



universität
wien

Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Evangelisch-Theologische Fakultät
Zentrum für LehrerInnenbildung

Forschungen zur Kinder- und Jugendliteratur

Präsentationen von Forschungsprojekten
zu Geschichte, Themen, AutorInnen,
Gattungen und medialen Aspekten
der Kinder- und Jugendliteratur

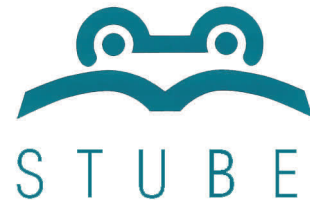
Reader für die Graduiertenkonferenz

In Verbindung mit:



Arbeitsstelle für Kinder-
und Jugendliteraturforschung

Österreichische Gesellschaft
für Kinder- und Jugendliteratur
forschung



15.-16. Dez. 2017

Informationen:

etfrp.univie.ac.at/kjl/

www.univie.ac.at/oeg_kjl_f/

Gotthilf Anton Eberhard, *Kleines ABC- und Lesebüchlein für gute, unverdorbene und lebenswürdige Kinder*. Leipzig, 1817 (Frontispiz)



Tagungsorte



10

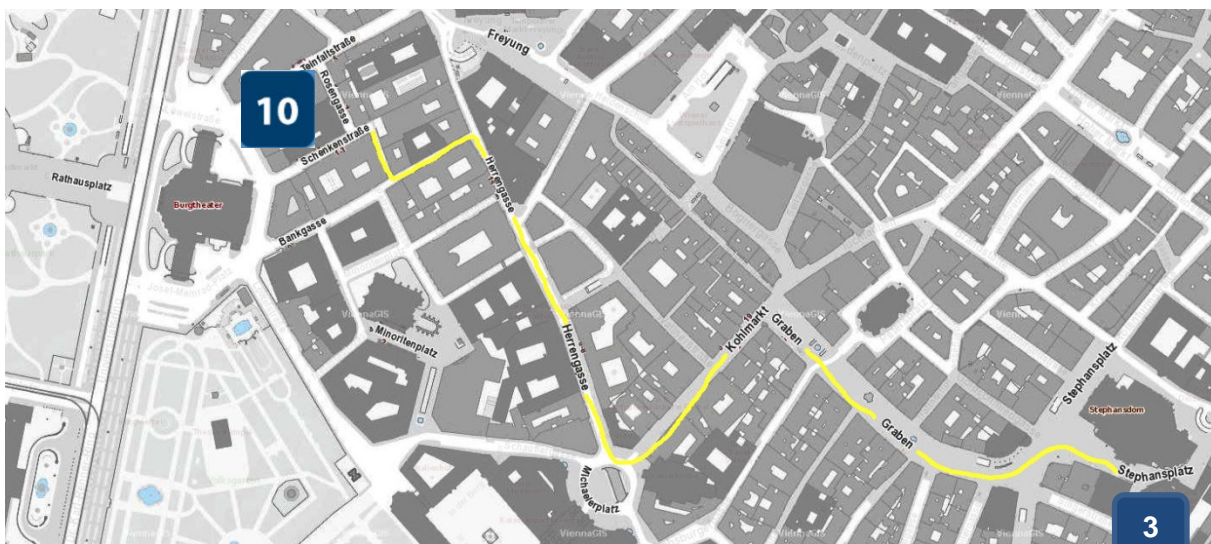
Evangelisch-Theologische Fakultät,
Schenkenstr. 8-10; 5. Stock; 1010 Wien

Am Freitag

7

Fakultät für Wirtschaftswissenschaft und Fakultät
für Mathematik, Oskar-Morgenstern-Platz 1
Dachgeschoß - Sky Lounge

Am Samstag



3

STUBE
Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur
Stephansplatz 3/II/11

Vorwort

Am Forschungsstandort Wien werden alle zwei Jahre Nachwuchswissenschaftler_innen eingeladen, ihre Forschungen vorzustellen. Die Wiener Graduiertentagungen sind Veranstaltungen, die Diskussion über aktuelle Kinder- und Jugendliteraturforschung anregen und jungen Forscher_innen ein Forum des Austauschs bieten wollen.

Die Vorträge sind mit 15 Minuten veranschlagt, die Diskussionen mit 25.

Die diesjährige Tagung wird vom Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät und dem Institut für Germanistik in Kooperation mit der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteraturforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung und der STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur) veranstaltet.

Wir sehen der Konferenz erwartungsvoll entgegen und freuen uns auf ertragreiche Diskussionen.

Mag. Dr. Sonja Loidl

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Schelander



Referierende und Vortragstitel

Theresia Dingelmaier (Universität Augsburg)

„Dem Wunderlande entstammend“ –

Deutschsprachige jüdische Märchen für Kinder 4

Petra Ederer (Universität Wien)

Time traveling girls and boys 19

Franca Feil (Goethe Universität, Frankfurt a.M.)

Intertextualität und Transkulturalität im Manga.

Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm

in Transformationen japanischer Manga-ka 36

Norbert Galler (Karl-Franzens-Universität, Graz)

Spiel und Macht in der Jugendliteratur 44

Stefanie Jakobi (Universität Bremen)

„Irgendwie mag ich das Schreiben ...“

Analoges und digitales Schreiben als Motiv

in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur:

Susanne Hornfeck: Mulan – Verliebt in Shanghai 58

Eleni Louloudi (Universität zu Köln)

„The Use of Children’s Literature in Developing and Promoting (Critical)

Literacy in Europe: Case Study ELINET’ 73

Christina Misar-Dietz (Universität Wien)

(Un)Reading Gender. Figur und Geschlecht

im identitätsorientierten Literaturunterricht 84

Vito Paoletić (Alpen-Adria- Universität Klagenfurt) <i>Utopische und dystopische Welten im deutschsprachigen Adoleszenzroman des 21. Jahrhunderts</i>	96
Alexander Pommer (Universität Wien) <i>Der Raum in der aktuellen dystopischen und postapokalyptischen Jugendliteratur</i>	110
Peter Rinnerthaler (Universität Wien) <i>Die Kultur des Wimmels. Kulturtheoretische und (kultur-)ästhetische Aspekte im Wimmelbilderbuch (nach 2000)</i>	118
Klarissa Schröder (Universität Koblenz-Landau) <i>„Und es wurde Morgen oder die haben nur geträumt“ Inferenzbildungsprozesse durch Page breaks im Bilderbuch „Laura“ von Binette Schroeder</i>	130
Anna Stemmann (Goethe-Universität, Frankfurt a.M.) <i>Bewegungsspuren im erzählten Raum. Topographische Perspektiven auf Adoleszenzromane der 2000er Jahre</i>	145
Johanna Trankovits (Universität Wien) <i>Nicht mehr kindgemäß? Eingriffe und Brüche in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im 20. und 21. Jahrhundert</i>	156
Johanna Tydecks (Universität Bremen/ Eberhard Karls Universität, Tübingen) <i>Filmadaptionen von Bilderbüchern</i>	165

„Dem Wunderlande entstammend“ – Deutschsprachige jüdische Märchen für Kinder

Theresia Dingelmaier, MA (Universität Augsburg)

*Und die Kinder hielten sich umschlungen und sahen in atemloser Freude, wie sich die Blume herrlicher und leuchtender entfaltete, und auch die Erwachsenen ließen die Hände von den lichtentwöhnten Augen sinken, um zu sehen, wie das Märchen, des jüdischen Volkes Wunderblume, in neuer Schönheit erblühte.*¹

Thematik, Zielsetzung und Forschungsstand

Die deutschsprachige jüdische Literatur stellt ein Bindeglied zwischen zwei Kulturen und Sprachen, einen kulturellen Zwischenraum jenseits von festen nationalen Zuschreibungen dar.² Als ein Beitrag zur Erforschung eben jener „German-Jewish-Symbiosis“³ versteht sich dieses Disserationsprojekt und widmet sich einem bisher von der Forschung kaum beachteten Teil des deutsch-jüdischen Dialogs, den deutschsprachigen jüdischen Märchen für Kinder. Es setzt sich zum Ziel, dieses Textkorpus, das zwischen der Jahrhundertwende und der vollständigen Zerschlagung des jüdischen Buchwesens in Deutschland durch die Nationalsozialisten erschienen ist, zu rekonstruieren und analysieren. Die Tradition, Adaptionenmechanismen und (transkulturellen) Funktionen der Märchen, ihre Entstehung im Spannungsfeld von „Assimilation“ und „Jüdischer Renaissance“ sowie ihr Beitrag zur Konstruktion von Volk-

¹ Herlinger, Ilse: Märchen. Umschlagzeichnung und Titelblatt von Ire Edelstein, Mährisch-Ostrau 1928, S. 7.

² Kilcher, Andreas B.: Einleitung, in: Metzler Lexikon der deutsch-jüdischen Literatur. Jüdische Autorinnen und Autoren deutscher Sprache von der Aufklärung bis zur Gegenwart, hg. v. Andreas B. Kilcher, 2., aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart 2012, S. VI–XXVII, hier: S. IX.

³ Kauders, Anthony D.: Weimar Jewry, in: Weimar Germany, hg. v. Anthony McElligott, Oxford 2011, S. 234–259, hier: S. 239.

und Nationalbewusstsein sollen dabei aufgedeckt und ein Stück deutsch-jüdischer Kultur neu beleuchtet werden.

In die Ausarbeitung dieser Ziele müssen darüber hinaus Reflexionen über die Positionierung des Gegenstandes im literarischen System und damit über die Zugehörigkeit der zu behandelnden Texte zum einen zum kinder- und jugendliterarischen Subsystem im Allgemeinen sowie zur deutsch-jüdischen Kinder- und Jugendliteratur im Speziellen einfließen. Literatur für Kinder und Jugendliche bietet anhand ihrer ganz eigenen inhaltlichen, ästhetischen sowie auch pädagogischen Kategorien, ihrer besonderen Adressatenorientierung,⁴ ganz neue Möglichkeiten, kulturelles Leben zu erforschen. Die deutschsprachige Literatur für jüdische Kinder eröffnet somit neue Perspektiven auf das deutsch-jüdische Zusammenleben, auf die Schaffung eines modernen Judentums⁵ und auf den Emanzipationsdiskurs sowohl der Kindheit gegenüber dem Erwachsensein als auch der jüdischen Kultur gegenüber der deutschen.

Die Erforschung der deutsch-jüdischen Kinder- und Jugendliteratur ist jedoch erst vor rund 20 Jahren in den Blickpunkt des literaturwissenschaftlichen Interesses gerückt. Während die ersten grundlegenden Werke, u.a. *Das jüdische Jugendbuch* von Gabriele von Glasenapp und Michael Nagel und die Überblicksdarstellung *Deutsch-Jüdische Kinder- und Jugendliteratur* von Annegret Völpel und Zohar Shavit, Anstoß für ein bis heute andauerndes Forschungsinteresse an der deutschsprachigen jüdischen Kinder- und Jugendliteratur waren, wurden deutsch-jüdische Märchen und deren Entstehung und Tradition in der Forschung bisher kaum berücksichtigt – geschweige denn einer umfassenden Analyse unterzogen. Diese Forschungslücke möchte das Dissertationsvorhaben schließen und aufzeigen, warum gerade der Gattung des Märchens eine zentrale Stellung im deutsch-jüdischen Dialog des frühen 20. Jahrhunderts zukommt.

⁴ Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur. Begriffsdefinitionen, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, hg. v. Günter Lange, Baltmannsweiler 2011, S. 3–12, hier: S. 5 ff.

⁵ Shavit, Zohar: Literatur für jüdische Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum. Ein Überblick, in: Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur von der Haskala bis 1945. Die deutsch- und hebräischsprachigen Schriften des deutschsprachigen Raumes: ein bibliographisches Handbuch, hg. v. Zohar Shavit, Hans-Heino Ewers, Annegret Völpel, Stuttgart 1996, S. 53–61, hier: S. 57.

Der Großteil der Autoren deutschsprachiger jüdischer Märchen, darunter beispielsweise Siegfried Abeles, Ilse Herlinger, Max Nordau, Ludwig Strauß, Irma Singer, Heinrich Reuß, Ilse Rubner, Jacob Levy oder Clara Schott, sind mittlerweile wie ihre Werke beinahe unbekannt. Dies gründet zum einen darin, dass diese Märchen als Teil des kinderliterarischen Systems – wie Zohar Shavit und Annegret Völpel ausführen – bis 1933 allgemein kaum als erhaltenswürdig galten,⁶ zum anderen gingen auch viele im Zuge der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik verloren. Einige der Schriftsteller starben bis 1945 in Vernichtungslagern. Ihr Werk und damit ein Stück deutsch-jüdischer Kultur und Geschichte kann heute nur mehr in wenigen Bibliotheken, Antiquariaten und Archiven eingesehen werden. Sehr wenige Forschungsbeiträge versuchten bislang, diese Autoren aus der Vergessenheit zu heben; einen besonderen Anreiz des Dissertationsprojektes bildet daher die Auffindung und Rekonstruktion der Märchentexte, ihre Wiederentdeckung und Einbindung in die deutsch-jüdische Kulturgeschichte.

Historische Einbettung der Thematik

Als im Jahr 1806 der Zusammenbruch des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation die Identität und Selbstständigkeit der deutschen Kleinstaaten bedrohte und Napoleon das europäische Staatengefüge unter französischer Herrschaft zu erneuern strebte, suchte man in den deutschen Regionen nach einem neuen nationalliterarischen Bindeglied. Die staatenübergreifende Vernunftorientierung im Zeichen der Aufklärung wich in diesem Zuge einem „Diskurs nationaler Rückbesinnung als Strategie der Selbstbehauptung“⁷ und damit einhergehend wurde die lange Zeit vorherrschende rational-utilitaristische literarische Produktion und Rezeption von einer zunehmend muttersprachlich-heimatorientierten abgelöst – volkstümliche Texte rückten nun in den

⁶ Ebd., S. 56.; Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur. Ein literaturgeschichtlicher Grundriss, hg. v. Annegret Völpel, Zohar Shavit, Ran HaCohen, Stuttgart 2002., S. 1.

