobei nur für die Abbildungen Quellenangaben gemacht werden. Weder auf eine Werkausgabe Goethes noch auf biografische Quellen finden sich bei Fussenegger irgendwelche Hinweise. Auch die kinderliterarische Präsentation Goethes und seines Werkes sollte philologisch sowie sozial- und kulturgeschichtlich genauer gearbeitet sein. Fusseneggers Goethe ist eine Figur, der man sich nur in Bewunderung unterwerfen

kann; der reale Goethe aber war eine weitaus vielschichtigere Erscheinung, und diese Vielschichtigkeit Kinder und Jugendlichen näher zu bringen bedeutet auch, sie mit Ambivalenzen vertraut zu machen und sie aushaltbar zu machen. Ist das nicht überhaupt ein wesentliches Ziel der Entwicklung im Medium der Literatur?

4. Sehen – Schauen – Lesen: ein Comic-Versuch zum Goethejahr (Irmhild Wragge-Lange)

Kindern des 20./21. Jahrhunderts Goethe zugänglich zu machen, ist ein schwieriges Geschäft, und man sollte den Versuch von Friedemann Bedürftig (Text) und Christoph Kirsch (Illustrationen) (1999a) unter dem Aspekt betrachten, Neugier zu wecken und erste Informationen zu Johann Wolfgang von Goethes Leben und Werk zu liefern. Dass das eine „verwegene Idee“ ist, weiß auch Hilmar Hoffmann, der als Präsident des Goethe-Institutes als Mit-herausgeber der beiden Comic-Bände fungiert, und fragt dann: „Was würde Goethe dazu sagen?“ Zweifeln an dieser Mediatisierung des Dichterfürsten versucht er durch einen Hinweis auf eine Goethe zugeschriebene Maxime zu begegnen, in der es heißt: „Wir reden zuviel, wir sollten weniger sprechen und mehr zeichnen“ (aus dem Vorwort). Die Einladung, „auf unkonventionelle Weise sich mit einem der bedeutendsten Dichter und Denker der deutschen Geschichte vertraut zu machen“ (ebenda) wird also mit dessen Zugang zu Bildern begründet, nicht mit der eigentlichen Klientel, den heutigen Kindern und Jugendlichen, deren Beziehung zu Bildern eine andere sein dürfte als die von Menschen aller Altersklassen und Stände der Goethe-Zeit.

Der erste Band umfasst die Zeit der Geburt, die Kindheit und Jugend einschließlich einer Beschreibung seiner Familie und der bürgerlich-behüteten Verhältnisse, in denen er aufwachsen konnte, die Studienzeit in Leipzig, die durch die schwere Erkrankung abgebrochen wurde, die Fortsetzung der Studien in Straßburg einschließlich der Begegnung mit Friederike Brion und die Trennung von ihr, die Entstehung des „Götz“ und schließlich seine Liebe zu Charlotte Buff, die er durch den „Werther“ unsterblich machte. Es folgt eine Episode, die Klinger und den Sturm und Drang einführt, seine Ankunft in Weimar wird beschrieben und seine unterschiedlichen Aktivitäten als Minister, Dichter, Naturforscher und Lebemann werden dargestellt. Es folgen Episoden über die erste italienische Reise; abgeschlossen wird der erste Band durch die erste Begegnung mit Christiane Vulpius.

Obwohl es sich um einen Comic handelt, steht die sprachliche Vermittlung der Informationen im Vordergrund. Dabei werden sowohl Zitate aus Goethes Werken als auch moderne erzählende Sprache innerhalb der einzelnen Episoden und Informationen im Stil eines Lexikons benutzt. Die Zitate aus Goethes Werken sind durch eine besondere Schriftart herausgehoben.

Auch im Bereich der Bilder gibt es unterschiedliche Ebenen. Maler, die Goethe dargestellt haben wie Tischbein u. a., werden häufig zitiert, wobei die Zitate zum Teil verfremdet werden. Die Umgebung, in der Goethe gelebt hat, wird durch Zeichnungen abgebildet, die vermutlich auf Fotografien basieren, so dass auch hier eine gewisse Authentizität erreicht wird. Dass es auch eine Reihe nicht festzumachender Bilder gibt, liegt in der Natur des Genres Comic. Goethe selbst wird von seiner Geburt bis zur Begegnung mit Christiane Vulpius immer wieder dargestellt. Hier wird durch die Darstellung mit Knopfaugen und Wuschelmähne wenig Individuelles gezeigt.

Als Beispiel für den Aufbau einer Episode soll die Seite über den „Werther“ dienen (Abb. 5). Die Seite ist geteilt; in der oberen Hälfte befindet sich ein Bild, das Werther im Studierzimmer zeigt, den Revolver an die Schläfe gedrückt, den Abschiedsbrief auf dem Schreibtisch. In die rechte Seite des Bildes ist eine Vergrößerung hineinmontiert, die den zeitlichen Ablauf – Brief schreiben, Selbstmord – demonstriert. Zwei Texteingänge erklären die Bilder – und damit den „Werther“:

„Das Erlebnis mit Lotte gestaltet Goethe in seinem Roman „Die Leiden des jungen Werthers“. Damit überwindet er seinen Liebeskummer. Ein Kollege in Wetzlar aber, ebenfalls unglücklich verliebt, ...“

„Sie ist geladen. Es schlägt zwölf! So sei es denn! – Lotte! Lotte, lebe wohl! Lebe wohl!“ (S. 23)

Durch den oberen Text soll eine Verbindung zwischen der auf der linken Seite erzählten Begegnung zwischen Goethe und Charlotte Buff und der Entstehung des „Werthers“ hergestellt werden; der zweite Text wird durch Sprechblasen mit dem Mund des gezeichneten Werthers verbunden und ist ein Zitat, das jedoch – wie alle Zitate des Comics – nicht belegt ist. Lediglich eine veränderte Schrift deutet an, dass es sich um ein Goethe-Wort handelt.

In der unteren Hälfte der Seite sind zwei Bilder, auf der linken Seite sieht man sechs Männer einen Sarg tragen. Im Bild steht das Zitat „Handwerker trugen ihn. Kein Geistlicher hat ihn begleitet.“ Bild und Text werden durch das daneben stehende Bild erklärt, das die Reaktion der Kirche auf Selbst-

mord zweifach thematisiert, nämlich als sachliche Erklärung in einem „Lexikonkasten“ und als Sprechblase, die zu einem Geistlichen auf einer Kanzel führt, der seiner Gemeinde erläutert, warum vor Gott Freitod verwerflich ist.



Abb. 5 – Der Goethe-Comic (Bedürftig 1999, 22f)

Für den „Werther“ wird also eine einzige Seite verwendet. Dass das dem Roman nicht gerecht wird, bleibt unbenommen, denn wesentliche Informationen werden nicht vermittelt. Trotzdem kann das lesende Kind einen Eindruck über das Werk bekommen: Die Thematik des unglücklich Liebenden wird deutlich, und es wird auch die Reaktion auf den Selbstmord Werthers in der damaligen Zeit problematisiert. Beides kann Spannung und Neugier zum Lesen des eigentlichen Textes erzeugen. Ob es aber dem „Werther“ gerecht wird – und ob Kinder und Jugendliche durch die Lektüre des Comics wirklich zum Lesen angeregt werden, bleibt absolut offen.

„Zum Schauen bestellt“, der zweite Band des Goethe-Comics (1999b), umfasst zeitlich den restlichen Teil von Goethes Leben, setzt also in Weimar ein, und zwar mit Reisevorbereitungen für die Teilnahme am Krieg gegen Frankreich bis zu seinem Tod. Im Aufbau unterscheidet sich dieser Teil

grundlegend von seinem Vorgänger. Der Faust wird zur Leitfigur der Gestaltung; das Leben Goethes wird mit Szenen aus diesem Drama verknüpft. „Stationen aus Goethes Leben sind verwoben mit Szenen aus seinem Stück: Auf die Wette zwischen Gott und dem Teufel folgen Blicke ins private Leben Goethes, Gespräche mit dem Freund Schiller, Beispiele für ihre poetische Welterklärung“ (aus dem Vorwort).