⁷ Steinlein, Rüdiger: Das Volksmärchen als Medium nationaler Geistesbildung in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts, in: Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000, hg. v. Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter u.a., Stuttgart, Weimar 2000, S. 11–25, hier: S. 14.

Mittelpunkt. Das (Volks-)Märchen als die Gattung, welche sowohl jene volkstümliche Einfachheit als auch das ursprünglich-reine, phantastisch-kindliche Wesen⁸ am idealsten repräsentierte, wurde von deutschen Romantikern wie den Brüdern Grimm neu entdeckt und – so die These – als Instrument einer kulturellen nationalen Identitätskonstruktion neu entworfen:

„in diesen Volks-Märchen liegt lauter urdeutscher Mythos, den man für verloren gehalten, und wir sind fest überzeugt, will man noch jetzt in allen gesegneten Theilen unseres Vaterlandes suchen, es werden auf diesem Wege ungeachtete Schätze sich in ungeläubte verwandeln und die Wissenschaft von dem Ursprung unserer Poesie gründen helfen.“⁹

Das (Grimmsche) Volksmärchen, als scheinbar uralte deutsche Volksliteratur, entwickelte sich basierend auf den Entwürfen Johann Gottfried Herders zu einer zentralen Konstituente des *nation building*¹⁰ und zu dem Medium für nationales Identitäts- und Zusammengehörigkeitsgefühl in den deutschen Gebieten des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus. In ihm spiegelte sich nunmehr die Geschichte des deutschen Volkes, wurde eine Nation greif- und erfahrbar.

Die jüdische Bevölkerung der deutschen Gebiete befand sich zu dieser Zeit in einem Zustand sowohl der Emanzipation innerhalb als auch der Akkulturation an die deutschsprachige Gesellschaft. Seit die Bemühungen der *Maskilim*, insbesondere Moses Mendelssohns Schriften und seine Bibelübersetzung, den Weg für eine Annäherung an die übrige Bevölkerung geebnet hatten, wandten sich Juden in den deutschen Gebieten zunehmend von der *Halacha*, den *Ceremonialgesetzen*, alten Traditionen und Gebräuchen ab, reformierten ihren Glauben, legten vor allem in bürger-

⁸ Aus der Vorrede zu den *Kinder- und Hausmärchen* (1819): „Darum geht innerlich durch diese Dichtungen jene Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen“, in: Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*. Band 1. Märchen Nr. 1-86, Stuttgart 2010, S.16.

⁹ Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen* gesammelt durch die Brüder Grimm, Berlin 1812/15, S. VII f.

¹⁰ Detering, Heinrich, Hoffmann, Torsten, Pasewalck, Silke u.a.: *Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen*. Zur Einführung, in: *Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen*. Beiträge zum komparatistischen Symposium, 6. bis 8. Mai 2010 an der Univ. Tartu, hg. v. Heinrich Detering, Tartu 2011, S. 9–19, hier: S. 9.

lichen Kreisen ihre abgeschirmte Lebensweise in der jüdischen Gemeinde ab und strebten nach rechtlicher sowie auch gesellschaftlicher Gleichstellung. Während das Ziel dieser Bestrebungen 1871 im gesamten Deutschen Reich mit dem Ende der rechtlichen Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung erreicht wurde, dauerte die gesellschaftliche Diskriminierung weiterhin an. Antisemitische Anschauungen und Ausschreitungen steigerten sich im Laufe des Kaiserreichs und insbesondere nach der Enttäuschung des verlorenen Krieges von 1918,¹¹ die Reichsgründung von 1871 stand von Beginn an unter antisemitischem Vorzeichen.

Es war nach Bettina Bannasch gerade die gezielte „Konstruktion der Zusammengehörigkeit von deutschem Reich und christlichen Werten, von Nationalgefühl und Religionszugehörigkeit“, die „den Antisemitismus zum integrativen Bestandteil der nationalen Ideologie des neuen deutschen Reichs“¹² machte. Die Ernüchterung, die sich angesichts dessen in Emanzipationsfragen unter den deutschen Juden einstellte, verwunderte kaum. Konfrontiert mit dem Scheitern jahrhundertelangen Strebens gewannen mit dem politischen und kulturellen Zionismus und der Neo-Orthodoxie neue Strömungen an Einfluss, welche sich nun auf eine dezidiert jüdische Identitätsbehauptung, zum Teil spezifisch in Abgrenzung zum „Deutschtum“, konzentrierten und dies vor allem an die nachwachsende Generation weitergeben wollten:

„Die neue literarische Programmatik des beginnenden 20. Jahrhunderts fordert den Rückzug in ein spezifisch jüdisches Milieu, in ein Milieu, das der Vergangenheit angehört und das sich in der Gegenwart nun mehr in von Aufklärung und Moderne unberührten Grenzgebieten auffinden lässt. Aus guten Gründen ist in der deutsch-jüdischen Literatur um 1900 die Zeit der enthusiastischen Opferbereitschaft für das Volk der Dichter und Denker vorbei.“¹³

¹¹ Pulzer, Peter: Die Wiederkehr des alten Hasses, in: Umstrittene Integration. 1871-1918, hg. v. Steven M. Lowenstein, Paul Mendes-Flohr, Peter Pulzer u.a., 1. Aufl., München 2000, S. 193–248, hier: S. 194.

¹² Bannasch, Bettina: Der Traum vom Glauben ohne Aberglauben. Jüdische Perspektiven auf die Gründung des Neuen deutschen Reichs 1870/71, in: Reichsgründung 1871. Ereignis - Beschreibung - Inszenierung, hg. v. Michael Fischer, Münster 2010, S. 59–79, hier: S. 60.

¹³ Ebd., S. 79.

Fragestellung

Das im Eingangszitat gefundene Bild der Gattung Märchen als „des jüdischen Volkes Wunderblume“, das dem *Märchen vom Märchen* Ilse Herlingers aus dem Jahr 1928 entstammt, verwundert angesichts dessen auf den ersten Blick. Zum einen erscheint eine jüdische „Adaption“ des als *die* deutsch-nationale literarische Textsorte geltenden Märchens zu diesem Zeitpunkt auf den ersten Blick sehr paradox. Zum anderen war nicht nur die Gattung an sich national konnotiert, sondern auch deren Inhalt zum Teil antijudaistisch, so beispielsweise das Märchen *Der Jude im Dorn* (KHM 110) der Brüder Grimm oder Clemens Brentanos *Gockel, Hinkel und Gackeleia*. Die deutsche Romantik besann sich darüber hinaus nicht nur auf das Volkstümlich-Ursprüngliche, sondern eben auch auf das dezidiert Christliche. David Honigmann schrieb dazu 1844:

„Die Literatur aber wühlte sich damals [= nach 1815] in die alte untergegangene Herrlichkeit des deutschen Geistes hinein; sie floh das Tageslicht und lebte wie eine Eule unter Ruinen, sie restaurierte auch das Mittelalter in ihren Poesien, und war katholisch. Das war die Romantik.“¹⁴

Des Weiteren sprach gegen eine derartige Bezugnahme auch die im frühen 20. Jahrhundert andauernde Haltung des orthodoxen Judentums und jüdischer Pädagogen in Deutschland. Für sie waren literarische Texte voll Wunderbarem, Zauberhaftem, also alles Märchenhafte, der jüdisch-monotheistischen Religion sowie vor allem der kindlichen Entwicklung abträglich und deshalb als Kinder- und Jugendlektüre nicht zu empfehlen, die Vorstellung eines „jüdischen Märchens“ galt lange Zeit als scheinbar unmöglich.¹⁵

¹⁴ Honigmann, David: Die deutsche Belletristik als Vorkämpferin für die Emancipation der Juden (1844), in: Ghettoliteratur. Eine Dokumentation zur deutsch-jüdischen Literaturgeschichte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, hg. v. Gabriele von Glasenapp, Hans Otto Horch, Tübingen 2005, S. 3–19, hier: S. 10.

¹⁵ Gegen die Eignung von phantastischen Texten und Märchen als Kinderlektüre spricht sich beispielsweise J. Herzberg in seinem Artikel *Warum gibt es keine jüdischen Märchen?* aus: „Das Wesen der Märchendichtung ist nun, dass sie den Glauben an zauberische Mächte kultiviert, die in das Walten der ewigen Gottheit eingreifen[...]war nun von jeher das Märchen überhaupt aus der jüdischen Literatur verbannt, so kann von einem eigentlichen ‚jüdischen Märchen‘, d.h. Märchen mit jüdischem Milieu, gar keine Rede sein. Ein wirklich ‚jüdisches Märchen‘ wäre geradezu widersinnig“, in: Wegweiser für die Jugendliteratur 2 (1905), S. 5 f.

Doch beeinflusst von Heinrich Wolgasts 1896 veröffentlichter Schrift *Das Elend unserer Jugendliteratur* begannen um 1900 jüdische Pädagogen ihre Sichtweise auf die Lektüre jüdischer Kinder zu überdenken. Zwar wurden Wolgasts Forderungen nach einer tendenzfreien, nur der Kunst verpflichteten Jugendlektüre¹⁶ von jüdischer Seite nicht vollständig übernommen – galt der jüdischen Kinder- und Jugendliteratur als oberstes Kriterium doch die Vermittlung einer spezifisch jüdischen Identität, womit zwangsläufig eine gewisse religiöse Tendenz verbunden war.¹⁷ Dennoch ließen diese neuen, das Märchen als Kinderliteratur sehr bejahenden Ansätze¹⁸ zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Vorbehalte gegen ein jüdisches Märchen weitestgehend verstummen.¹⁹ Inspiriert von der deutschen Jugendschriftenbewegung erschienen nun neue Publikationsforen zu Fragen der jüdischen Kinder- und Jugendliteratur, in denen um die Jahrhundertwende jüdische Pädagogen und Publizisten erstmals ein jüdisches Märchen für Leser im Kindes- und Jugendalter in deutscher Sprache forderten und dessen bisheriges Fehlen beklagten. Daraus resultierend schrieb im Jahr 1905 die Zeitschrift *Wegweiser für die Jugendliteratur* einen Preis für „das beste jüdische Märchenbuch“²⁰ aus und veröffentlichte 1909 die daraus hervorgegangene Sammlung neuer jüdischer Märchen für Kinder, die 1920 und 1925 Neuauflagen erfuhr. Diese Sammlung sollte nicht die einzige Zusammenstellung jüdischer Märchen bleiben. Immer mehr Autoren widmeten sich der neuen Gattung und publi-

¹⁶ „Die Dichtkunst kann und darf nicht das Beförderungsmittel für Wissen und Moral sein. Sie wird erniedrigt, wenn sie in den Dienst fremder Mächte gestellt wird.“ Wolgast, Heinrich: *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*, 7. Aufl., Worms 1951, S. 22.

¹⁷ Glasenapp, Gabriele von, Völpel, Annegret: Positionen jüdischer Kinder- und Jugendliteraturkritik innerhalb der deutschen Jugendschriftenbewegung, in: *Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*, hg. v. Bernd Dolle-Weinkauff, Weinheim, München 1996, S. 51–76, hier: S. 53.

¹⁸ Sowohl bei Wolgast als auch bei der nun neu entstandenen psychologischen Erforschung des kindlichen Lektüerverhaltens wird die Gattung des Märchens sehr empfohlen: Bühler, Charlotte: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*, 2., unveränd., mit einem Nachtr. vers. Aufl., Leipzig 1925, S. 11.; Wolgast [Anm. 16], S. 252.

¹⁹ Zur Rezeption der Jugendschriftenbewegung: Meyer, Louis: *Die Jugendschriften-Frage*, in: *Blätter für Erziehung und Unterricht. Beilage zum Israelitischen Familienblatt* 5, 1902, 19, S. 10–11; Glasenapp, Völpel [Anm. 17].

²⁰ Spanier, M.: *Preis ausschreiben*, in: *Wegweiser für die Jugendliteratur*, 1905, 5, S. 17.

zierten teils an alten religiösen Texten, teils auch an der nicht-jüdischen kinderliterarischen Erzählmode orientierte Märchen.

Die Ausgangsfragen des Dissertationsprojektes ergaben sich aus diesem plötzlich zwischen 1900 und 1940 auftretenden „Phänomen“ des deutschsprachigen jüdischen Kindermärchens: Warum entstanden die Märchensammlungen bzw. ein mit Vehemenz geführter Diskurs über das Für und Wider das jüdische Märchen ausgerechnet in dieser für die deutsche Judenheit so spannungsgeladenen Zeit? (Antisemitismus – Akkulturation – Zionismus – Jüdische Renaissance) Kann auch schon vor 1900 von einer jüdischen Märchentradition die Rede sein? Und: Was macht das deutsch-jüdische (Kinder)Märchen eigentlich aus?

Zum Textkorpus

Ein zentrales Problem stellte bereits bei den Vorarbeiten für das Dissertationsprojekt die für eine erfolgreiche Untersuchung notwendige präzise Klassifizierung der Texte dar. Was wird unter dem Begriff „jüdisches Märchen“ in verschiedenen Kontexten verstanden? Was macht ein „jüdisches Märchen“ aus und welche Funktionen sind darin eingeschrieben? Welche Kriterien werden für die Auswahl der zu behandelnden Texte angesetzt?

Neben der Bestimmung der Kriterien für die Gattung Märchen (Herder-Grimm-Lüthi; Mayer-Klotz) gestaltet sich jedoch die Frage, was das *jüdische* Märchen ausmache, nicht minder diffizil. Die Frage, was denn „jüdisch“, „das Jüdische“, in der Literatur sei, ist nicht leicht zu beantworten. Die eigene jüdische Identität wurde gegen Ende des 19. und im frühen 20. Jahrhundert von vielen deutsch-jüdischen Schriftstellern angesichts des zunehmenden Antisemitismus neu verhandelt. „Jüdisch“ in der Literatur sei, so Itta Shedletzky, vor allem die „Auseinandersetzung mit Existenz und Tradition, mit Judesein und Judentum.“²¹ Infolge der lang andauernden Entfremdung von der eigenen Kultur, die zum Ende des 19. Jahrhunderts auf die von außen aufgezwungene Zuteilung zu

²¹ Shedletzky, Itta: Existenz und Tradition. Zur Bestimmung des 'Jüdischen' in der deutschsprachigen Literatur, in: Deutsch-jüdische Exil- und Emigrationsliteratur im 20. Jahrhundert, hg. v. Itta Shedletzky, Hans Otto Horch, Tübingen 1993, S. 3–14, hier: S. 4.

eben dieser traf, wuchs die Bereitschaft, diese Tradition neu zu erkunden und sich neu mit ihr zu identifizieren. Das Resultat ist ein Textkorpus, das sich mit den Wurzeln des Judentums, der Tora oder dem Talmud sowie der jüdischen Geschichte neu auseinandersetzt. Beispiele finden sich nicht nur bei bekannten Autoren wie Else Lasker-Schüler, Alfred Döblin oder Lion Feuchtwanger, sondern eben auch in der vielleicht gerade aus diesem Grunde zu Beginn des 20. Jahrhunderts erblühenden jüdischen Kinder- und Jugendliteratur.

Für die Abgrenzung und Auswahl der Primärtexte bedeutet dies, dass die bloße Zugehörigkeit des Märchenautors/In zum jüdischen Glauben kein Kriterium darstellen kann und darf. Vielmehr wird bei der Auswahl auf die Verflechtung mit eben jener Tradition und Existenz geachtet und ein pragmatischer Ansatz verfolgt: Wenn das Märchen speziell „für jüdische Kinder“ geschrieben wurde oder sich sogar „Jüdisches Märchen“ nennt, so fließt es in die Betrachtungen mit ein. Aus diesen Auswahlkriterien ergab sich ein Textkorpus, das sowohl die genannten Gattungsspezifika des Märchens im weitesten Sinne erfüllt und an Kinder oder Jugendliche adressiert ist als auch auf den Diskurs über das Jüdische, das Jüdischsein, die jüdische Situation in irgendeiner Weise rekurriert. In den Vorarbeiten gelang es mithilfe der erwähnten Forschungsliteratur und umfangreicher eigener Recherchen nach den genannten Kriterien 21 Märchensammlungen, fünf in Zeitschriften und drei als Monographien erschiene einzelne Märchen von insgesamt 28 Märchenautoren im Zeitraum 1895-1940 aufzufinden.

Darüber hinaus zeigen die bis jetzt erlangten Ergebnisse, dass die Tradition der Gattung Märchen im Judentum viel weiter zurück reicht als bisher angenommen und die Wurzeln des jüdischen Märchens bis in das ausgehende Mittelalter zurück-, ja bis hinein in das biblische Zeitalter reichen.

Methodik und Aufbau

Am Ende des Dissertationsvorhabens soll eine umfassende Analyse und Rekonstruktion der deutschsprachigen jüdischen Märchen erfolgt und

die Rolle und Funktion der Gattung Märchen im deutsch-jüdische Kulturkreis in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts expliziert sein. Da nach Gabriele von Glasenapp „nun jede Art von Literatur auch Spiegel ihrer jeweiligen Entstehungszeit ist – für Literatur jüdischer Autoren gilt dies in besonderem Maße“,²² muss gezeigt werden, inwieweit sich diese Märchen in den deutsch-jüdischen transkulturellen Dialog des frühen 20. Jahrhunderts einschreiben und somit einen Beitrag und Antwort auf die historischen Kontexte ihrer Entstehungszeit, die gescheiterte Emanzipation, den stetig populärer werdenden Antisemitismus sowie die neuen innerjüdischen Strömungen Zionismus und Neo-Orthodoxie leisten.

Die Arbeit wird sich dazu zunächst neben einer kulturhistorisch orientierten Einführung zur Situation des Judentums im 19. und frühen 20. Jahrhundert im Sinne des von Jack Zipes entwickelten *socio-historic-approachs*²³ neuen Reflexionen über die Gattung Märchen, insbesondere dem Märchen als Narrativ des *nation building* und die daraus erwachsende Neubewertung der Differenzierung von Volks- und Kunstmärchen widmen. Dies soll als Folie für die These einer jüdischen (Volks)Märchentradition dienen, deren Wurzeln und Genese daraufhin gesucht und erläutert werden. Erzählungen der Aggada und des *Maassebuchs* sind dabei ebenso wie die in den Werken Josef Micha Bin Gorions oder Martin Bubers im 20. Jahrhundert neukonstituierte jüdische Volkspoesie von Relevanz.

Die Auseinandersetzung mit den zur Jahrhundertwende im Umkreis der Jugendschriftenbewegung immer vehementer geführten Diskussionen, was gute Kinder- und Jugendliteratur sei, beeinflusste das Verständnis jüdischer Pädagogen und führte zu einer regen Auseinandersetzung, was dies für die Lektüre jüdischer Kinder bedeute. Eine Analyse dieses Diskurses, die Untersuchung der in den bereits angesprochenen neuen Publikationsforen enthaltenen Argumente für und wider ein deutschsprachiges jüdisches Märchen, soll die Ausführungen über eine jüdische Mär-

²² Glasenapp, Gabriele, von: *Aus der Judengasse. Zur Entstehung und Ausprägung deutschsprachiger Ghettoliteratur im 19. Jahrhundert*, Tübingen 1996, S. 7.

²³ Zipes, Jack: *Breaking the magic spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*, London 1979, ix.

chentradition abschließen und den Übergang zum eigentlichen Kern der Arbeit, der Untersuchung der deutsch-jüdischen Kindermärchen, bilden.

Dieser zentrale Gliederungspunkt wird zunächst eine Systematisierung und Beschreibung der aufgefundenen relevanten Texte und ihrer graphischen Gestaltung vornehmen. Die Märchen werden auf wiederkehrende Motive und ihnen eigene Topoi untersucht und nach intertextuellen Verweisstrukturen zur sowohl deutschen als auch jüdischen Märchen- und Volkliteraturtradition, den darin eingeschriebenen Kindheitsvorstellungen und Tendenzen sowie ihrem Beitrag zur Herausbildung eines neuen jüdischen Selbstverständnisses befragt. Es soll damit abschließend gezeigt werden, inwieweit diese Märchen einen Bezug zur gesellschaftlichen und politischen Situation deutscher Juden im frühen 20. Jahrhundert herstellen und somit, wo sie sich im Spannungsfeld von Emanzipation und Assimilation, von Zionismus, Reformjudentum und Neo-Orthodoxie, von Tradition und Innovation im Spiegel der Kinder- und Jugendliteratur positionieren.

Gliederung:

Einleitung

1. Zwischen „Assimilation“ und „Jüdischer Renaissance“ – Kulturhistorische Kontexte der deutsch-jüdischen Märchentradition
2. Reflexionen über Funktion und Geschichte der Gattung Märchen im deutschen Sprachraum – Gattungshistorische Kontexte des deutsch-jüdischen (Kinder-)Märchens
 - 2.1. Die „durchausentgegengesetzte Welt der Welt“ – Gattungstheorien und das transkulturelle Potential des Märchens
 - 2.2. Das Märchen als Narrativ des *nation buildings*
3. Neu-Konstituierungen „jüdischer Volkspoesie“ im 19. und frühen 20. Jahrhundert – Die Anfänge des deutsch-jüdischen Märchens im deutschsprachig jüdischen Volksmärchen
 - 3.1. „Jüdische (Volks)Literatur“ im Zeitalter der Wissenschaft des Judentums – Zur (Volks)Literarisierung der Aggada in Sammlungen und Anthologien des 19. Jahrhundert

Exkurs: Magie, Zauber und „Märchen“ im Jüdischen Schrifttum

3.2. Volksliterarische deutsch-jüdische Kinderliteratur und Mär(ch)ensammlungen im 19. Jahrhundert

3.3. *Ghettomärchen*

3.4. Märchenautorinnen im Zeichen der Emanzipation – Fanny Lewald und Hedwig Dohm

3.5. Jüdische Neoromantik im Märchen – Die Wieder- und Neuentdeckung jüdischer Volkspoesie im 20. Jahrhundert: Martin Bubers chassidische Geschichten und Micha Josef Berdyczewskis *Der Born Judas*

4. Die deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur und der Entwurf eines Jüdischen Kindermärchens – eine Diskursanalyse

Exkurs: Die Entwicklung der deutsch-jüdischen Kinder- und Jugendliteratur angesichts neuer Diskurse in Pädagogik und Judentum

4.1. Die Jüdische Jugendschriftenbewegung und der Diskurs über die deutschsprachigen jüdischen Kinder- und Jugendschriften ab 1900

4.2. Neue Kinder- und Jugendliteraturkonzepte zwischen 1918 und 1938

4.3. Antijudaismus, Antisemitismus und Märchenmode – Die Haltung der jüdischen Literaturpädagogik zum Märchen der Romantik

4.4. Der Diskurs über das Jüdische Kindermärchen und die Entwicklung einer deutsch-jüdischen Märchentheorie

5. Zwischen Tradition und Aufbruch - Das deutsch-jüdische Kindermärchen

5.1. Die Entdeckung des Wunderbaren – Zur Märchenmode unter deutsch-jüdischen Autoren und der deutsch-jüdischen Publizistik

5.2. *Admonitio Judaica* - Identitätskonstruktion im Märchen für jüdische Kinder

5.3. *Nation Building* im Märchen – Jüdische Kindermärchen im Zeichen des Zionismus

5.4. Zwischen Ausweglosigkeit und Hoffnung – Märchen als (Über)Lebenshilfe ab 1933 bei Frieda Mehler und Marianne Rein

Resumée

Literaturverzeichnis

Bannasch, Bettina: Der Traum vom Glauben ohne Aberglauben. Jüdische Perspektiven auf die Gründung des Neuen deutschen Reichs 1870/71, in: Reichsgründung 1871. Ereignis - Beschreibung - Inszenierung, hg. v. Michael Fischer, Münster 2010, S. 59–79.

Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm, Berlin 1812/15.

Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Märchen Nr. 1-86, Stuttgart 2010.

Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes, 2., unveränd., mit einem Nachtr. vers. Aufl., Leipzig 1925.

Detering, Heinrich, Hoffmann, Torsten, Pasewalck, Silke u.a.: Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen. Zur Einführung, in: Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen. Beiträge zum komparatistischen Symposium, 6. bis 8. Mai 2010 an der Univ. Tartu, hg. v. Heinrich Detering, Tartu 2011, S. 9–19.

Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur. Begriffsdefinitionen, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch., hg. v. Günter Lange, Baltmannsweiler 2011, S. 3–12.

Glasesapp, Gabriele von, Völpel, Annegret: Positionen jüdischer Kinder- und Jugendliteraturkritik innerhalb der deutschen Jugendschriftenbewegung, in: Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast, hg. v. Bernd Dolle-Weinkauff, Weinheim, München 1996, S. 51–76.

Glasenapp, Gabriele, von: Aus der Judengasse. Zur Entstehung und Ausprägung deutschsprachiger Ghettoliteratur im 19. Jahrhundert, Tübingen 1996.

Herlinger, Ilse: Märchen. Umschlagzeichnung und Titelblatt von Ire Edelstein, Mährisch-Ostrau 1928.

Honigmann, David: Die deutsche Belletristik als Vorkämpferin für die Emancipation der Juden (1844), in: Ghettoliteratur. Eine Dokumentation zur deutsch-jüdischen Literaturgeschichte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, hg. v. Gabriele von Glasenapp, Hans Otto Horch, Tübingen 2005, S. 3–19.

Kauders, Anthony D.: Weimar Jewry, in: Weimar Germany, hg. v. Anthony McElligott, Oxford 2011, S. 234–259.

Kilcher, Andreas B.: Einleitung, in: Metzler Lexikon der deutsch-jüdischen Literatur. Jüdische Autorinnen und Autoren deutscher Sprache von der Aufklärung bis zur Gegenwart, hg. v. Andreas B. Kilcher, Stuttgart 2012, S. VI–XXVII.

Meyer, Louis: Die Jugendschriften-Frage, in: Blätter für Erziehung und Unterricht. Beilage zum Israelitischen Familienblatt 5, 1902, 19, S. 10–11.

Pulzer, Peter: Die Wiederkehr des alten Hasses, in: Umstrittene Integration. 1871-1918, hg. v. Steven M. Lowenstein, Paul Mendes-Flohr, Peter Pulzer u.a., München 2000, S. 193–248.

Shavit, Zohar: Literatur für jüdische Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum. Ein Überblick, in: Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur von der Haskala bis 1945. Die deutsch- und hebräischsprachigen Schriften des deutschsprachigen Raumes: ein bibliographisches Handbuch, hg. v. Zohar Shavit, Hans-Heino Ewers, Annegret Völpel, Stuttgart 1996, S. 53–61.

Shedletzky, Itta: Existenz und Tradition. Zur Bestimmung des 'Jüdischen' in der deutschsprachigen Literatur, in: Deutsch-jüdische Exil- und Emigrationsliteratur im 20. Jahrhundert, hg. v. Itta Shedletzky, Hans Otto Horch, Tübingen 1993, S. 3–14.

Spanier, M.: Preisausschreiben, in: Wegweiser für die Jugendliteratur, 1905, 5, S. 17.

Steinlein, Rüdiger: Das Volksmärchen als Medium nationaler Geistesbildung in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts, in: Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000, hg. v. Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter u.a., Stuttgart, Weimar 2000, S. 11–25.

Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur. Ein literaturgeschichtlicher Grundriss, hg. v. Annegret Völpel, Zohar Shavit, Ran HaCohen, Stuttgart 2002.

Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend, 7. Aufl, Worms 1951.

Zipes, Jack: Breaking the magic spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales, London 1979.

Kurzbiografie

Theresia Dingelmaier ist Promotionsstipendiatin des Cusanuswerks und Lehrbeauftragte an der Professur für Neuere deutsche Literaturwissenschaft der Universität Augsburg. Zwischen 2008 und 2013 studierte sie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München Germanistik, Geschichte und Romanistik für das Lehramt an Gymnasien, seit 2014 arbeitet sie an der Universität Augsburg an ihrem Promotionsprojekt zu deutsch-jüdischen Märchen bei Frau Prof. Bettina Bannasch. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. historische Kinder- und Jugendbücher, Märchen, deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur sowie auch Film- und Buchwissenschaften.