Diese integrierte Konzeption macht die Rezeption des Comics für Kinder und Jugendliche problematisch. Voraussetzung, um die einzelnen Episoden zu verstehen, ist zunächst, dass man unterscheiden kann zwischen den Zitatzen aus dem „Faust“ und aus anderen Werken Goethes und auch Schillers (z. B. der Apfelschusszene aus dem „Tell“). Das ist gerade bei Kindern und Jugendlichen, für die dieser Comic ja gedacht ist, kaum zu erwarten. Visuelle Hilfen, etwa durch eine veränderte Schrifttype wie das im ersten Band praktiziert wurde, werden nicht gegeben. Auch die Bilder, die zum „Faust“ gehören, unterscheiden sich kaum von denjenigen aus dem Alltagsleben Goethes. Dass die z. T. banalen Szenen z. B. mit Sohn August und einer Puppe nicht in den „Faust“ gehören, können Kinder noch nicht einmal ahnen.

Aus der Sicht der erwachsenen Leser – vielleicht sogar der Goethe-Kenner –, mag die Integration zwischen Alltagsleben und „Faust“ gelungen erscheinen. Ob sie Kinder zum Lesen von Goethe-Texten oder zur Beschäftigung mit der Figur Goethes und darüber hinaus der Weimarer Klassik anregt, bleibt offen und eher zweifelhaft.

Am Ende der beiden Comics befindet sich eine übersichtliche Biografie Goethes, deren Text und Bilder in beiden Bänden identisch sind (Ausnahme sind einige farbige Drucke im Band 1, die im Band 2 nur schwarz/weiß erscheinen). Abgeschlossen werden beide Bände mit kommentierten Textproben aus den jeweils erwähnten Werken. Diese werden außer in deutscher auch in englischer, spanischer und französischer Sprache abgedruckt.

Alle an der Konzeption und Herausgabe dieser Comics Beteiligten waren und sind sich im klaren, dass es ein Versuch ist, Goethes Leben und Werk in einem modernen Medium jungen Menschen des 20./21. Jahrhunderts zugänglich zu machen. Das letzte Wort haben die jungen Leserinnen und Leser. Ob sie diese Art der Goethe-Tradierung akzeptieren werden, steht zumindest zu bezweifeln.

5. Treppenwitz – Wolf Erlbruchs hintersinnige Illustrationen zum „Hexen-Einmal-Eins“ (Jens Thiele)

„Du musst verstehn!“ Collagierte Männchen und Häschen, montiert aus Resten alter Karteikarten mit sinnlosem Zählwerk, schauen so stupide daher, als könnten sie gar nichts verstehen. Würde man die Schlüssel, die in ihrem Rücken stecken, herumdrehen können und die clownesken Figuren aufziehen, würden sie einfach die Treppen herunterfallen. Auch die Eins, das ordnende Element in diesem wackeligen Prolog, steht bereits auf der Kippe. Bevor die Hexe ihren Zauberspruch ablässt, ist Zauberei bereits als Treppenwitz entlarvt. Noch kann man über das unbeholfene Gekippel der mechanischen Spielzeugfiguren lachen.

Wenn die ersten Zeilen des Zauberspruchs gesprochen werden, schleicht sich Unbehagen in die heitere Stimmung. Denn nun steigen wir vom Treppenhaus hinab in die Katakomben der Hexenküche. Magische Elemente dringen in die Bilder ein und entfalten ihre Macht. Jetzt erinnert man sich des hämischen Blickes der Hexe auf dem Buchdeckel, Wieso grinst jemand, dessen Augen durch blinde Gläser verdeckt sind, so hinterhältig? Steckt im Spiel mit Tabellen, Zahlen und Logarithmen bereits selbst der Teufel? Denn wie eine böse Kopfgeburt windet sich der Hexenkopf aus den geordneten, sauber geschnittenen Papieren heraus.

„Aus Eins mach Zehn und Zwei laß gehn.“ Angesteckt vom Zauberspruch der Hexe führt uns Wolf Erlbruch in seinen Collagen vor Augen, dass nicht nur Worte und Zahlen, sondern auch Bilder wie durch Hexerei aus den Fugen geraten können. In unvermittelter Abfolge lassen Eskimos Feuer auf Schlitten wandern, schaut eine Renaissance-Schönheit den Betrachter mit verklärem Blick in die Augen, schlagen sich zwei Boxer halbtot, und Kasperl und Tod ziehen ihre Spuren am Abgrund einer Achterbahn. In der Welt der Hexen, Teufel und Magiere gibt es keine Kontinuität, kein Maß. Sogar der Bildstil gerät in den Strudel der Wechselbäder: Gegenständlichkeit und Abstraktion wechseln ebenso wie Flächigkeit und plastische Körperdarstellung. Es tauchen Anklänge an das Schattentheater auf, und Zitate der Kunstgeschichte mogeln sich in Erlbruchs typischen Illustrationsstil hinein, So entstehen allein durchs Umblättern der Seiten immer neue Stilmontagen.

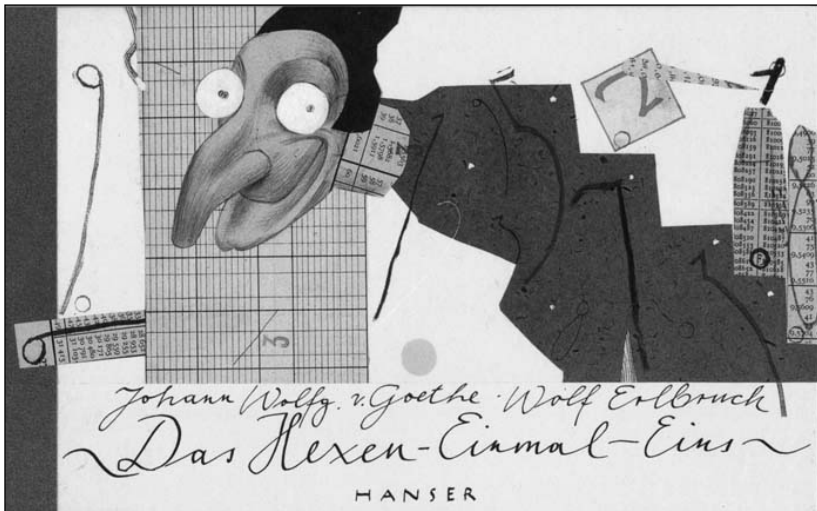


Abb. 6 – Das Hexen-Einmal-Eins (Goethe / Erlbruch 1998)

Der Stoff, aus dem Wolf Erlbruch die Zeilen formt, das tabellarische und kalendarische Zählwerk, kommt aus verstaubten Aktenschränken, aus den Nachlässen aufgelöster Archive, aus Mappen und Ordnern, die nur eins zum Ziel hatten: das Leben zu gliedern, zu katalogisieren, zu kategorisieren. Der Künstler zerschneidet seinen Stoff, lässt Fragmente und Splitter der Zahlenreihen frei stehen, spielt mit ihnen, fügt sie zu figuralen Gebilden zusammen, gibt ein wenig Zeichenstift dazu, wird am Ende selbst zum Hexenbraumeister, probt die Macht der Zeichnung und Collage wie die Hexe ihre Zauberkraft.

„So ist’s vollbracht.“ Das magische Gebräu der Hexe ergießt sich über wohl berechnete und säuberlich gezeichnete alte Landkarten. Wie von Blutflecken verschmiert wirkt die topographische Karte, wie ein Tatort, dokumentarisch und fiktiv zugleich. Zauberei ist Magie, ist angesiedelt zwischen Wissenschaft und schwarzer Kunst. Wenn sich Sensenmann und Kasperl bei ihrem Spiel am Abgrund grinsend gegenüber stehen, wird das Leben zum Tanz auf dem Vulkan. Das Millimeterpapier im Hintergrund wirkt wie Hohn angesichts ihres makabren Spiels um Leben und Tod.

Die eigenartige Beziehung zwischen Aufklärung und schwarzer Magie, die um 1800 in spiritistischen Sitzungen mit Zauberalterne und Geistererschein-

nung ihren Ausdruck fand, scheint sich auf eine überraschende Weise mit der kindlichen Wahrnehmung von Welt zu treffen. Die Welt wird hier wie dort zum faszinierenden Kaleidoskop aus logischen und magischen Bildern, aus kalkulierbaren und irrationalen Erscheinungen, aus Komik und Schrecken, aus Lust und Leid. Damit hat Wolf Erlbruch den kulturhistorisch so hochgehandelten Literaturschnipsel aus Goethes „Faust“ wie selbstverständlich in den Blickwinkel kindlicher Erlebnisfähigkeit gerückt, ihn dort um die bildnerische Dimension ergänzt, ihn weiterbearbeitet und neu inszeniert. Am Ende tanzen skurrile Schattenwesen in spielerischen Schritten über die Papierbühne. War doch alles nur ein Treppenwitz?

6. Zwischen Nacherzählung und Materialverwertung – Goethes Werk im Comic (Jörg Steitz-Kallenbach)

Härtlings und Fusseneggers Bücher stehen für den kinderliterarischen Versuch, Kindern Goethe und seine Texte im Original nahe zu bringen. Dem Anspruch nach sollen hier möglichst keine Veränderungen stattfinden. Erlbruchs „Hexeneinmaleins“ lässt Goethes Text unverändert, setzt ihn aber in einen produktiven Dialog mit den um ihn herum gestalteten Bildwelten. Neben diesen beiden Möglichkeiten gibt es noch andere, Kindern und Jugendlichen Goethe, sein Werk und seine Themen näher zu bringen. Sie sollen im Folgenden an zwei Beispielen kurz skizziert und vorgestellt werden.

Die erste Möglichkeit besteht darin, Werke in kindgerecht vereinfachter Form nachzuerzählen. Diese Idee liegt dem Konzept „Weltliteratur für Kinder“ der im Kindermann Verlag Berlin erscheinenden Reihe zugrunde. Zwei Titel aus dieser Reihe behandeln dramatische Werke Goethes, den „Götz von Berlichingen“ (Kindermann / Haseloff 1999) und „Faust“ (Kindermann / Mitzkus 1998), bei letzterem nur den ersten Teil. Alle Ausgaben der Reihe sind gleich gestaltet (vgl. Abb. 7). Die linke Seite einer Doppelseite enthält jeweils den Text, die rechte Seite zeigt eine zum Text passende Illustration, die in ihrer Gestaltung ganz dem Text folgt, ihn bildnerisch erläutert, ohne eigene bildnerische Impulse zu setzen. Die Textseite enthält jeweils noch eine kleine Illustration, im Falle des Faust befindet sie sich am oberen oder unteren Rand der Seite. Der Text gibt im wesentlichen die Fabel des jeweiligen Stücks nacherzählend wieder. Sowohl im Falle des „Götz“ als auch im Falle des „Faust“ lehnt sich Barbara Kindermann bis hin zu Zitaten eng an die Textvorlagen an. Im Falle des „Götz“, der ja ein Prosa-Stück ist, fällt dies

kaum auf, der Text des Stücks passt sich nahtlos in die Nacherzählung ein. Im Falle des „Faust“ führen die Zitate und Anlehnungen an den Text zu einer poetischen Verfremdung der Nacherzählung, was m.E. nicht ohne Reiz ist. Das folgende Beispiel soll genügen, um das Prinzip der Weltliteratur in Nacherzählungen zu verdeutlichen. Es handelt sich um die Szene „Studierzimmer“ (Faust I, 1178-1529):

„Als Faust den Pudel forschend ansah, fing dieser plötzlich an, seine Gestalt zu verändern. Er wurde lang und breit, und Faust rief erstaunt aus:

*„Welch ein Gespenst bracht ich ins Haus!
Schon sieht er wie ein Nilpferd aus.*

Diese feurigen Augen, das schreckliche Gebiß! Bist Du, Geselle, ein Flüchtling der Hölle? Ein Teufel? Dann versuche ich dich mit Magie zu beschwören!“ Er sprach ein paar Zauberworte, und sogleich schwoll hinter dem Ofen, wohin der Pudel sich verkrochen hatte, Rauch hervor. Darin stand Mephisto, der Teufel, als Student verkleidet und fragte harmlos: „Wozu der Lärm? Was steht zu Diensten?“

Faust lachte: „Das also war des Pudels Kern! Ein Schüler. Wie nennst du dich?“ „Ich nenne mich Mephisto, und bin der Geist, der stets verneint!“

„Was bedeutet dieses Rätselwort?“ wollte Faust verwundert wissen.

„Nun, alles, was Ihr Sünde, Zerstörung, kurz, das Böse nennt, ist mein eigentliches Element. Ein Teufel eben bin ich“, antwortete Mephisto. „Doch laß uns das nächste Mal mehr darüber reden. Ich möchte gerne gehen, nur ...“

„Was hindert dich?“ fragte Faust erstaunt.

„Ich muß gestehen, der Drudenfuß, dieses heilige Zeichen vor eurer Schwelle, ich konnte zwar als Pudel leicht hereinspringen, jedoch:

*Die Sache sieht jetzt anders aus:
Der Teufel kann nicht aus dem Haus.“*

„Dies Zeichen hält dich auf?“ fragte Faust verwundert. „So bist du mein Gefangener? Dann bleibst du es. Den Teufel soll man halten, solange man kann.“ Mephisto blieb unbeeindruckt. Er sprach einen kurzen Zauberspruch, worauf sofort seine Geister erschienen, die Faust mit eintönigem Sprechgesang in tiefen Schlaf lullten. Mephisto lächelte spöttisch: „Du bist noch lange nicht mächtig genug, um den Teufel festzuhalten! Doch halt! Das soll mir

nicht noch einmal passieren, daß ich hier gefangen bin. Ein Rattenzahn muß her, der dieses Zeichen spaltet.“ Mit lauter Stimme sprach er:

*„Der Herr der Ratten und der Mäuse,
Der Fliegen, Frösche, Wanzen, Läuse
Befiehlt dir, dich hervor zu wagen
Und diese Schwelle zu benagen.“*

Sofort erschien eine fette Ratte und begann den Drudenfuß zu zerbeißen.“ (Kindermann / Mitzkus 1998, Bl. 9).

Die Doppelseite sieht im Buch folgendermaßen aus:

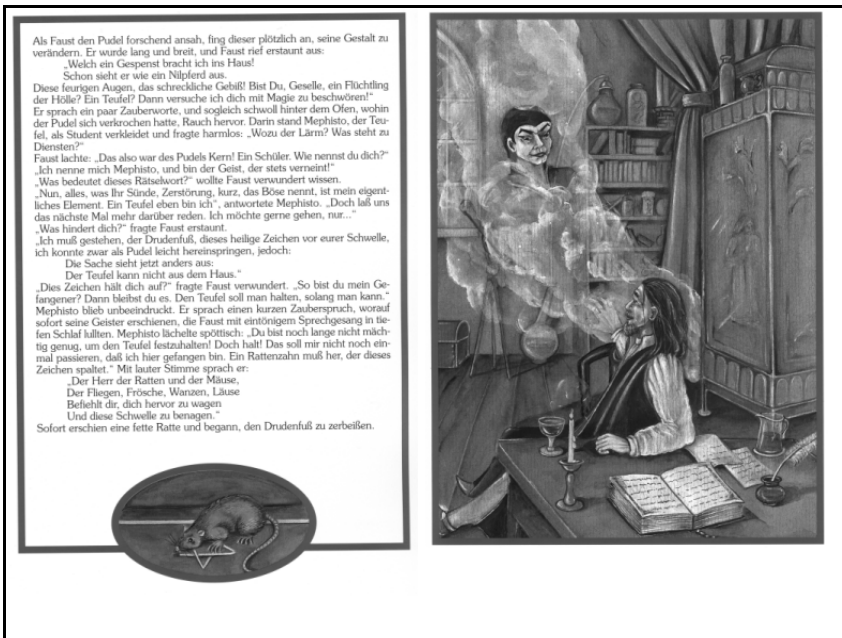


Abb. 7 – Faust für Kinder (Kindermann/Mitzkus 1998)

Sicher lässt sich gegen die Nacherzählungen einwenden, dass sie in zweierlei Hinsicht Goethes Texten nicht entsprechen. Sie transformieren zum einen dramatische Texte in epische und nehmen ihnen damit ihre szenische Wirkung. Zum anderen reduzieren sie die inhaltliche Komplexität, was gerade

im Falle des „Faust“ auffällt. Allerdings stellen sie eine Vermittlungsform dar, die Kinder mit Weltliteratur in Kontakt bringen kann und sie gegebenenfalls neugierig macht. Im Wecken der Neugier auf Goethes Texte liegt allerdings die notwendige Perspektive dieser Bearbeitungen und daher benötigen auch die Nacherzählungen einen Vermittler, denn der Bezug zu Goethes Text muss den kindlichen Leserinnen und Lesern erläutert werden.