Dissertationsprojekt „Das Märchen vom Märchen‘ – Eine kultur- und literaturwissenschaftliche Untersuchung des deutsch-jüdischen Kindermärchens“

Time traveling girls and boys

MMag. Petra Ederer (Universität Wien)

Children in our society are oppressed and powerless. Yet, paradoxically enough, children are allowed, in fiction written *by adults* for the enlightenment and enjoyment of children, to become strong, brave, rich, powerful, and independent – *on certain conditions, and for a limited time.* (italics in the original, Nikolajeva 2010: 10)

Maria Nikolajeva tells us something interesting and fundamentally important about children's identity: It exists both in real life as well as in fiction. What she does not say here is that children's identity - in accordance to the concept of identity in general - is constructed in and through discourse and as such it is utterly variable. However, it cannot develop freely into anything it wants, but it is controlled by dominant discourses, which enable certain identities and suppress others. Thus, some ideas of what a child is or what it is not become more prevailing than others, a convention or stereotype even, due to the fact that they are discursively and performatively produced.²⁴ How can children's identity then be reduced to such a fact? The answer is that despite the variety of dominant versions of children's identity (e.g. the pure child in the Romantic age or the traumatized child in the post-war era, to name a few), they all share one thing: The group of people that they describe - children - is considered as being different from adults. Similarly to the concept of identity in general, children's identity is permeated by the concept of otherness, too. Nikolajeva (2005: xv-xvi) says that CYAL (=children's and young adult literature) is similar to feminist theory, postcolonial theory and queer theory in regard to the examination of power positions. Endemic to these critical theories is the questioning of norms and normativity. For example, queer theory asks why one single condition - being heterosexu-

²⁴ Cf. Foucault 1978, 1979, 1980 and Butler 1990, 1993.

al - is established as the norm and all other conditions, i.e. sexual orientations constitute a deviation from the norm. If we translate normativity to CYAF (=children's and young adult fiction)²⁵, we get the idea of adult normativity. This entails that adults have unlimited power, which is natural to them. It is adults who make laws and rules and explain the world. Children, on the other hand, do not have access to economic resources, lack voice in socio-political decisions, and are subjected to the social, legal and political system made by adults. In this set-up, children are assigned a certain role in the existing order of power: they belong to the powerless.

Children cannot leave their lower power position because through educational institutions such as kindergarten or school adult norms and ideologies are perpetuated and passed on from the powerful to the powerless. CYAF as well as art and media in general function as such instruments. CYAF, however, is not only concerned with asserting adult normativity. In fact, it can subvert its own suppressive function by presenting child characters who defy existing power structures. For a closer examination of such norm-breaking examples, I would like to draw on Nikolajeva (2005), who adapts Bakhtin's theory of carnival (1968) for the conditions of CYAF. Most commonly, carnival theory is applied in literary criticism only to texts that revolve around grotesque festivities (e.g. Shakespeare's *Midsummer Night's Dream*). A return to Bakhtin's original idea suggests that literature, and fiction, has the effect of carnival, as it interrogates authorities. During the time of medieval carnival, the established societal order was temporarily reversed: Kings were dethroned and fools crowned. Such topsy-turvy power distortions were sanctioned by the authorities (in this case, the king) because firstly, they had control over it and secondly, the upheaval was only of a temporary nature. Yet, as Bakhtin and Nikolajeva see it, although the power structures are restored in the end, the subversive effect is not fully negated. Carnival shows that power structures can be challenged and that a norm is only a construction; as such, it can be deconstructed, or even destroyed. CYAF

²⁵ This term refers to children's and young adult literature as well as films and videogames, hence the term "fiction".

does exactly this by having powerful child characters (some of which become even kings and queens). Even if, for the most part, the newly crowned kings and queens return to being children again and, thus, adult normativity is restored, the subversive effect cannot be denied. An investigation the implications of such an ideology of childhood is what my dissertational project strives for. To do so, I first need to define what exactly I mean by “empowerment”.²⁶

Empowered children

Let us begin with the impossible: When the child moves to the state of powerfulness, we assume that it adopts characteristics usually ascribed to adults such as maturity, responsibility, competence and capability and thus gains full control over its life. Following this, if children are no longer inferior to adults, a lack of otherness eliminates the power hierarchy altogether. This does not happen, because children, for the most part, do not overthrow existing structures for good. Rather, they rise to a more powerful position within the existing structures or, as we know from carnival theory, they switch roles with the adults. In both cases, however, they are powerful only for a limited time. A concept that helps to sketch this idea better is given by Feminist theorist Marilyn French. She writes, “There is power-to, which refers to ability, capacity, and connotes a kind of freedom, and there is power-over, which refers to domination.” (1985: 505 qtd. in Trites 2000: 6).²⁷ The notion of power-to stresses the enabling and positive character of empowerment and it means that the child is able to do things. The idea of power-over denotes the carnivalesque wielding of power over the powerless. I claim that while power-over can only exist for a limited time, power-to is affected by time as well inasmuch as when the child’s adventure is over, children have to give away power, but contrary to power-over, some abilities, capacities are kept and a little freedom is left.

²⁶ Cf. Nikolajeva 2010: 8-9 and 89-90.

²⁷ Cf. Trites 2000: 3-7.

For a nuanced concept of power-to, I first want to turn to sociology studies, more specifically childhood studies. Berry Mayall distinguishes between the child as an “actor” and “agent” (qtd. in Wyness 2006: 236). The former means that children are participants who are of the social world; the latter implies that children are agentive and contribute to society. “[They] have an influence; their views are taken seriously [...]”, so Wyness about children as agents (2006: 236). I find the distinction between children as actors and children as agents very useful: The former adheres to the idea that children are human beings in their own right, who are as big a part of the social set-up as adults; the latter implies that children can make a difference. Similarly, philosopher Marx Wartofsky argues that children are agents and constructors in their own right: “The child is active in its own right, not simply imitatively, but as ... an agent in its own construction and as naturally an agent as any adult, in the sense of agency that concerns the initiation by choice” (Wartofsky, qtd. in Qvortrup 1994: 3). So, when children are empowered, they become social agents. This means they are inventive creators that engage in purposeful actions and most importantly, as Wartofsky says, they make choices.

We can fine-tune power-to even further by drawing upon the concept of possibility space (Zimmerman and Salen 2004), taken from videogame studies. It describes the opportunities, i.e. configurations afforded by the game. However, it does not only denote the rules, conventions and techniques coded into the game, but also the potential choices the player has. In other words, possibility space refers to all the things the avatar, i.e. the player’s virtual representation, *can* do. I would like to apply this concept also to empowerment in the sense of power-to. Here, it should mean all the can-dos possible for the child-character; outside the possibility space lie what children *cannot* do. When children become empowered, the boundaries between what they can do and what they cannot do shift in favor of the children. Thus, they have more freedom to act as agents. An example from the primary texts will help illustrate the argument. In both the novel and the film *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (1999 and 2004), Harry together with Hermione goes back in time, frees the hippo-

griff Buckbeak, with which he can rescue his godfather Sirius Black. By changing history and saving Sirius Black from certain death, Harry earns the friendship and appreciation of his godfather *and* a thank-you gift: a fantastic new broom. The “Firebolt” - so its name - spurs the admiration of his friends and peers. Harry’s possibility space has opened exorbitantly. The hero, however, has to return to the Dursleys for another summer and adapt again to the dominant structures discourses dictate, which means for Harry that he cannot use his magic and has to subjugate to his uncle and aunt. The existing structures are not overthrown, and yet the time traveler’s empowerment does not vanish completely. To a certain degree and to some extent it still exists in the Muggle world: Harry can now drop his godfather’s name anytime he wants something from the Dursleys. He can defy his relatives better because he can act on more freedom. The possibility space has shrunk but not to the extent given before the time travel adventure.

Clémentine Beauvais (2013 and 2015) re-conceptualizes power into the two different concepts “authority” and “might”, because, so she argues, literary criticism traditionally perceives power as an all-inclusive concept that denies children any agency and thus reinforces both the hegemony of adulthood and the othering of childhood in oppressive ways. A discussion of authority will explicate why for Harry, to stay with the example from above, exerting power-over is not possible. Beauvais writes, “[...] authority encapsulates a set of sometimes numinous properties of a person or institution which enables it to counsel, influence, or order, from a position which all parties accept as being in some way legitimate” (2013: 79). This nicely blends in with Foucault’s notion of institutional power (1980), which keeps children in their place and to which children have to modify their behavior. Authority affords the child’s compliance and acceptance of the rules, and this way authority has the element of legitimacy to it, much like Foucault suggests in his contract-oppression schema (1980). Children do not usurp authority because they have agreed to it in form of a social contract. In addition, authority does not preclude freedom but allows a limited possibility space on part of the child (again, which is in line with the Foucauldian notion of power,

1979). *Children recognize the authority of the adults and respond to it accordingly*. In contrast to authority, which is reserved for adults, Beauvais suggests to assign to children another aspect extracted from power: Might. Instead of regarding children as people who lack something (namely adult knowledge and experience), Beauvais views them in terms of their potential, what they *might* become. This form of power is *intrinsically linked to the "possession" of a future*, as Reynolds says: "Much of the symbolic potential of childhood in culture derives from the fact that children have most of their choices before them: they represent potential" (2007: 2 qtd. in Beauvais 2013: 81). The advantage does not depend on age rather than on what Beauvais calls "time left". She notes: "What if 'unrealised' time were a stronger currency than 'realised' time? A currency in which the child - therefore - would be richer than the adult; more powerful in some sense" (2015: 18). The difference in temporality differentiates authority from might. Children are mighty because they have a longer future for them in which to act, while adults are authoritative because they own a longer time past "with its accumulated baggage of experience, knowledge, and therefore didactic legitimacy" (2015: 19).

Beauvais' time-bound re-distribution of power into the authoritarian adult and the mighty child augments my argument of the empowered child in two ways. It firstly assigns agency, decision-making, capacity and ability to the child character and secondly, in accordance with carnival theory, it questions the repetitive construction of adult hegemony by bestowing upon CYAF a subversive effect. Also, it helps my argument that power-over, which equals the adults' share of power, can only be exercised for children during the carnival, while power-to, which denotes children's might, is present outside of these chaotic festivities, too. The exorbitant widening of the child's possibility space during carnival and subsequent shrinking - though not to its original size - is a nice visualization for how after carnival, or in our case, time travel, the empowerment of the child does not vanish completely. In addition to that, the conception of might as a temporal advantage over adults will be given a new meaning if that sort of time travel comes into play that grants the child

even more time and thus, according to Beauvais' formulation, more potential to act.

Returning to Nikolajeva's quote at the beginning, we see that there is a catch to children's empowerment in CYAF: "Children are allowed [...] to become strong, brave, rich, powerful, and independent - *on certain conditions, and for a limited time* (italics in the original, 2010: 10). While I have already explained the temporal aspect of empowerment, I have so far not pondered over the conditions. Among the many requirements CYAF offers through specific genres, settings and characters, time travel is the one condition that is interesting for us.

What is it about time travel that empowers the child?

For children to become powerful, they have to temporarily leave the protected sphere of the family and venture into the unknown. Nodelman and Reimer (2003: 197-203) and others have indicated that this "home-away-home pattern", or alternatively termed the "absence-of-the-parents motif" is characteristic of much CYAF. For time travel to accomplish the removal of parental supervision is a simple thing: It is in the nature of time travel to relocate the young travelers somewhere or sometime in space-time to remote places of the past, peculiar futuristic environments or parallel universes, all of which hold new worlds and new experiences and thus the chance for empowerment. Since this topos is a general feature of CYAF, I want to turn to time travel-specific factors of empowerment. In my thesis I have identified them as follows: "more time", "changing past events", "encounters with past and future identities", "modern-day knowledge and futuristic gadgets", and "facing a time travel paradox". Staying within the scope of this draft, I will now describe the first three concepts as they are exemplary for Harry Potter's empowerment.

More time

Often, so Lehnert-Rodiek (1988: 69), time travelers are granted some additional time by means of time travel, which helps them realize their

dreams and wishes and also, I would say, the chance to become active agents. This means that when time traveling children go on a journey to another time, either backward or forward, their “native world” (i.e. the world the character is native to and which he/she has to leave to become empowered) does not pass at all or not as fast as in their new reality. Thus, when they return home, no time at all or little time has passed, while in the other reality (in the past, future or a parallel universe) days, months if not years have elapsed. Here, time travel works similarly to the concept of a time-out practiced in sports, when the coach wants to communicate with the team to discuss a new strategy or cause a halt to an unsatisfying game, or in parenting, where children are removed from their environment, for example, when playing with other children, because they have behaved badly (here the time-out usually serves a disciplinary purpose). The break granted to the players or children allows them to rethink and change their strategy or behavior. A time-out is found in literary criticism as well, more precisely in Bakhtin’s carnival theory, as I have explicated earlier. The concept is further conceptualized by CYAL scholar John Stephens (1992: 132-9), who differentiates between three carnivalesque means, of which the time-out offers the characters **a break** from the habitual constraints of adult society, followed by a safe return home. Likewise, a break from one’s native reality enabled by time travel may give the time travelers exactly the time slot they need to reconsider their way of thinking, adapt their morals or change their actions to eventually grow as a person or for more humorous applications, as in Hermione’s case, to be able to attend various classes at once. With the help of Professor McGonagall’s time turner Hermione is able to be in one class at one specific time, then rewind time and be in another class at the exact same time. This way, Hermione gets more time to attend all the classes she wants.²⁸ Also, in a more serious context, Hermione and Harry are granted an additional three-hour time span by

²⁸ Not always, however, does time travel give the characters some extra time. For example, in the movie *Crusade in Jeans* (2006) native time passes as fast for Dolf’s mother as for Dolf, who is stuck in the year 1212. Even without the extra time, Dolf returns home a changed, much stronger person. His 21st century knowledge and items (e.g. his MP3-player) are considered neither astounding nor extraordinary in his time, but in the past they are priceless because with them, he can save many lives.