Ohne diese Erläuterung kommt ein Comic aus, der im Brecht'schen Sinne den Materialwert des Goetheschen „Faust“ verwendet und daraus eine im wesentlichen neue Geschichte strickt, die ganz in unserer Zeit beheimatet ist: „Who the fuck is Faust?“ (Flix 1998) oder zu deutsch: „Wer verdammt ist Faust?“

Der in schwarz-weiß gezeichnete Comic macht einen unheimlich chaotischen Eindruck; es herrscht große bildnerische Dichte in dem Sinne, dass sowohl das einzelne Bild durch eine Vielzahl von zeichnerischen Elementen geprägt ist, als auch dass sehr viele Einzelbilder auf einer Seite zu finden sind, diese sich zum Teil überlappen und mit einzelnen Gestaltungselementen ineinander hineinragen.



Abb. 8 – Faust im Comic (Flix 1998)

Die Rahmenhandlung des Goethe'schen „Faust“ ist im Kern erhalten geblieben, auch wenn die Figuren eben der Welt des Comic und nicht der des klassischen Dramas entstammen. So geht es auch in Flix' Comic um eine Wette zwischen Gott, von Mephisto meist als „werter Allermächtigster“, „Gott“ oder auch mal als „Arschloch“ angesprochen, und Mephisto, amerikanisiert „Meph“ genannt. Aus der Gruppe der inzwischen recht kleinen Schar echter Christen wählt der Zufallsgenerator den Dauerstudenten Heinrich J. Faust aus, den Mephisto auf seine christliche Standhaftigkeit hin



Abb. 9 – Goethe postmodern (Flix 1998, 62)

überprüfen will. Die Figuren pflegen neben den typischen Elementen der Comicsprache eine äußerst umgangssprachliche Redeweise, haufen in chaotischen Verhältnissen und verhalten sich „echt krass, äh“. Das Geschehen erinnert nur in gewissen äußerlichen Parallelen an die Faust-Handlung, und als Gott am Ende über Mephisto triumphieren will, zieht dieser den Goethe'schen „Faust“ aus der Tasche und meint auf die Tatsache verweisen zu können, dass all das im „Script“ aber anders stehen würde, worauf Gott erwidert:

„Pah! Script! Das Dingen ist schon uralt! Das gilt nicht mehr!! Ätsch!!!“ (Flix 1998, 62)

Mit „Who the fuck is Faust?“ ist der Fauststoff nicht nur medial transformiert worden, Flix lässt auch den Goethe'sche Text weitgehend hinter sich, verwendet zwar den Kern des Materials, schafft aber etwas Eigenes, das auf Goethe nur noch im Sinne eines Zitats verweist. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass all diejenigen Kunden, die bei der Internet-Buchhandlung Amazon „Who the fuck is Faust?“ gekauft haben, auch „Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas: Faust I“ geordert haben¹: Das ist wohl das, was man heutzutage postmoderne Vielfalt nennt.

7 Didaktische Situation als Gegenstand und Perspektive: Der Zauberlehrling (Jörg Steitz-Kallenbach)

In den bisherigen Betrachtungen ist immer wieder deutlich geworden, dass das Unternehmen „Goethe für Kinder“ nicht nur eine Frage der gelungenen Auswahl von Texten und ihrer Präsentation ist. Jedwede Auswahl und jedwede Präsentation verlangt nach Vermittlung, verlangt die intergeneratio-

1 Vgl. <http://www.amazon.de/exec/obidos/ASIN/382183076X/qid=963683016/sr=1-2/028-0564862-8482152>, Stand 12.7.2000.

nelle Vermittlung. Sei es professionell, sei es laienhaft: „Goethe für Kinder“ ist letztlich ein (literatur-)didaktisches Problem. Dabei geht es um die Perspektiven und Begründungen für diesen Austausch zwischen den Generationen und es geht um die Methode dieses Austauschs.

Der „Zauberlehrling“ ist sicherlich derjenige Text Goethes, der das Problem des Lernens und das der Vermittlung in intergenerationeller Kommunikation selbst auf explizite Weise am deutlichsten behandelt – ich spreche ausdrücklich von Lernen und Vermittlung, nicht von Bildung! Freilich ist es ein Lernen, das im Meister-Schüler-Verhältnis seine Institutionalisierung findet und bei dem der Übergang vom Schüler zum Meister nicht kontinuierlich verläuft, sondern den Charakter einer Initiation hat. Der Zeitpunkt der Initiation wird vom Meister bestimmt und, wie Goethes Ballade zeigt, es hat schlimme Folgen, wenn der Schüler glaubt, zu früh sich meisterlich betätigen zu können. Insofern stellt der Text eine vormoderne Auffassung von Lernen und Kompetenzerwerb dar. In der Konfrontation zweier Grundfiguren personaler Prozesse des Kompetenz- und Wissenserwerbs ist er aber sicherlich einer der wenigen Texte Goethes, die eine kindliche Thematik behandeln und daher in besonderer Weise in einem Konzept „Goethe für Kinder“ einen Platz finden kann.

Texte wie der „Zauberlehrling“ enthalten das Potential, zwei literaturdidaktische Perspektiven sinnvoll miteinander zu verknüpfen: die Perspektive der Vermittlung Goethes als einer wichtigen Figur unserer literarischen Kultur und Geschichte und die Perspektive der Ermöglichung literar-ästhetischer Erfahrung. Wegen dieser Aspekte ist der „Zauberling“ wohl auch einer der Texte, der eine Vielzahl von Adaptionen erfahren hat. Erinnert sei an die musikalische Fassung von Paul Dukas „L'apprenti sorcier“ aus dem Jahre 1897 sowie an den Zeichentrickfilm Walt Disney's „The sorcerer's apprentice“ (1940), der den Versuch unternimmt Dukas Sinfonisches Scherzo zu visualisieren. Von daher erstaunt es nicht, dass der „Zauberlehrling“ auch im Goethejahr mit der von Heidrun Boddin bebilderten Ausgabe im Middelhaue Verlag eine kinderliterarische Auffrischung erfahren hat (Goethe 1999b).

Auf 15 Doppelseiten präsentiert Boddin den Text und fügt ihm interpretierende Illustrationen bei, die sehr flächig gestaltet sind und sich in skizzenhafter Weise auf die wesentlichen szenischen Momente des Geschehens konzentrieren. Der Zauberlehrling wird begleitet von einem Raben, der dessen Freude, Ängste und Erleichterung teilt. Dieser treue Begleiter taucht nicht

nur auf der Hauptillustration jeder Doppelseite auf, sondern er ist jeweils auch auf der Textseite vorhanden und unterstreicht in unmittelbarer Nähe zum Text die jeweilige Gefühlslage der Textszene. Boddins Sicht des Zauberberlehrlings ist von deutlicher Sympathie für den wiss- und erfahrungshungrigen Schüler getragen. Die Abwesenheit des alten Hexenmeisters nutzt der Lehrling zunächst einmal dazu sich genüsslich an den Schreibtisch des Hexenmeisters zu setzen und inmitten von dessen Insignien der Macht und des Könnens der Fantasie nachzuhängen: „Ich kann das alles auch!“ (Abb. 10) Während in früheren Adaptionen des Texts, etwa der von Hazin und Ungerer (1969), das Handeln des Zauberberlehrlings dahingehend begründet wurde, dass er sich des Zaubers bedient, um die ihm aufgedrückte Arbeit nicht erledigen zu müssen, bleibt Boddin eng am Text Goethes, der diese Begründung nicht enthält und gestaltet die Lust des Schülers am Ausleben seiner Größenvorstellung (Abb. 10).



Abb. 10



Abb. 11

Der Phantasie folgt die Tat und aus tiefstem Inneren und als wahrer Ruf der Befreiung schreit der Zauberberlehrling seinen Zauberspruch hinaus (Abb. 11). Anschaulich gestaltet Boddin die Gefühle von Genugtuung, Irritation, Wut und Verzweiflung in großer szenischer Dichte.

Die Illustrationen Boddins weisen in ihrer Gestaltung auf einen intermediären Raum hin, in dem die kindlichen Betrachter eigene Gefühle und eigenes



Abb. 12



Abb. 13



Abb. 14



Abb. 15

Erleben einbringen können und damit eine basale literar-ästhetische Erfahrung machen können. Diese Funktion ist im positiven Sinne auch durch die Gestaltung des zurückkehrenden Hexenmeisters unterstrichen, der zwar den Schüler in seine Schranken verweist, ihm aber einen entwicklungsangemessenen Container anbietet, sodass die gemachte Erfahrung nicht Scham hinterlässt, sondern eine entwicklungsfördernde Erfahrung der Bezogenheit von Progression und Regression werden kann (Abb. 16 u. 17).

Die Rezeptionspotentiale des Texts sind nicht zwingend mit Goethe als Autor verknüpft, aber sie lassen sich im Sinne des Projekts „Goethe für Kinder“ damit verknüpfen. Vor diesem Hintergrund sind sowohl der Text selbst als auch Boddins Illustrationen überaus gut geeignet, Kinder auch mit Goethe in Verbindung zu bringen.



Abb. 16



Abb. 17

Dies wird besonders deutlich, wenn man die ältere Zauberlehrling-Bearbeitung von Hazin / Ungerer (1969) zum Vergleich heranzieht. Nicht nur episiert Barbara Hazen den Goethe-Text und nimmt ihm damit wesentliche

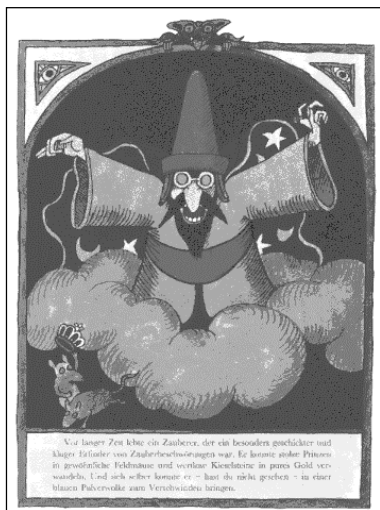


Abb. 18: Ungerers Zauberer
(Hazen/Ungerer 1969)

Dimensionen seiner szenischen, die Phantasietätigkeit anregenden Qualität. Ungerers Illustrationen gestalten darüber hinaus die autoritär-gewaltförmige und unterwürfig-abhängige Seite der Meister-Schüler-Beziehung in überdeutlicher Weise (Abb. 18 u. 19). Hazen und Ungerer lassen schließlich die Regelübertretung für den Schüler zu einer Erfahrung werden, die nicht positiv als Erfahrung integrierbar wird, sondern in Bestrafung und Verstoßung endet (Abb. 20).

Die bisherigen Überlegungen zu den „Zauberlehrling“-Adaptionen ging davon aus, dass die Texte gelesen bzw. vorgelesen wurden. Allerdings bieten die Beispiele selbst eine Anregung zum kreativ-künstlerischen Um-

gang mit dem Text, denn auch die Leserinnen und Leser, respektive Schülerinnen und Schüler können den Text bildnerisch oder auch musikalisch gestalten und so ihren Weg in den Text und damit in Goethes Werk finden.



(Abb. 19)



(Abb. 20)

Ungerers Zauberlehrling (Hazen / Ungerer 1969)

8. Literatur

a) Kinder- und jugendliterarischer Ertrag des Goethejahres

Bedürftig, Friedemann; Christoph Kirsch (Ill.): Goethe. Zum Sehen geboren. (1749-1789) Stuttgart: Ehapa 1999.

Bedürftig, Friedemann; Thomas von Kummant (Ill.): Goethe. Zum Schauen bestellt. (1798-1832) Stuttgart: Ehapa 1999.

Flix (1998): Who the fuck is Faust? Eine Comictragödie in sieben Tagen frei nach J.W. Goethe. Frankfurt am Main: Eichborn Vlg. 1998.

Fussenegger, Gertrud (1999a): Goethe. Sein Leben für Kinder erzählt. München: Lentz Vlg. 1999.

Fussenegger, Gertrud (1999b): Goethe. Sein Leben für Kinder. 2 Cassetten. München: Langen-Müller 1999.

Goethe, Johann Wolfgang (1998a): Ich bin so guter Dinge. Goethe für Kinder. Ausgewählt von Peter Härtling. Illustriert von Hans Traxler. Frankfurt am Main: Insel Vlg. 1998.

Goethe, Johann Wolfgang (1998b): Ich bin so guter Dinge. Goethe für Kinder. Ausgewählt von Peter Härtling. Cassette. München: Hörverlag 1998.

- Goethe, Johann Wolfgang (1999a): Da läuft die Maus. Goethe für Kinder. Cassette. Texte, Szenen, Lieder und Gedichte. Hörkassette. Hamburg: JUMBO Neue Medien 1999.
- Goethe, Johann Wolfgang (1999b): Der Zauberlehrling. Mit Bildern von Heidrun Boddin. München: Middelhaue 1999.
- Goethe, Johann Wolfgang; Wolf Erlbruch (1998): Das Hexen-Einmal-Eins. 14 Bl.: überw. Ill. München: Hanser 1998.
- Kindermann, Barbara; Christiane Mitzkus (1998): Faust. Nach der Tragödie von Johann Wolfgang Goethe. Mit Bildern von Christiane Mitzkus nacherzählt von Barbara Kindermann. (= Weltliteratur für Kinder Bd. 2). 2. Aufl. Berlin: Kindermann Vlg. 1998.
- Kindermann, Barbara; Ulrike Haseloff (1999): Götz von Berlichingen. Nach Johann Wolfgang Goethe. Nacherzählt von Barbara Kindermann mit Bildern von Ulrike Haseloff. (= Weltliteratur für Kinder Bd. 8). Berlin: Kindermann Vlg. 1999.
- Schami, Rafik; Uwe-Michael Gutzschhahn (1999): Der geheime Bericht über den Dichter Goethe, der eine Prüfung auf einer arabischen Insel bestand. München / Wien: Hanser Vlg. 1999.

b) weitere Literatur

- Damm, Sigrid (1987): Vögel, die verkünden Land. Das Leben des Jakob Michael Reinhold Lenz. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Insel 1989.
- DER DEUTSCHUNTERRICHT. 51. Jahrgang 1999, Heft 1 „Goethe“.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. 1. Aufl. München: Fink/UTB 2000.
- Goethe, Johann Wolfgang (1961): Sämtliche Gedichte. Vierter Teil. Gedichte aus dem Nachlaß. Zweite Abteilung (= dtv-Gesamtausgabe Band 4). Herausgegeben von Adalbert Elschenbroich. München: dtv 1961.
- Goethe, Johann Wolfgang (1981): Werke – Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 1: Gedichte und Epen 1. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz. München: dtv 1981.
- Goethe, Johann Wolfgang (1999c): Werke. Ausgewählt von Mathias Bertram. (= Digitale Bibliothek Band 4). Berlin: Directmedia Publishing 1999.