Dumbledore, allowing them to use the time-turner to manipulate history and this way, influence the future.

Changing past events

Backwards time travel makes it possible to learn from and *correct* our mistakes in the past. This can mean that the time traveler goes back in time to change something that has an effect on her own life, whereas by manipulating history, it has an effect on someone else as well. And this way, the time traveler becomes empowered. Of course, we do not always need time travel to learn from our mistakes - we do so in in real life as well, where time travel does not exist so far - however, getting the chance to physically and not just imaginatively revisit a certain scenario and do something about it, makes the experience utterly empowering. Instead of saying “Next time I will go differently about it”, the time traveler can actually go back and do it right away and does not have to wait until the chance comes along. Even if history cannot be changed - if, for example, there is fixed and unmalleable timeline - re-living the same situation as an observer makes one’s re-evaluation of the past a unique experience that cannot be achieved other than through time travel. Just imagine you were able to see yourself in the past and look at every detail again, everything that memory cannot retrieve. And what is more, the time travelers can sneak around in the past and get at information that was otherwise not available to them. In Harry Potter’s case, the time turner allows him to change history. When he together with Hermione travels three hours into the past, they alter a prominent event. The second time they go to Hagrid’s hut (albeit preventing that they are not seen by anyone, especially not their own past selves) they do not leave the hippogriff Buckbeak to die, but this time they free him and prevent his assassination. This way, they can also save a second innocent life. On the back of Buckbeak, Harry and Hermione fly up to the tower where Sirius Black, Harry’s godfather and falsely accused murderer of Harry’s parents, is imprisoned, awaiting death and the ultimate loss of his soul through the Dementor’s kiss. The children rescue Sirius, who escapes with Buckbeak to hide in an unknown area. Clearly, saving two lives from death is

a very empowering scenario but so, too, are the consequences of such a life-altering, or rather life-giving event in both the past and the present. When Sirius bids goodbye to Harry and Hermione, he thanks them and tells Harry that he is truly his father's son, this way boosting his self-confidence. Later, back in their native time, Harry is also materially rewarded by receiving as a thank-you gift the best of all brooms, the firebolt.

Encounters with past and future identities

Time travel allows having encounters with one's own past or future selves (regardless of possible consequences and paradoxes this might induce). Harry's journey back in time makes it possible for him to re-visit a specific scene: His mysterious savior, who he initially mistook for his father, is in fact himself. Upon this realization he has the courage to cast the Patronus charm, which is reserved only for the most powerful wizards, and this way, save his older self and Sirius from the Dementor's kiss. Harry can do it because he saw himself do it already. The assurance that things work out the way he wants - because he brings history into being rather than changes it - prompts Harry's growth. If it is not our own selves that we meet in the past or the future, we can bump into the young or old versions of our mothers and fathers as seen in *Back to the Future I* (1985). Other than meeting up with family members and friends or very generally people they know, encountering different notions of childhood in the past, future or in alternative universes can have an effect on the self-perception of the time travelers. In the movie *Crusade in Jeans* (2006)²⁹, for example, Dolf accidentally travels from 2006 to 1212, where and when he joins a children's crusade. He is confronted with an attitude to childhood that differs very much from the dominant image of his time. He is flabbergasted when he hears the story of Jenne, his thirteen-year-old companion and crush-to-be: Her father arranged a marriage for her, because he wanted her out of the house (and that's why she had run away and joined the crusade). So, too, is Dolf indignant at the

²⁹ The movie is based on the novel of the same name from the year 1973. Since the novel does not contain the character Jenne (who I will refer to later), I want to discuss the movie only.

children's struggle for survival and the passivity of the adults. And what is more, he is outraged at the god-loving, all accepting and naive attitude of the children. To him, they do not want to improve their situation but accept the harsh reality they live in. Dolf cannot understand the powerless position the children seem to settle for. The clash of realities - the one he sees and the one he knows - has an effect on Dolf's self-image and prompts his empowerment by taking over the responsibility for the hundreds of children on the way to Jerusalem.

Time traveling girls and boys

Harry's empowerment is based upon the three extra hours, in which he changes past events and does things he knows he has already done. Harry becomes the hero of the day and also, he can return to the Dursleys with a wider scope of agency and decision-making, while Hermione gets nothing but a short remark on part of Sirius Black, who says: "You really are the brightest witch of our age" (02:04:35 min). Interestingly, it only appears in the film version, where it replaces the novel's original line of "You are - truly your father's son, Harry..." (1999: 303). We might conclude that the filmmakers wanted Hermione to get a share of Sirius Black's admiration, and contrary to the book, at least hint at the girl's empowerment. But really, we do not get to know if Hermione's list of can-dos is longer after time travel because, firstly, her story is not told until the end (of the third installment of the series) or rather, Hermione is used to narrate a much bigger story - that of Harry Potter - and secondly, from the start Hermione has been described as an insufferable know-it-all and can-do-it-all, making it hard for her to grow as a character. Hermione's and Harry's conspiracy in time travel is quite characteristic to the genre of both science fiction (which time travel as a trope often caters to) and CYAF inasmuch as most texts have a male protagonist and if there is girl-boy constellation available, the fame usually goes to the boy or the understanding of science and time travel is reserved for the supposedly technophile male gender. This is interesting insofar as Hermione is both a facilitator (she provides the time machine, the time-turner, and also the knowledge of how to travel within its laws) and lead-

er of the gang who uses her intellect and takes action (she deciphers Dumbledore's rather cryptic message of saving more than one life, manages to lure Buckbeak away from the hut, brings two bootstrap paradoxes into being and bursts open the door of the dungeon that holds Sirius Black). Amidst all these empowering actions, the filmmakers do not step away from establishing Hermione also as the superficial girl who is concerned about her looks, when she comments on her past self: "Is that really what my hair looks like from the back?" (01:52:29 min).

Another example of a duo is *Crusade in Jeans*, in which fifteen-year-old Dolf accidentally travels from 21st century into the Middle Ages, where he requires help in word and deed from the slightly younger runaway Jenne in order to stay alive the year 1212. When Dolf lands in the past, he is immediately attacked by some vagabonds and only survives because Jenne beats them off by means of a slingshot and thereby even kills one of the perpetrators. Also, she defends him when the other crusading children want to burn him due to heresy because Dolf has made some critical remarks on the crusaders' theory of a parting sea on their journey to the Holy Land. Jenne also advises and corrects Dolf in his behavior and speech to successfully pull off a trick that allows him to make himself heard among the grown-ups of the children's crusade: He fakes a royal status by pretending to be the son of the Duke of Rotterdam. With time, their roles get reversed: Dolf no longer only reacts, but becomes agentive (e.g. he saves many children from horrible though by the standards of the time normal fates such as drowning, starving, enslavement, etc.), while Jenne becomes part of his entourage together with some smaller children and this way supports Dolf in his actions that promote him to become the leader of the crusade, thereby removing the grown-ups from the power hierarchy (a typical example of the carnival and power-over). So, Jenne subjects her formerly autonomous decision-making and acting to Dolf's agency. At the end of the movie, Dolf manages to return to his present time, the year 2006. But Dolf does not stay, he decides to travel back in time yet again, the result of which endeavor is uncertain to us - in the European version of the ending. On the surface, his love for Jenne appears to be his motive, but if we consider again

Dolf's empowerment in the strange world of the past, he has undergone such a change in character that there is no place for him in his native world. Dolf's possibility space cannot shrink back to fit the underlying conditions and structure of his reality. Seemingly, he cannot give up what he has become - a leader of a crusade, a hero and a savior. Dolf has to go back to the extraordinary situations time travel offers, because this way he cannot exist in the world of the adults. In the American version, Dolf travels back to 1212 and saves Jenne from the clutches of slave traders by taking her with him to the present. We even get to see Jenne in the crowd of a soccer stadium, obviously cheering for her boyfriend Dolf. In both versions, but all the more in the American ending, Dolf is clearly presented as the empowered character, while Jenne the princess that needs to be rescued and in turn, is thankful to and admiring of her hero.

In yet another series that features a boy protagonist named Jake is *The History Keepers* (2011-). While in first two installments the time traveling crew consists of three boys (Jake, Nathan and Charlie) and only one girl (Topaz), the third book (*Nightship to China*, 2014) offers another female character, the gorgeous, smart and brave Yoyo. Similarly to the *Harry Potter* series and *Crusade in Jeans*, the main male character Jake is given the privilege to become the hero, but what about the girls? Like Hermione, the female agents travel self-confidently forwards and backwards in time, but unlike the wizard the technical understanding is reserved for the boys. Also, the introduction of second girl spurs some rivalry amongst the boys and suddenly, too, does Topaz develop some romantic feelings for Jake. Another series that also revolves around young time traveling agents whose mission is to prevent or correct any manipulations of the past is the *Time Riders* (2010-14), but unlike *The History Keepers*, the two girls outnumber the one boy and they are capable of understanding time travel. Maddy functions as the team leader due to her computer-related intellect and Sal is the strategic problem-solver with exceptional mathematical skills, but then again it is the boy Liam whose decisions and actions as field agent have radical consequences for the timeline, humanity and his own team.

One of the few female time traveling protagonists is seventeen-year-old Roxy from *Transient* (2015-). Intending to overthrow queen Leona, who rules a dystopian New York City in the year 2074 by means of terror and oppression and, most effectively, the threat to dispose of rebels and freedom fighters by means of a portal, Roxy is thrown exactly into this portal, i.e. she travels back to the year 1874. Although at the beginning she has no clue, she learns how time travel works and also, she steps up to be the rebel leader of a group of grown-ups and teenagers that back in the future bring Leona to justice. Throughout the story though Roxy fantasizes about her co-time-traveling crush and renegade Levi but in the end, she chooses adventure over love because firstly, the novel is the first installment of a trilogy (how does their flirtation evolve?) and secondly, Roxy simply has to react to the fact that although she should be the hero of the revolution, the people do not elect her but unanimously vote for the next-in-line boy (Levi) to be governor. Again, the fame does not go to the girl and as for Roxy, she has to leave this world to avoid becoming the woman behind the man.

From these examples we can conclude that time travel is empowering for those who go on a ride. Unfortunately, CYAF is conventionally and historically concerned with strong boys rather than with strong girls and so, too, does their empowerment through time travel play out differently. If time travelers appear in duos or mixed-gender teams, their skills and can-dos have to be distributed amongst them, whereby agency is mostly assigned to the boys. This is not to say that girls do not get valuable can-dos and sometimes even technological knowledge, but at the same time, they are also occupied with rather “girly” things: hair and love. In my dissertational project, the gender aspect of time traveling children is still in the early stages; thus, I hope that my readers can give me some insightful feedback and input on this matter.

Bibliography

Primary sources

Novels:

Dibben, Damien. 2011-. *The History Keepers*. London: Random House.

Dibben, Damien. 2014. *Nightship to China*. London: Random House.

Parsons, M.K., 2015-. *Transient. The Transient Trilogy, Book #1*. Middletown, USA: M.K. Parsons.

Rowling, Joanne K. 1999. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury Publishing.

Scarrow, Alex. 2010-2014. *Time Riders*. London: Penguin.

Films:

Back to the Future I. USA 1985, 116 minutes. Production: [Bob Gale](#) and [Neil Canton](#).

Crusade in Jeans. The Netherlands 2006, 138 minutes, Production: The Kasandar Film Company.

Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. USA et al. 2004, 142 minutes. Production: Warner Bros. Pictures.

Secondary sources

Bakhtin, Mikhail. 1968. *Rabelais and his World*. Cambridge, MA: MIT Press.

Beauvais, Clémentine. 2015. *The Mighty Child. Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

----- . 2013. "The Problem of 'Power': Metacritical Implications of Aetonnormativity for Children's Literature Research". In: [Children's Literature in Education](#). 44 (1), p.74-86.

Butler, Judith. 1993. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York, NY. et al.: Routledge.

- . 1990. *Gender Trouble*. New York, NY. et al.: Routledge.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977* Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon.
- . 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Vintage.
- . 1978. *The History of Sexuality: An Introduction*. Volume 1. 1978. New York, Translated by Robert Hurley. New York: Vintage, 1990.
- French, Marilyn. 1985. *Beyond Power: On Women, Men, and Morals*. New York: Summit.
- Lehnert-Rodiek, Gertrud. 1988. “Fantastic Children’s Literature and Travel in Time” In: *Phaedrus: An International Annual for the History of Children’s and Youth Literature*. vol. 13, p. 61-72.
- Mayall, Berry. 2002. *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open UP.
- Nikolajeva, Maria. 2010. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York, NY et al.: Routledge.
- . 2005. *Aesthetic Approaches to Children’s Literature: An Introduction*. Lanham, Maryland et al. The Scarecrow Press.
- Nodelman, Perry and Mavis Reimer. 2003. *The Pleasures of Children’s Literature*. 3rd edition. Boston et al.: Allyn and Bacon.
- Qvortrup, Jens. 1994. *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot et al.: Avebury.
- Reynolds, Kimberley. 2007. *Radical Children’s Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Basingstoke: Macmillan.
- Stephens, John. 1992. *Language and Ideology in Children’s Fiction*. London and New York: Longman.
- Trites, Roberta Seelinger. 2000. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City, Iowa: U of Iowa P.
- Wyness, Michael. 2006. *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Zimmerman, Eric and Salen, Katie. 2004. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Massachusetts: MIT P.

Biography

Petra Ederer is a teacher of English and history at a secondary school in Vienna and has been training student teachers since 2014.

Next to her activities in school, she is a lecturer at the Centre for English language teaching at the Department of English and American studies in Vienna. Additionally, she worked as a lecturer at Dokkyo University in Soka, Japan and studied at the University of Maryland, USA. She holds a degree in English and history as a teaching profession and a degree in English and American studies.

Currently, she is writing her PhD thesis at the Department of English and American studies in Vienna. She has published her research in the volume „*Die Zeitreise. Ein Motiv in Literatur und Film für Kinder und Jugendliche*“ (edited by Sabine Planka, 2014).