- Hazen, Barbara; Tomi Ungerer (1969): *Der Zauberlehrling*. Text von Barbara Hazen, Bilder von Tomi Ungerer. 1. Aufl. Zürich: Diogenes 1971.
- Matthias, Dieter (1999): *Metamorphosen des Zauberlehrlings*. Ein Vergleich von Ballade, Trickfilm und Vertonung. In: *Praxis Deutsch*. 26. Jg. 1999, Heft 156, S. 32-35.
- PRAXIS DEUTSCH, 26. Jahrgang 1999, Heft 156 „Goethe“.
- Riebe, Harald (1973/1984): *Goethe, Johann Wolfgang von*. In: Doderer, Klaus (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz 1984, S. 452-456.

Christine Gläser, Christian Kühn, Rainer Vogt

Die kinder- und jugendliterarischen Sammlungen des Bibliotheks- und Informationssystems der Universität Oldenburg

Das Sammeln von Kinder- und Jugendbüchern gehört sicher nicht zu den Schwerpunkten der Arbeit vieler Universitätsbibliotheken. Dass es im Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg der Fall ist, liegt an der *Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse*, kurz Kibum genannt. Seit 25 Jahren richten die drei Veranstalter, Stadt Oldenburg, Universität und Volkshochschule, eine Kinder- und Jugendbuchmesse mit dem Ziel der Leseförderung aus, die zu einem Stück Oldenburger Kulturgeschichte geworden ist und einen festen Platz im deutschen Ausstellungs- und Messekalender einnimmt.

Alljährlich im November zeigen Kinder- und Jugendbuchverlage aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (und erstmals im Jahr 2000 auch Luxemburger Verlage) ihre Jahresproduktion, erweitert um ausgewählte Multimedia-Produkte (CD-ROM) aus den Bereichen Edu- und Infotainment bzw. Lernsoftware.

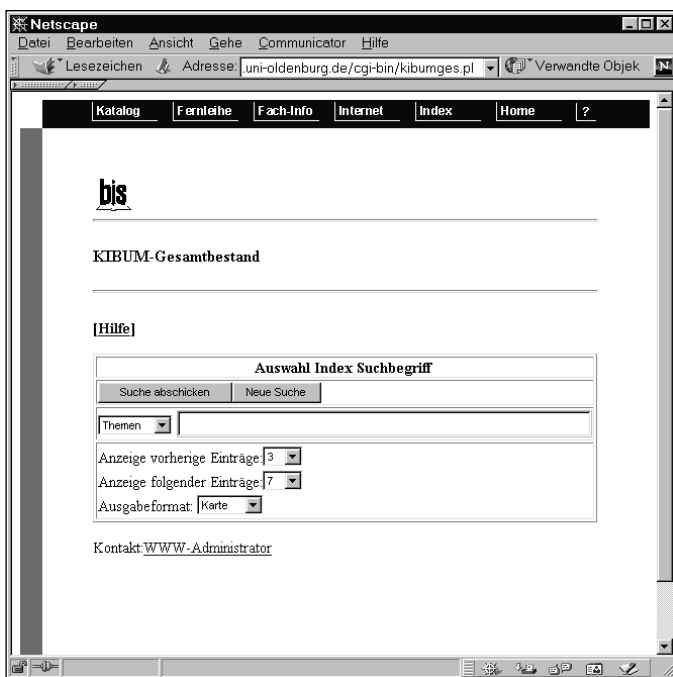
In der Organisation der Kibum kommt dem BIS die Aufgabe der Einwerbung von Messtiteln, ihre Katalogisierung und Erschließung sowie die Herausgabe des Verzeichnisses neu erschienenener Kinder- und Jugendmedien zu.

Konkret bedeutet das: Jährlich wirbt das BIS ca. 2000 Kinder- und Jugendliterartitel ein, die nach Abschluss der Kibum in Oldenburg und der folgenden Präsentation in Städten anderer Regionen in einen Forschungsbestand eingegliedert werden, der ausschließlich wissenschaftlicher Nutzung vorbehalten ist.

Der Forschungsbestand bildet den Grundstock vieler Sonderausstellungen zur Oldenburger Kibum, die, konzipiert und organisiert von der Forschungs-

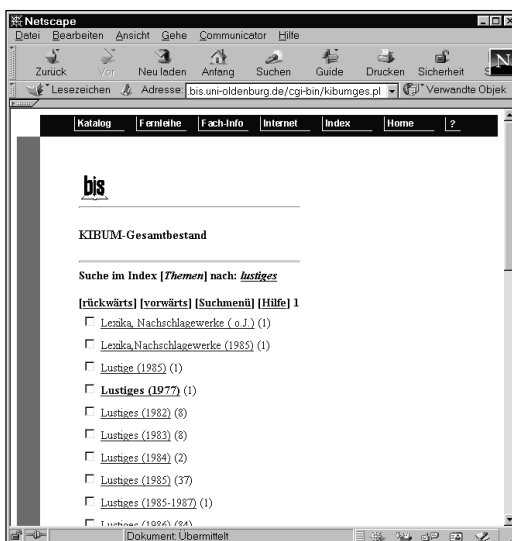
stelle für Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Oldenburg (OlFoKi), eine ausgewählte Thematik der Kinder- und Jugendliteratur wissenschaftlich aufarbeiten. Zudem dient der Forschungsbestand den kinder- und jugendliterarischen Seminaren als Quelle wissenschaftlicher Untersuchungen.

Der Gesamtbestand von über 20.000 Bänden lässt sich sowohl über den Universitätsbibliothekskatalog (OPAC) als auch über eine spezielle *Kibum-Datenbank* im Internet¹ erschließen.



Letztere ermöglicht die Recherche nach formalen Kriterien wie Autor und Titel, zusätzlich jedoch auch nach den KIBUM-Sachgruppen und -Schlagworten, die nach Jahren aufgeschlüsselt werden (z.B. Lustiges (1989), Lustiges (1990), Lustiges (1991)).

1 Siehe Internet-Adresse: <http://www.bis.uni-oldenburg.de/cgi-bin/kibumges.pl>



Die Magazinaufstellung des Bestandes bedingt allerdings eine schriftliche Bestellung anhand der Signatur über die Zentrale Information des BIS. Der Kibum-Bestand ist nicht ausleihbar, die Multimediastitel (CD-ROM) befinden sich in der Mediathek.



Eine weitere Säule der kinder- und jugendliterarischen Sammlungen des BIS bilden die historischen Kinder- und Jugendbücher. Als Beispiel ist die

Sammlung des gebürtigen Oldenburgers Dr. Theodor Kohlmann zu nennen, die mit Mitteln der Stiftung Niedersachsen angekauft werden konnte. Kernstück der 2500 Bände umfassenden Sammlung bilden Kinder- und Jugendbücher, die Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts erschienen sind. Die Sammlung teilt sich prozentual wie folgt auf in:

- 27% Mädchenbücher (z. B. Clara Cron, *Die Freundinnen*, 1879; Clementine Helm, *Backfischens Leiden und Freuden*; Hedwig Pohl, *Brauseköpfchen*; Emmy von Rhoden, *Der Trotzkopf*)
- 22% Märchen, Sagen, Fabeln und Legenden (z. B. Bearbeitungen von Andersen, Grimm, Bechstein, Hauff)
- 13% je Abenteuer- und historisch bzw. zeitgeschichtliche Erzählungen (z. B. Joachim Heinrich Campe, *Robinson der Jüngere*, 1858; Franz Hoffmann, *Lederstrumpf-Erzählungen*, 1857; Gustav Frenssen, *Peter Moors Fahrt nach Südwest*, 1906; Severin Ewald, *Römersinn und Römerthat*, 1835; Wilhelm Momma, *Der jüngste Rekrut*, 1915)
- 9% allgemeine, pädagogisch-belehrende Bücher
- 5% Sachbücher (z. B. *Des deutschen Knaben Experimentierbuch*, 1885)
- 3% Bilderbücher (z. B. Ernst Kreidolf, *Blumen-Märchen*, 1898)
- Die restlichen 7% machen Geschichtensammlungen, Gedichte, Reime, Rätsel, Liedsammlungen, Jahrbücher und Zeitschriften aus.

Die Sammlung Kohlmann befindet sich im Lesesaal des BIS (Ebene 3), die nicht verleihbaren Bücher sind im Bibliothekskatalog als Rara-Bestände (R) ausgewiesen. Auch diese Bücher sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen im Rahmen der Kibum-Sonderausstellungen. Nicht unerwähnt darf in diesem Zusammenhang das *Projekt DFG-Projekt „Digitalisierung farbiger Kinder- und Jugendbücher des 19. Jahrhunderts“*² bleiben.

Hierbei sollen farbig illustrierte Kinder- und Jugendbücher des 19. Jahrhunderts aus Braunschweiger und Oldenburger Beständen im World Wide Web bereitgestellt werden. Alle Titel werden unter einer hierarchisch abgestuften Oberfläche zugreifbar sein: von der Registersuche über die Titelanzeige, über die Buchdeckel bis zur Ansicht einzelner Seiten.

In Vorprojekten ist der Bestand sicherungsverfilmt und als Foto-CDs digitalisiert worden. Das laufende Verfahren verfolgt das Ziel, die gesamte Seiten-

2 Weitere Informationen dazu im Internet unter: <http://www.bis.uni-oldenburg.de/medien/-retrodig/retro01.html>

generierung der HTML-Seiten zu automatisieren, und zwar ausgehend von im MAB-Format³ standardisierten Katalogisaten der Bestände. Nach Fertigstellung der entsprechenden Programme sind zunächst mehrere Buchtitel beispielhaft als Prototypen für das Internet erstellt worden. Diesen werden nun nach und nach weitere hinzugefügt, bis alle Titel bereitgestellt sein werden.

Die dritte Säule bilden in den kinder- und jugendliterarischen Sammlungen des BIS schließlich *Schenkungen und Übernahmen von Kinder- und Jugendbuchbeständen*. Als Beispiele seien hier kurz die *Magdeburger Kinderbücher* sowie die *Sammlung Ritter* genannt.

Die Magdeburger Kinderbücher spiegeln den Bestand einer Kinder- und Jugendbibliothek zu Zeiten der ehemaligen DDR wieder, die knapp 100 Titel der Kinderbuchsammlung Ulrich von Ritter sind von namhaften deutschen und internationalen IllustratorenInnen gestaltet und weisen auf die Möglichkeiten und Spielarten der Buchgraphik im Bereich des Kinder- und Jugendbuches hin.

Die Bestände beider Sammlungen sind nicht ausleihbar und dienen ebenfalls Forschungszwecken. Sie müssen über die Zentrale Information des BIS bestellt werden. Die Magdeburger Kinderbücher sind im Bibliothekskatalog durch die Signaturenfolge JK gekennzeichnet, auf die Sammlung Ulrich von Ritter ist namentlich hingewiesen.

Chronologie der Aktivitäten des BIS Oldenburg im Rahmen des Verbundprojektes zur Erstellung eines Gesamtkataloges der Primärliteratur im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL), einschließlich inhaltlicher Erschließungselemente

1990

Erste Gespräche über die Kooperation im Bereich der formalen und inhaltlichen Erschließung von KJL zwischen BIS Oldenburg und dem Institut für Jugendbuchforschung (IJF)⁴ an der Universität Frankfurt a. M.

BISMAS⁵, eine Datenbanksoftware des BIS Oldenburg, wird als technisches Instrument für diese Zusammenarbeit in Erwägung gezogen.

1991

Treffen von Institutionen, die im Bereich KJL tätig sind (ca. 20 teilnehmende Institutionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) in Lindenfels / Odenwald mit einer Absichtserklärung zur Gründung eines Verbundes:

Verbundideen:

Die Nutzung der EDV eröffnet die Möglichkeit einer neuen und intensiveren Form der Kooperation mit allen relevanten Partnern im Bereich der KJL: die Transfermöglichkeiten von EDV-Daten lassen den Umstand, dass an vielen Stellen die gleiche Arbeit geleistet wird, absurd erscheinen. Es geht also darum, die Grundlagen für eine einheitliche und arbeitsteilige Literaturdatenerfassung (inhaltlich und formal) zu schaffen.

Voraussetzungen:

Vereinheitlichung der Regeln der formalen Titelaufnahme: RAK-WB⁶ auf MAB-Basis mit für diese Literatur spezifischen kleineren Varianten.

4 Weitere Informationen zum IJF im Internet unter: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb10/jubufo/>

5 Weitere Informationen zu BISMAS im Internet unter: <http://www.bis.uni-oldenburg.de/-bismas/bismas1.html>

6 RAK-WB – Regeln für die alphabetische Katalogisierung für Wissenschaftliche Bibliotheken

Vereinheitlichung der Regeln der inhaltlichen Erschließung: Ansetzung von Schlagwörtern nach der Schlagwortnormdatei.

Phasen:

- 1) Aufbau lokaler Primärliteraturkataloge mit Export- und Importschnittstellen.
- 2) Koordinierung des Verbundnetzes und Erstellung eines Kriterienkataloges für die Teilnehmer des Verbundes.
- 3) Arbeitsteilige Katalogisierung auch von Altbeständen und Erstellung des Gesamtkataloges (KJL-VK), mit der Möglichkeit des On-line-Recherchierens.

1992

Bilaterale Absprachen bei Besuchen zwischen BIS und IJF: BISMAS wird zur „Verbundsoftware“ deklariert, es werden Arbeitsrichtlinien definiert, so sollen die jährlichen KIBUM-Katalogisate des BIS Oldenburg die Grundlage einer kooperativ zu erstellenden Datenbank darstellen.

1993

Der Verbund konstituiert sich auf einem Treffen in Wien.

(Teilnehmer u. a. BIS Oldenburg, IfJ Frankfurt, Schweizerisches Jugendbuch-Institut in Zürich (SJI), Berliner Zentrum / Lesart, Bibliotheks- und Medienzentrum in Wien (BUM)).

Einigkeit besteht darin, daß RAK (MAB) als Formalerfassungsgrundlage und BISMAS als Software-Standard dienen sollen.

Die Problematik der Sacherschließung kann noch nicht endgültig geklärt werden, es soll probeweise nach den Erfassungsregeln des IJF erschlossen werden.

Es werden eine Testdatenbank angelegt und die Modalitäten des Datentransfers beschlossen, wobei dem BIS Oldenburg die Koordinationsfunktion zukommt.

1994

Treffen der „Kernteilnehmer“ des Verbundes in Berlin.

Es wird festgelegt, dass die inhaltliche Erschließung von KJL nach dem in Frankfurt erprobten Verfahren auch in anderen Institutionen erfolgen muss: Dieses an der Schlagwortnormdatei⁷ angelehnte Verfahren ermöglicht eine sehr breite, aber auch tiefgehende Inhaltswiedergabe, basierend auf normativen Erfassungsbögen.

1994

Der erste Verbundkatalog entsteht.

1995

Gemeinsamer Workshop des AK für Jugendliteratur (München) und des Instituts für Jugendbuchforschung (Uni Frankfurt) in Oldenburg zum Thema „EDV-Katalogisierung von KJL: Sacherschließung und Datenaustausch unter BISMAS“.

In einem von 50 teilnehmenden Institutionen und Verbänden besuchten Treffen wurden die bisherigen Erfahrungen und die Perspektiven des KJL-Verbundprojektes diskutiert, wobei v.a. die angestrebte Vergrößerung des Kreises der Teilnehmer und die EDV-technische Optimierung des Projektes „Gesamtkatalog“ im Mittelpunkt standen.

1996 ff

Der Verbundkatalog wird aktualisiert, wobei die vereinbarte Arbeitsteilung sich verstärkt niederschlägt: Oldenburg liefert die reinen MAB-Katalogisate; inhaltlich werden die deutschen Titel v. a. von Frankfurt (IJF), die österreichischen von Wien (BUM) und die Schweizer Titel von Zürich (JSI) vorschlagwortet. Dazu kommen retrospektive Ergänzungen aus Berlin (Lesart) um Titel der ehemaligen DDR.

Die Kooperation existiert in Form von loser, meist „bilateraler“ Zusammenarbeit einzelner Institutionen.

7 Deutsche Bibliothek <Frankfurt, Main>: Schlagwortnormdatei : (SWD) / Bearb.: Die Dt. Bibliothek. – Leipzig

Bei den weiteren Planungen liegt das Hauptaugenmerk natürlich auf der Fortschreibung des KJL-VK.