Intertextualität und Transkulturalität im Manga: Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in Transformationen japanischer Manga-ka

Franca Feil, M. A. (Goethe Universität, Frankfurt a.M.)

Thematische Einführung

Die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm (im Folgenden KHM) sind eine der populärsten Märchensammlungen weit über Deutschland hinaus. Neben der Luther-Bibel gelten sie als das bekannteste, weitestverbreitete und meistübersetzte deutschsprachige Buch. Im Laufe ihrer Rezeptionsgeschichte setzten sich die KHM gegen konkurrierende Märchensammlungen des 19. Jahrhunderts durch. Wilhelm Grimm hat die Märchen in den zahlreichen Ausgaben und Auflagen der Sammlung sukzessive überarbeitet, sie dabei inhaltlich und stilistisch an den Zeitgeist und insbesondere das Kindheitsbild angepasst. So entstand der typische Erzählstil der KHM, der die so genannte „Gattung Grimm“ ausmacht und die Vorstellung vom Märchen im deutschen und europäischen Kulturkreis bis heute prägt.³⁰ Die ursprüngliche Intention der Sammlung war, so haben es die Brüder Grimm in den Vorreden der Sammlung beschrieben, eine nationalphilologische und identitätspolitische: die Rekonstruktion und Bewahrung eines den Märchen angeblich inhärenten „urdeutschen Mythos“³¹. Dennoch ist die Märchensammlung von Beginn ein transkulturelles Projekt: Eingegangen sind Quellen unterschiedlicher europäischer Herkunft, u. a. aus den bekannten europäischen Märchensammlungen (z. B. von Giambattista Basile, Charles Perrault).

³⁰ Heinz Rölleke: Entstehungs- und Veröffentlichungsgeschichte der Grimmschen Märchen. In: Brüder Grimm: Kinder- und Hausmärchen. 19. Auflage. Artemis & Winkler, Düsseldorf und Zürich 1999. S. 856ff.

³¹ Jacob und Wilhelm Grimm: Kinder- und Hausmärchen. 2 Bände, Band 2, Berlin: Realschulbuchhandlung, 1812/15., S. 7

In der weiteren Rezeption wurden die KHM zu einem Familien- und Kinderbuch. Dies gelang vor allem mit der stark geglätteten, illustrierten und explizit an Kinder gerichteten Ausgabe von 1825, die *Kleine Ausgabe*, die besonders populär wurde. Die darin versammelten 50 KHM, u.a. *Schneewittchen*, *Rotkäppchen* und *Der Froschkönig*, verzeichnen bis heute die stärkste Verbreitung und den größten internationalen Erfolg. Ungeachtet ihres immer wieder debattierten Ursprungs³², entwickelten sich die Grimm'schen Märchen zu einer Marke, die bis heute weltweite Erfolge feiert. Der Name Grimm und die Gattung Märchen sind mittlerweile untrennbar verschmolzen.

Vor allem die Märchen der *Kleinen Ausgabe* haben seit ihrer Entstehung eine globale Ausbreitung erfahren. Neben immer neuen selektiven Editionen und illustrierten Einzelmärchen finden sich Versatzstücke bekannter Märchen wie *Schneewittchen*, *Rotkäppchen* oder *Der Froschkönig* vor allem auch in unterschiedlichsten medialen Ausprägungen in der Populärkultur. Dabei reicht die Bandbreite von den erfolgreichen Disney-Zeichentrickadaptionen über Horror-Filme (*Little Red Riding Hood*, 2015), Comics (*Fables*, u. a. Mark Buckingham 2003-2015) bis zu Videospiele (wie das auf *Fables* basierende *The Wolf Among Us*, Telltales Games 2013). Als Teil der Populärkultur unterliegen die KHM einem ständigen Transformationsprozess: Bilderbücher, Comics, Animationsfilme, Kinofilme; die Liste ist lang. Dabei ist die Häufigkeit visueller Narrationsmedien auffällig. Ikonische Figuren, wie das Rotkäppchen mit der charakteristischen roten Kappe, oder Requisiten, wie Schneewittchens rotbackiger giftiger Apfel, finden sich inzwischen international im Produktdesign, in den Bildenden Künsten oder in Hollywood-Filmen.

Im Zuge ihrer globalen Verbreitung und mit den Medienadaptionen werden die KHM zum Einen an die unterschiedlichen regionalen, nationalen und transnationalen Rahmenbedingungen angepasst, erleben aber auch als erfolgreiche Transformationen, wie z. B. Disney's Zeichentrickadaptionen, in europäischen Ländern durch einen feedback-loop, ähnlich Arthur S. Alderson's "U-turn globalization" (vgl. Alderson 2002), erneu-

³² Siehe aktuell z. B. Pecher, Claudia (Hg.): Märchen – (k)ein romantischer Mythos? Baltmannsweiler 2013.

te Popularität. Ein besonders interessantes Beispiel für diesen Feedback-Loop ist die Umgestaltung Grimmscher Märchen im japanischen Comic, dem Manga. Seit den 1970er Jahren spielt Japan eine ausschlaggebende Rolle bei der globalen Verbreitung von europäischem kinderkulturellen Erbe, u. a. durch die Medienadaptionen, insbesondere die Animationsfilme zu Klassikern der Kinderliteratur: Bonsels *Biene Maja*, Enid Blytons *Hanni und Nanni*, Tove Janssons Mumingeschichten und Johanna Spyris Heidi-Romanen.

Die KHM der Brüder Grimm erreichten Japan nach der Meiji-Reform im 19. Jahrhundert im Zuge der Öffnung Japans gegenüber dem Westen. Gegenwärtig sind viele KHM der Kleinen Ausgabe in Japan bekannt; sie werden als pädagogisch wertvolle Kinderliteratur in Schulen und Kinderzimmern vermittelt und einige ihrer topischen Elemente, wie Schneewittchens giftiger Apfel, sind inzwischen Teil des japanischen kollektiven Gedächtnisses geworden. Dadurch finden sich neben zahlreichen Adaptionen japanischer Märchen und Sagengestalten häufig auch Motive und Figuren aus den KHM im Manga. Die erfolgreichste Form des Manga (auch international) ist der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene narrative Story-Manga (*sūtorī manga*). Vor allem dessen Subgenres Shoujo-Manga (Mädchen-Manga) und Shonen-Manga (Jungen-Manga), die sich hauptsächlich an Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren richten, sind seit den 1980er Jahren international und vor allem im europäischen Raum sehr erfolgreich.

Seit der Manga-Welle in Deutschland in den 1990er Jahren hat sich der Manga in der deutschen Literaturszene etabliert und allein bei den größten deutschen Manga-Verlagen erscheinen jährlich über 800 Manga-Bände. Auch hier dominieren die Genres Shonen und Shoujo, das thematische Spektrum der ins Deutsche übersetzten Shoujo-Manga ist jedoch breit und integriert neben historischen und familiären Themen vor allem auch Fantasy-, Horror- und Comedy-Elemente. Ein weiteres Charakteristikum des Shoujo-Manga, vor allem des Fantasy-Genres, ist die Kombination von topischen Elementen aus Märchen und Mythen verschiedener Kulturen und Religionen, so auch Motive, Figuren und Requisiten aus den KHM, z.B. in den in Europa erfolgreichen Serien

Grimms Manga (Kei Ishiyama), *Ludwig Revolution* (Kaori Yuki) und *Snow White & Alice* (Pepu). Im Zuge der immer breiter werdenden Manga-Rezeption hat sich in Deutschland eine aktive Manga-Community herausgebildet, die sich Rezeptionsstrategien aus dem japanischen Manga-Fandom wie Fan-Art³³ oder Cosplay³⁴ aneignet und anpasst. Die Rezipient*innen setzen sich hierbei auf eigensinnige und spielerische Weise im Rahmen postmoderner populärkultureller Praxen mit den Manga auseinander. Durch diese performativen Methoden werden die Manga-Figuren, und in diesem speziellen Fall die transformierten Märchenfiguren, in neuer Weise zu Identifikationsfiguren und zu Ikonen der Kinder- und Jugendliteratur.

Es lassen sich also zirkuläre Rezeptionsbewegungen feststellen, vom Import Grimm'scher Märchen nach und deren Rezeption in Japan über die Transformation spezifischer Märchenbilder in das Medium Manga hin zur aktiven und passiven Rezeption dieser Manga in der deutschen Jugendkultur. Dadurch entstehen multilaterale und multimediale Strukturen, die den Manga im Allgemeinen und den Märchenmanga im Besonderen sowie die Rezeption beider zu einem transkulturellen Phänomen machen. Als solches ist er Teil des aktuellen Diskurses zu Transkulturalität und Globalisierung von Populärkultur, der vor allem in der Comicforschung und den Cultural Studies geführt wird und mit Blick auf die Serialitätsforschung inzwischen auch die Medien- und Literaturwissenschaften erreicht.

Methodik

Die transnationale und transmediale Verbreitung sowohl der KHM als auch der Manga sowie die Verbreiterung der Manga-Rezeption zu einem globalen jugendkulturellen Phänomen, bedingen und verstärken sich gegenseitig. Sie führen zu einer Zirkulation topischer Elemente, die eine eigene Dynamik entwickelt. Die soziologischen und kulturellen Dimensionen, die durch die Rezeption der in dieser Dissertation behandelten

³³ Von Fans, in diesem Fall Fans einer bestimmten Manga-Serie, gezeichnete Werke, die Figuren und/oder Handlungen der Vorlage imitieren, abwandeln oder erweitern.

³⁴ Darstellung eines Manga-Charakters durch Kostüm und Verhalten, häufig als Gruppenaktivität auf spezifischen Conventions.

Manga in Deutschland entstehen, können mit dem Begriff der Transkulturalität beschrieben werden. Der von Wolfgang Welsh in den 1990er Jahren geprägte Begriff bezeichnet das Phänomen, dass heutige Kulturen vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse durch interne Differenziertheit und durch externe Austauschprozesse sowie Überlagerungen geformt werden. Die Vorsilbe trans- schließt dabei zwei Bedeutungen ein: „[einerseits], dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und [andererseits] dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind.“ (Welsch 2010, S. 42). Es handelt sich bei transkulturellen Phänomenen wie dem Märchenmanga also nicht um einen One-Way-Prozess, durch den kulturelle Produkte in eine existierende Kultur integriert werden, sondern um einen transkulturellen Prozess, in dem die mangaspezifische Jugendkultur durch Grenzüberschreitungen und Inklusion gemeinsam konstituiert wird.

Das vorliegende Projekt möchte anschließend an eine Katalogisierung relevanter Manga anhand detaillierter Beispiel-Analysen die Transformationsprozesse erschließen, denen die Grimm'schen Märchen bzw. ihre topischen Elemente in den Manga-Adaptionen unterliegen, sowie die ihnen inhärenten transkulturellen Strukturen offenlegen.

Um dieses Phänomen in seinen unterschiedlichen Dimensionen zu erfassen, leiten folgende Fragen das Untersuchungsinteresse:

- Welche Motive, Zitate, Figuren, Erzählsequenzen und Requisiten der KHM lassen sich im Manga finden?
- Auf welche Traditions- und Rezeptionslinien verweisen die gefundenen topischen Elemente?
- Wie werden sie in die medienspezifische Erzählform eingebunden?
- Wie bestimmt und transformiert die hybride Medialität der Manga die Märchenelemente?

- Wie lassen sich die relevanten Manga in den Kontext von allgemeiner Mediatisierung, postmoderner kultureller Globalisierung und Transkulturalität einordnen?

Da viele dieser Leitfragen über die Grenzen der Literaturwissenschaft hinausgehen, ist eine interdisziplinäre Arbeitsweise für dieses Dissertationsprojekt essenziell. Theorien und Methodiken aus den Cultural Studies, den Medien- und Kommunikationswissenschaften, der Imagologie und der Gedächtnisforschung sowie den Bildwissenschaften und der Japanologie ebenso zur Anwendung, wie Methodiken aus Comicforschung und Literaturwissenschaft.

Nach Auswertung und Reflexion der Analyseergebnisse sowie Beantwortung der Leitfragen, sollen die Manga abschließend in einem interdisziplinären Exkurs in den Kontext von postmoderner Mediatisierung und kultureller Globalisierung gesetzt werden. Hierbei werden u. a. Ansätze aus der Populärkulturforschung und den Cultural Studies in Augenschein genommen, wie das zuvor erläuterte Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsh. Bei den relevanten Manga handelt es sich nicht um direkte Übertragungen eines zugrunde liegenden Originaltexts, sondern um eine Kumulation von Überschichtungen, die durch die globale Zirkulation der Märchentopoi entstehen. Im Anschluss an den aktuellen Diskurs in der europäischen und amerikanischen Mangaforschung³⁵, was in Anbetracht seiner globalen Rezeption und vor allem auch Produktion mit Resultaten wie dem Germanga (in Deutschland gezeichnete und produzierte Manga) und dem OEL-Manga (original english language manga) am Manga denn noch das explizit Japanische sei, lässt sich bei den relevanten Manga auch nicht mehr vom Import eines kulturspezifischen Produkts sprechen. Zum Textkorpus dieser Dissertation gehören sowohl in Japan produzierte und für den deutschen Comicmarkt übersetzte und angepasste Manga, die sich mit Begriffen wie „domestication“ (Brienza 2015) und „glocalization“ (Joosen 2014) beschreiben lassen, als auch von deutschen Künstler*innen in Deutschland produzierte Manga oder kore-

³⁵ Vgl. unter anderem Casey Brienza 2015 und Kristin Eckstein 2016.

anische Manwha, die auf dem deutschen Buchmarkt jedoch unter dem selben Label wie in Japan produzierte Manga geführt werden. Hinzu kommen Sonderfälle, wie die Manga-Serie „Grimms Manga“, die eine Auftragsarbeit der deutschen Niederlassung des amerikanischen Manga-Verlags Tokyopop an die in Amerika und Deutschland lebende japanische Manga-ka Ishiyama Kei darstellt, welche explizit für ein deutsches Zielpublikum konzipiert wurde. Hieraus ergibt sich die Schwierigkeit des angestrebten Dissertationsprojekts: Wie lassen sich solche hochkomplexen Übersichtungsprozesse adäquat beschreiben? Viele bewährte Methodiken zur Beschreibung von Adaptionen literarischer Texte aus der Übersetzungsforschung, den Medienwissenschaften oder der Comicforschung greifen zu kurz, um die transkulturellen Aspekte einer Transformation Grimm'scher Märchenelemente in den Manga in ihrer Komplexität zu erfassen. Hierfür müssen im Laufe der Forschungsarbeit verschiedene Methoden und Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft und gegebenenfalls kombiniert werden. An diesem Punkt befindet sich das vorgestellte Dissertationsprojekt aktuell.

Literatur- und Quellenverzeichnis (Auswahl)

Alderson, Arthur S. and Francois Nielsen: *Globalization and the Great U-Turn: Income Equality Trends in 16 OECD Countries*. *AJS* 107/5 (2002), S. 1244-99.

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Comics, Mangas, Graphic Novels*. München 2009 (= Sonderband Text + Kritik).

Brienza, Casey: *Manga in America: Transnational Book Publishing and the Domestication of Japanese Comics*. London: Bloomsbury, 2016.

Dies.: *Global Manga: "Japanese" Comics without Japan?* London: Routledge, 2015.

Brunner, Miriam (2010): *Manga*. (= UTB 3330) Paderborn.

Eckstein, Kristin: *Shojo Manga. Text-Bild-Verhältnisse und Narrationsstrategien im japanischen und deutschen Manga für Mädchen*. Heidelberg 2016.

Grimm, Jacob und Wilhelm: *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm*. Band 3. Reclam: Stuttgart 2001.

- Ishiyama Kei: *Grimms Manga*. Bd. 1-2. Dritte Auflage. Hamburg, Tokyopop 2011.
- Izuko Fujiya: *The Book of List – Grimms Magical Items*. Bd. 1-5 (wird fortgeführt). Hamburg, Carlsen 2015-2016.
- Noguchi, Y.: *Rezeption der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in Japan*. Inaugural- Dissertation. Marburg 1977.
- Welsch, Wolfgang (1995): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, S. 39–44.
- Joosen, V. & Lathey, G. (Hgg.): *Grimms' Tales around the Globe: The Dynamics of Their International Reception*. Detroit: Wayne State University Press, 2014.
- Yuki Kaori: *Ludwig Revolution*. Bd. 1-4. Hamburg, Carlsen 2005-2008.
- Brunner, Miriam: *Manga*. (= UTB 3330) Paderborn 2010.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: *Wenn Rotkäppchen den Wolf heiratet. Grimms Märchen als Manga*. In: *Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität* (2012), H. 3, p. 44-47.

Kurzbiografie

Franca Feil ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt am Main und promoviert dort seit Sommer 2016 zum Thema: „Intertextualität und Transkulturalität im Manga: Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in Transformationen japanischer Manga-ka“ betreut durch: Prof'in Ute Dettmar. Im Jahr 2012 veröffentlichte sie im „Märchenspiegel“ der Walter Kahn-Stiftung den Aufsatz „Grimms Revolution. „Schneewittchen“ zwischen Kulleraugen und düsterer Erotik“. Am Institut für Jugendbuchforschung hat sie zuletzt im WS 2016/17 die Bürgervorlesung „Bilder zu Klassikern. Über Klassizität, Popularität, Aktualität von Illustration und Bilderbuchkunst“ organisiert und betreut, außerdem arbeitet sie für die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. als Projektmanagerin im Bereich Umweltprojekte. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Märchenforschung, der Comic- und speziell der Manga-Forschung sowie den Bereichen (Bilderbuch-)Illustration, schwedische Kinder- und Jugendliteratur, Gender und Queer Studies, Intermedialität und Transkulturalität.

Spiel und Macht in der Jugendliteratur

DI Mag. Norbert Galler, BSc (Karl-Franzens-Universität, Graz)

1 Entwurf

1.1 Analyse-Korpus

- 1) *Poznanski, Ursula: Erebos. Thriller. Bindlach: Loewe 2015.*
- 2) *Gabathuler, Alice: dead.end.com. Thriller. Stuttgart, Wien: Thienemann 2011.*
- 3) *Collins, Suzanne: Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Aus dem Engl. v. Sylke Hachmeister u. Peter Klöss. 12. Aufl. 2014. Hamburg: Oetinger 2009. [engl. Original: *The Hunger Games*. New York: Scholastic 2008]*
- 4) *Frey, James: Endgame. Die Auserwählten. In Zusammenarb. m. Nils Johnson-Shelton. Deutsch von Felix Darwin. Hamburg: Oetinger 2014. [engl. Original: *Endgame. The Calling*. New York: HarperCollins 2014]*
- 5) *Poznanski, Ursula: Saeculum. Thriller. Bindlach: Loewe 2011.*
- 6) *McKay, Kirsty: play2live. Aus dem Englischen von Frank Böhmert. Hamburg: Carlsen Verlag 2016. [engl. Original: *Killer Game. Chicken House* 2015]*

1.2 Ausgangslage

Die sechs untersuchten Texte, jeweils innerhalb der letzten zehn Jahre erschienen, haben, neben den jugendlichen Protagonisten³⁶, gemeinsam, dass ein konkretes *Spiel* für die Narration inhaltlich wie textstrukturell wesentlich ist und sie (mehr oder weniger eindeutig) dem Genre *Thriller* zugeordnet werden können. Im Original ist der Name des jeweiligen Spiels titelgebend für den Text.³⁷ Alle sechs Texte könnten sich zumindest in weiterem Sinne jeweils den Rollenspielen zuordnen lassen, allerdings aus einer jeweils anderen Perspektive dieses Begriffs, aus dem heraus sich eine Dreiteilung des Korpus ergibt. Die ersten zwei Texte,

³⁶Die Verwendung des maskulinen Genus soll gleichermaßen für beide natürlichen Sexus verstanden werden, was die separate Kennzeichnung des männlichen Sexus bei Bedarf notwendig macht.

³⁷ Auch die unten gewählten Siglen beziehen sich auf die Originaltitel.

Erebos (EB) und *dead.end.com* (DE), handeln von den gleichnamigen Computerspielen innerhalb der Diegese³⁸, in denen die Protagonisten in die Rollen ihrer Avatare schlüpfen, womit zwischenzeitlich zwei Parallelhandlungen entstehen. Die nächsten zwei Texte, *play2live* (KG) und *Saeculum* (SC), kommen grundsätzlich - im das Mittelalter imitierenden SC per definitionem - ohne Computerspiel-Avatare aus, auch wenn die virtuelle Welt im Verlauf von KG durchaus Wichtigkeit erlangt. Die Spieler übernehmen für das Spiel Rollen, aber innerhalb der materiellen Welt. So unterschiedlich diese zwei Texte zueinander dann auch sein mögen, lassen sie sich dennoch gemeinsam deutlich von den letzten zwei Texten *The Hunger Games* (HG) und *Endgame* (EG) unterscheiden. Diese als *Rollenspiele* zu bezeichnen, ist schon eher einer leserorientierten Betrachtung geschuldet, sie überhaupt als *Spiele* zu bezeichnen (eine innertextuelle Bezeichnung, die die Narrationen durchaus kennzeichnet), von Beginn an (schon durch die Peritexte) eine Farce³⁹. Denn sie haben jeweils den Charakter von Gladiatorenspielen, bei denen die jeweiligen Akteure um das pure Überleben für sich und stellvertretend, für einen bestimmten Teil der Menschheit kämpfen; wobei es nur in EG auch um Leben und Tod dieses Teils der Menschheit geht, womit dieser Text partiell apokalyptischen Charakter bekommt. Die Darstellung des Kampfes um Leben und Tod wiederum hat jeweils computerspielartige Züge, vergleichbar mit den dargestellten Spielwelten der ersten zwei Texte. Ist in den ersten zwei Texten die Identifikation der Spieler mit dem Avatar wesentlich, ist es bei den letzten zwei Texten die Identifikation der Protagonisten mit ihrer *Rolle* als Spieler, die ihr Denken und Handeln beeinflusst.

Ein Verschieben von Virtualität hin zur Körperlichkeit ist anhand des Korpus nachvollziehbar. Mit dieser Verschiebung transformieren sich auch die Analyseebene; Virtualität und Avatare fallen weg, dafür entsteht eine neue Frage nach der Identifikation mit einer Rolle; damit zwar auch nach der eigenen Identität, was aber nicht Hauptaugenmerk der Arbeit im Sinne einer Adoleszenz-Analyse sein soll. Diese Verschiebung verän-

³⁸ Der Titel suggeriert, der Klappentext bezeichnet das Spiel explizit so. Im Text wird das Spiel nur *dead.end* genannt. *Dead.end.com* ist die parallel dazu erscheinende Website. Vgl. DE, 14.

³⁹ Bei den anderen Spielen kann dieser Begriff nicht als Ausgangspunkt gesehen werden, kann aber im Narrationsverlauf Rechtfertigung erhalten.

dert wiederum auch die Perspektive sowie die Rolle des Lesers, also auch die potentiellen Erfahrungen, die der jeweilige Text einem Rezipienten anbietet. Jeder Text entwirft im Leser eine eigene Illusion, die auf mannigfache Arten und Weisen mit textuell präsentierten Illusionen kollidiert.

Jedes der präsentierten Spiele hat neben seiner oberflächlichen Beschreibung als tatsächliches Spiel, das sich primär durch Spieler und Spielregeln charakterisiert, noch eine wesentliche zweite Bedeutung, aus der heraus sich die eigentliche Spannung der jeweiligen Narration erst entwickelt: nämlich als Instrument bzw. Medium einer schlussendlich schon konkreten, zunächst aber mehr oder weniger diffusen „Macht“. Diese Macht wird in den Narrationen als ein Macht-*Spiel* vermittelt, der Fokus des Lesers wird auf diese Metapher hingelenkt. In diesem Sinne kann man auch von „Vitalisierungen einer Metapher“ sprechen: das sinnbildliche Machtspiel wird jeweils als ein tatsächliches Spiel konkretisiert. Im Zusammenhang mit der oben genannten Verschiebung drängen sich gewissen Fragen auf wie, inwiefern sind die Protagonisten Spieler oder Spielfiguren, inwiefern treffen sie ihre Entscheidungen aus freiem Willen heraus. Alles in allem geht es um Machterfahrung, allerdings nicht nur für den Protagonisten, sondern durchaus auch für den Leser.

1.3 Fragestellung und Hypothese

Die übergeordnete Frage, die ich in meiner Arbeit also beantworten will, ist die Frage nach dem Mehrwert, die das Aufgreifen des Spiel-Konzepts für die rezeptive Machterfahrung innerhalb der Jugendliteratur mit sich bringt. Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass eine Narration ein komplexes Wirkungspotential ist, an die verschiedene Funktionshypothesen herangetragen werden können. Macht und Spiel seien wiederum strukturell idente Konzepte mit entgegengesetzten Konnotationen, die Konnotation von Spiel sei die Freiheit bzw. die Möglichkeit zur freien Entscheidung, die Konnotation der Macht sei die Unfreiheit bzw. Unmöglichkeit zur eigenen Entscheidung. In der Kombination von Spiel und Macht stellt sich die Frage nach dem Emanzipationspotential der

ausgewählten Texte als die ihres Wirkungspotentials. Emanzipation bzw. der englische Begriff des *Empowerments* wird konzeptuell als ein Sich-Freimachen von fremden Gewalten, ein Selbstbestimmt-Werden bzw. als eine Selbstermächtigung⁴⁰ verstanden.

Insofern kann die Hypothese des Projekts als Funktionshypothese gesehen werden, die an die Texte herangetragen wird. Das Angebot an den Leser, zu Emanzipation bzw. Empowerment beizutragen, kann ihnen als solche unterstellt werden, erscheint aber zunächst zu allgemein, nämlich generell auf Literatur anwendbar. Allerdings geht es einerseits konkreter um tatsächliche Macht-Prozesse, die Rezeptionsperspektive wird schon als auf die Macht hin fokussiert angenommen. Außerdem ist die eigentliche These, nicht *dass* die Texte Emanzipationspotential in sich bergen, sondern dass das Konzept des Spiels als strukturell identer Gegenspieler der Macht das Potential in sich trägt, diese potentielle Machterfahrung entscheidend zu verstärken. Diese Verstärkung erfolge auf zwei Ebenen, nämlich einerseits auf konkret inhaltlicher, paraphrasierbarer Ebene, andererseits aber auch auf rezeptiver Ebene im Sinne der Einwirkung auf den Leser: nämlich durch zusätzliche Möglichkeiten, die das jeweilige Spiel bietet, um den Leser - im Sinne eines „Immersionsverstärkers“ - stärker in die Welt des Textes hineinzuziehen.

1.4 Theorie und Methode

Die Annahme der strukturellen Gleichheit der Konzepte *Macht* und *Spiel* verlangt eine theoretische Auseinandersetzung mit diesen beiden Konzepten, die gemäß Huizingas *Vom Ursprung der Kultur im Spiel*⁴¹ bzw. Popitz' *Phänomene der Macht*⁴² das anthropologischen Fundament unserer Kultur bilden. Doch auch das Medium *Literatur* ist mit diesen beiden Konzepten stark verwandt und funktioniert ähnlich, was offenkundig wird, wenn man von der „Literatur als Spiel“ oder von der „Macht der Literatur“ spricht. Insofern sind auch diese Konzepte miteinander zu

⁴⁰ Vgl. Wolfgang Iser (1984): Der Akt des Lesens. S. 265. Iser spricht hier von Lebensermächtigung.

⁴¹ Johan Huizinga (1987): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Aus dem Niederländ. übertr. von H. Nachod. 23. Aufl. Rowohlt: Hamburg.