Weitere Aspekte:

Die Präsentation des KJL-VK im Internet (u.a. Fragen nach der Pflege der Katalogdatenbank, Fragen bezüglich der Problematik von Gebühren).

Die Entwicklung einer WINDOWS-Version des dem VK zugrunde liegenden Datenbanksystems BISMAS.

Die Autorinnen und Autoren

Helga Brandes, Prof. Dr. phil., Fachbereich 11 (Sprach- und Literaturwissenschaft), Hochschullehrerin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Oldenburg. Studium der Germanistik und Romanistik an den Universitäten Hamburg, Göttingen und Münster. Forschungsschwerpunkte: das 18. Jahrhundert; das Frauenzimmer und die literarisch-publizistische Öffentlichkeit im Zeitalter der Aufklärung; das Junge Deutschland / Vormärz; Mitherausgeberin der Reihe „Bibliotheksgesellschaft Oldenburg. Vorträge – Reden – Berichte“, Oldenburg: BIS.

Christine Gläser, Diplombibliothekarin. Seit 1989 am Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, zuständig u. a. für den Bereich Elektronische Information, betreut Datenbankprojekte einschließlich ihrer Internetpräsenz, wie z.B. die Kibum-Sammlung.

Christian Kühn, Diplombibliothekar, Verantwortlich für die Einwerbung von KiBuM-Ausstellungsexemplaren und die Erstellung des Verzeichnisses neu erschienener Kinder- und Jugendbücher.

Sigrid Luchtenberg, Prof. Dr., Apl.-Professorin im FB 2 der Uni Essen, wo sie zur Zeit eine Professur für Interkulturelle Erziehungswissenschaft vertritt. Studium der Germanistik, Anglistik, Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft in Bonn, Freiburg und Münster. Promotion 1975 mit einer Arbeit über Euphemismen im heutigen Deutsch. Habilitation 1993 an der Uni Essen im Bereich interkultureller Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte (mit zahlreichen Veröffentlichungen): Interkulturelle Pädagogik einschließlich Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Deutschdidaktik, interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur, Migrantenliteratur, Europäische Dimension, Migration und Multiracialismus in den Medien.

Ingo Scheller, Dr. Fachbereich 2/11 (Ästhetik und Kommunikation / Sprach- und Literaturwissenschaft) – zunächst Lehrer am Gymnasium und an der Gesamtschule, seit 1974 Dozent für ästhetisches Lernen und szenisches Spiel an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zahlreiche Publikationen zum szenischen Spiel.

Jörg Steitz-Kallenbach, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich 11 (Sprach- und Literaturwissenschaft) – Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Arbeits- und Publikationsschwerpunkte: Literarische Sozialisation – Kinder- und Jugendliteratur – Literaturdidaktik – Psychodynamik des Literaturunterrichts. Web: <http://www.uni-oldenburg.de/olfoki/steitz.htm>.

Jens Thiele, Prof. Dr., Professor für visuelle Medien im Fachbereich 2 (Ästhetik und Kommunikation) und Direktor der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie, Ästhetik und Geschichte der Kinderbuchillustration. Buchveröffentlichungen u.a.: „Bilderbücher entdecken“ (1985, Hrsg.), „Künstler illustrieren Bilderbücher“ (1986, Hrsg. zusammen mit Detlef Hoffmann), „Neuer Erzählformen im Bilderbuch“ (1991, Hrsg.), „Experiment Bilderbuch“ (1997, Hrsg. unter Mitarbeit von Mareile Oetken), „Das Bilderbuch“ (2000).

Sabine Wallach, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachbereich 2 (Kommunikation und Ästhetik). Studium der Fächer Kunst und Slavistik, seit 1991 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Kunst und Medien der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Schwerpunkte der Lehre in Theorie und Praxis: Fotografie, Dia-Audiovision, sowie Kinderfilmgeschichte und Analyse. Mitbegründerin und Leiterin des Oldenburger Kinderkinos „Roter Strumpf“. Seit 1995 Mitarbeit an div. Ausstellungsprojekten zur Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse.

Irmhild Wragge-Lange, Prof. Dr., apl. Prof. im FB 1, Schulpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Medienerziehung und interpretative Unterrichtsforschung, Veröffentlichungen in beiden Bereichen.

Rainer Vogt, Diplombibliothekar und Diplommathematiker. Seit 1986 Fachreferent für Mathematik und Informatik am Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Seit Anfang der 90er Jahre als „EDV-Betreuer“ an verschiedenen Projekten im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur beteiligt; u.a. „Verbundkatalog deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur“, Kibum-Kataloge (auch zu einzelnen Sonderausstellungen), DFG-Projekt: „Digitalisierung farbiger Kinder- und Jugendbücher des 19. Jh.“.

Die Forschungsstelle für Kinder und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (OlFoKi)

Vorgeschichte

Seit ihrer Gründung im Jahre 1974 hat sich an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg eine kontinuierliche, fächerübergreifende Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur entwickelt, die in Lehrveranstaltungen, Ausstellungen und Kongressen ihren Ausdruck fand. Die in Kooperation zwischen der Universität, der Stadt und der Volkshochschule regelmäßig veranstaltete Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse (KIBUM) ist ein wichtiges Forum zur Sichtbarmachung universitärer Forschungsergebnisse.

Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur

Zur institutionellen Verankerung der Oldenburger Forschungsaktivitäten im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur wurde im Herbst 1997 die Forschungsstelle als gemeinsame Einrichtung von Fachbereichen und Universitätsbibliothek gegründet. Sie steht in Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Institutionen des deutschsprachigen Raumes, die zur Kinder- und Jugendliteratur forschen.

Forschungsstruktur und Forschungsperspektiven

Ziel der Forschungsstelle ist die Förderung einer interdisziplinär orientierten Kinder- und Jugendliteraturforschung. Kinder- und Jugendliteratur wird als ästhetisch-literarisches, mediales, soziales, psychologisches und erziehungswissenschaftliches Phänomen untersucht. Die Arbeit der Forschungsstelle ist eingebettet in die interdisziplinäre Struktur von Forschung und Lehre an der Universität Oldenburg, die sich aus der Vernetzung verschiedener Fachdisziplinen ergibt.

- Kinder- und Jugendliteratur wird in Literaturwissenschaft, Pädagogik und Sozialgeschichte als publizistisch-moralische sowie als ästhetische Gat-

tung und als Dokument des gesellschaftlichen Diskurses zu und um Kindheit und Jugend untersucht.

- Der institutionelle Gebrauch von Kinder- und Jugendliteratur ist Gegenstand historischer Sozialisationsforschung.
- Prozesse der Sozialisation durch Texte und Bilder sowie die Entwicklung literar-ästhetischer Kompetenz sind systematischer Gegenstand von Literaturwissenschaft, Linguistik, Ästhetik, Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften.
- Der didaktische Aspekt wird durch die Erstellung von Unterrichtsmodellen zur integrativen Medienerziehung berücksichtigt, wobei Leseförderung eine herausragende Rolle spielt.
- Illustration als bildnerische Kategorie der Kinder- und Jugendliteratur wird im Fachbereich Kommunikation / Ästhetik in theoretischen, ästhetischen und historischen Bezügen sowie als Phänomen einer komplexen Bild-Text-Erzählstruktur erforscht.
- Literatur wird heute in einem multimedial organisierten Kommunikationsnetz erfahrbar. Gegenstand der Kinder- und Jugendliteraturforschung sind die daraus resultierenden Veränderungen im Rezeptionsverhalten.
- Die Universitätsbibliothek katalogisiert das Archiv der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse, erarbeitet Verfahren zum Aufbau einer internationalen Datenbank der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur und deren Erschließung, erforscht die Bild- und Textpräsentation alter Bücher im Internet und betreut Veranstaltungen.

Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur

Bibliotheks- und Informationssystem der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541, 26015 Oldenburg

Tel.: 0441 – 7984001 Fax: 0441 – 7984040

Mail: olfoki@uni-oldenburg.de

Web: <http://www.uni-oldenburg.de/olfoki>