⁴² Heinrich Popitz (1992): Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl. Tübingen: Mohr.

verweben. Der Zusammenhang von Literatur und Spiel ist mannigfaltig und kann sich auf viele verschiedene Ebenen beziehen. Es kann rein um die inhaltliche Dimension gehen, dass Spiele textuell thematisiert werden, es kann um die formale Dimension gehen, dass Spiele die Konstruktionsbasis eines Textes bilden. Ebenso kann das Spiel mit der Literatur aber auch metaphorisch gesehen werden, nämlich als ein Spiel des Autors mit Worten und Bedeutungen oder aber als ein assoziatives Interpretationsspiel des Lesers.⁴³

Wenn man der Literatur ihre ästhetische Zweckfreiheit abspricht, sondern ganz im Gegenteil davon ausgeht, dass Literatur eben wegen ihrer Wirkung auf den Leser (gerne) rezipiert wird, muss man ihr im selben Atemzug Funktionalität unterstellen. Besonders der Kinder- und Jugendliteratur ist eine gewisse Funktionalität nie grundsätzlich abgesprochen worden und sei es nur eine zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenz oder überhaupt bloß eine (pädagogisch-didaktisch oft weniger geschätzte) Unterhaltungsfunktion. Besonders seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts geht es aber wieder vermehrt um die Emanzipation, um die Selbstbestimmung durch das Kind. Funktionalität und Wirkung implizieren aber wiederum eine Einflussnahme auf den Rezipienten.⁴⁴ In diesem Sinne wird der Leser zu einem Objekt der Macht, der Text wird zu seinem Medium. Der Autor würde in diesem Sinne das Machtsubjekt sein. Allerdings hat Eco gezeigt, dass man auch durchaus einem Text „Gewalt“ antun kann.⁴⁵ Also liegt die effektive Macht, was mit einem Text „geschieht“, durchaus beim Leser. Die Macht des Autors wird zu einem *Machtpotential*, nämlich einem Wirkungspotential, das der Autor aus der Hand gegeben hat.

⁴³ Vgl. Das Spiel in der Literatur. Hrsg. von Philippe Wellnitz. Berlin: Frank & Timme 2013. (= Literaturwissenschaft. 33.); Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Hrsg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter 2006. (= spectrum Literaturwissenschaft. Komparatistische Studien. 22.); Literatur und Spiel. Zur Poetologie literarischer Spielszenen. Hrsg. von Bernhard Jahn und Michael Schilling. Stuttgart: Hirzel 2010.

⁴⁴ Vgl. Karl E. Maier (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 10., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 284-286; Ernst Seibert (2008): Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas. (= utb. 3073.) 96f., 119, 122, 134f.

⁴⁵ Vgl. Umberto Eco (1994): Lector in fabula, S. 71.

1.4.1 Theoretische Rechtfertigung der grundsätzlichen analytischen Vorgangsweise

Die Annahme der Wirkungsstruktur einer Narration impliziert die Macht des Autors aus dem Bewusstsein heraus, dass der Text gemacht, konstruiert ist, um eben eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Allerdings muss der Leser bei der Rezeption seinen Beitrag leisten, damit ein Text in ihm wirken kann. Die Wirkungsmacht eines literarischen Textes muss allerdings als ein relativ diffuses Konzept verstanden werden, wenn man es mit klaren handlungstheoretischen Machtkonzepten vergleicht.⁴⁶ Im literarischen Text wird nun einmal kein konkreter Befehl, eine konkrete Handlung in der außerliterarischen Welt auszuführen, zu finden sein.

Die Machtwirkung eines Textes beruht auf der Textrezeption als Vorgang, der der Aktivität des Lesers im Sinne einer Mitherschafterung des eigentlichen Machtmediums *Text*, das beim Dissertationsprojekt zum Analyseobjekt wird, bedarf. Die einzige „Sanktionsandrohung“ des Textes in machtheoretischem Sinne ist die Nichterfüllung etwaig postulierter Wirkung. Insofern ist es auch klar, dass jegliche Funktion nur eine Funktions*hypothese*, jedwede Wirkung nur ein Wirkungspotential sein kann. Das birgt allerdings den Vorteil in sich, dass der mögliche Vorwurf der Subjektivität, der oft an eine solche Textanalyse herangetragen wird, obsolet ist. Als Wirkungspotential hat die als Hypothese an den Text herangetragene Textfunktion intersubjektiv am Text nachvollziehbar zu sein; auch der Autor verschwindet, da er bei der Offenlegung der Wirkungsstruktur des Textes keine Rolle mehr spielt.⁴⁷

In der Wirkungsstruktur eines Textes sind Formales und Inhaltliches praktisch untrennbar miteinander verwoben. Es geht nicht nur darum, *was* dem Leser präsentiert wird, sondern *gleichzeitig, wie* es ihm präsentiert wird. Anders kann ästhetische Erfahrung, auf der die Wirkung auf den Leser aufbaut, nicht postuliert werden. Im konkreten Fall dieser Arbeit verkompliziert sich das Konzept dadurch, dass das „interpretative Spiel“,

⁴⁶ Vgl. Andreas Anter (2012): Theorien der Macht; Byung-Chul Han (2005): Was ist Macht?

⁴⁷ Vgl. Wolfgang Iser (1984): Der Akt des Lesens; Winfried Fluck (2005): Funktionsgeschichte und ästhetische Erfahrung. Roy Sommer (2000): Funktionsgeschichten. Überlegungen zum Funktionsbegriff in der Literaturwissenschaft und Anregungen zu seiner Differenzierung.

das der Rezipient basierend auf den Regeln⁴⁸, die ihm der Text vorgibt, spielt, auf Texten basiert, die wiederum auf einem Spiel basieren. Diese Spiele werden wiederum von einem metaphorischen Machtspiel überlagert. Die Funktionshypothese, die jetzt an den Text herangetragen wird, geht davon aus, dass die diegetische sowie narratologische „Verpackung“ des Machtspiels in einem Spiel für den Protagonisten und somit in weiterer Folge auch für den Rezipienten andere Erfahrungen ermöglicht, als wenn eine andere Verpackung gewählt worden wäre, weil sich durch den Begriff des Spiels und seine diegetische Konkretisierung neue konzeptuelle bzw. semantische, narratologische sowie ästhetische Möglichkeiten ergeben.⁴⁹

Dass aus dem Text überhaupt ästhetische Erfahrung sowie eine Wirkung auf den Rezipienten abgeleitet werden kann, die über rein rationale Erkenntnis hinausgeht (wofür wir noch keinen literarischen Text bräuchten), entspringt auch der Annahme der Wirkungsstruktur des Textes als einen Trigger *Ästhetischer Illusion* bzw. *Immersion*⁵⁰, zweier oftmals synonym verwendeter Begriffe. Diese Begriffe stehen prinzipiell aber nicht bloß für literaturästhetische, sondern für intermediale Konzepte. Besonders in der Computerspielforschung ist der Immersionsbegriff weit verbreitet⁵¹, was das Konzept nicht nur für die Analyse der Textrezeption, sondern auch für die Analyse der diegetischen Spiele (partiell) anwendbar macht, wo er aber noch etwa mit dem oftmals zitierten *Flow*-Begriff⁵² nach Csikszentmihalyi abgeglichen werden muss. Im Sinne der Rezepti-

⁴⁸ Vgl. Wolfgang Iser (1984): *Der Akt des Lesens*, S. 176.

⁴⁹ In dieser Selektion bleibt der Autor als Machtsubjekt implizit und muss nicht extra thematisiert werden.

⁵⁰ Wolfgang Iser (1984): *Der Akt des Lesens*; Winfried Fluck (2005): *Funktionsgeschichte und ästhetische Erfahrung*. In: *Funktionen von Literatur*. Funktionen von Literatur. S. 29–53; Roy Sommer (2000): *Funktionsgeschichten. Überlegungen zum Funktionsbegriff in der Literaturwissenschaft und Anregungen zu seiner Differenzierung*. *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch* 41: 319-341; Werner Wolf (2013): *Aesthetic Illusion*. In: *Immersion and Distance. Aesthetic Illusion in Literature and Other Media*. S. 2-63.

⁵¹ Vgl. Britta Neitzel; Rolf F. Nohr (Hrsg.): *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation - Immersion - Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel*. Schüren: Marburg 2006. (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienwissenschaft. 14.)

⁵² Vgl. Jürgen Fritz (2004): *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Juventa: Weinheim, München. 99-102; Jesper Juul (2005): *half real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. First MIT Press paperback ed., 2011. Cambridge; London: MIT Press. 112-115.

on bildet das Konzept⁵³ das „Machtfundament“, dass Wirkung überhaupt erzielt werden *kann*. Dazu gehören insbesondere die Wechselwirkung zwischen Illusion und Distanz, also die Beibehaltung des Bewusstseins der bloß repräsentierenden Funktion der Fiktion, sowie die Prinzipien der Sinnzentriertheit, der perspektivischen Präsentation sowie der Interessantheit (v.a. Spannung).⁵⁴

1.4.2 Konkretes Analysewerkzeug

Grundlage des praktischen analytischen Prozesses ist der wandernde Blickpunkt des impliziten Lesers als „sich ständig verschiebender Punkt im Text“.⁵⁵ So wird die Narration und damit der Rezeptionsvorgang nachvollzogen, allerdings unter einem bestimmten Blickpunkt, nämlich dem der Funktionshypothese, unter dessen Bedingungen die Leerstellen des Textes gefüllt werden⁵⁶. Um die möglichen Erfahrungsprozesse zeigen zu können, die im Text strukturell angelegt sind, muss dem impliziten Leser, repräsentiert durch den Verfasser dieser Arbeit, ein theoretisches Werkzeug mitgegeben werden, damit die textuellen Unbestimmtheitsstellen konkretisiert, also gefüllt bzw. expliziert werden können: „So eröffnen zwar die Unbestimmtheitsbeiträge der Texte ein gewisses Realisationsspektrum, doch dieses bedeutet nicht Willkür des Erfassens, sondern verkörpert die zentrale Bedingung der Interaktion von Text und Leser.“⁵⁷ Die Funktionshypothese bildet dann einen bestimmten Ausschnitt aus dem vom Text bereitgestellten Realisationsspektrum. Die Textanalysen dieses Projekts stellen schlussendlich intersubjektive Konkretisationen der Unbestimmtheitsstellen des Textes aus einer bestimmten der Hypothese geschuldeten Perspektive dar, die die *potentiellen* Erfahrungen eines *empirischen* Lesers⁵⁸ offenlegt. All diese Erfahrungen,

⁵³ Vergleichbar auch mit dem Konzept der Ästhetischen Erfahrung nach Fluck.

⁵⁴ Vgl. die Zusammenfassung von Werner Wolfs Theorie der Ästhetischen Illusion: Anke Bauer; Cornelia Sander (2004): Analyse von Illusionsbildung und -durchbrechung. In: Einführung in die Erzähltextanalyse. S. 197-222.

⁵⁵ Vgl. Wolfgang Iser (1984): Der Akt des Lesens, S. 177f.

⁵⁶ Vgl. Umberto Eco (1994): Lector in fabula, S. 63 u. S. 76-82. Man könnte auch von einer Interpretationshypothese sprechen.

⁵⁷ Wolfgang Iser (1984): Der Akt des Lesens, S. 45.

⁵⁸ Vgl. Umberto Eco (1994): Lector in fabula, S. 77.

die durch den Text ermöglicht werden, sind auf die aktive Mitarbeit des Lesers angewiesen. Damit können sie erst Teil des Emanzipationsprozesses des Rezipienten werden, der ja grundsätzlich beinahe einer jeden Lektüre unterstellt werden kann. Die eigene Welt erscheint dem Rezipienten nach der Lektüre „wie eine beobachtbare Realität“⁵⁹. „Bloße“ Potentialität ist der Emanzipation inhärent, so man sie, ähnlich dem Konzept der *Bildung des Menschen*⁶⁰, als *eigenverantwortliches* Konzept versteht, sie kann also nicht als Einschränkung gesehen werden; ein gewisser „Wille zur Selbstbemächtigung“ muss gegeben sein. Es steht also teilweise in der „Macht des Rezipienten“, die von mir für diese Arbeit gewählte Funktionshypothese auch zumindest partiell selbst für sich zu wählen, was sich allerdings v.a. auf den inhaltlichen Textanteil bezieht. Die konkrete ästhetische Erfahrung die von der Immersion getriggert ist, ist eben stark von ihrer Intensität - und damit in den vorliegenden Texten vom Spiel-Begriff - abhängig, was nicht direkt beobachtbar und objektivierbar ist. Das Auffüllen der Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen⁶¹, die Offenlegung der Wirkungsstruktur und des Wirkungspotentials in meiner Arbeit darf also nicht mit der Konkretisation eines Leserindividuums, eines bestimmten empirischen Lesers verwechselt werden. Die Arbeit versucht, komplexe Erfahrungsvorgänge, die teilweise bewusst, teilweise unbewusst vor sich gehen, zu explizieren; und das mit einem Fachvokabular, von dem nicht angenommen werden kann, dass es einem Rezipienten in dieser Form zur Verfügung steht. Die mögliche Erfahrung des Lesers wäre also eine diffus-verschwommene Variante meiner expliziten Ausführungen und Analysen.

Die Theorie, die ich bei der Analyse anwende, ist teilweise mit der bisherigen Rechtfertigung ident. Begrifflichkeiten aus der Immersions- sowie Ästhetische-Illusions-Theorie finden beim Interpretationsvorgang, der als Auffüllen von Leerstellen unter einer gewissen Prämisse mit bestimmtem Fachvokabular verstanden wird, Anwendung; ebenso werden

⁵⁹ Vgl. Wolfgang Iser (1984): *Der Akt des Lesens*, S. 227.

⁶⁰ Vgl. Wilhelm von Humboldts *Bildungsbegriff*

⁶¹ Vgl. Wolfgang Iser (1984): *Der Akt des Lesens*, S. 267-280. Iser problematisiert hier Ingardens Konzept der Unbestimmtheitsstellen.

allgemeinere Spiel-Theorien etwa nach Caillois⁶², spielpädagogische nach Fritz⁶³ oder psychologische nach Oerter⁶⁴ Eingang in die Analyse. Die Dissertation von Karatsioras⁶⁵, in der zwischen „harten“ und „amorphen“ Elementen eines Spiels als Konstruktions- bzw. Imaginationsmodell für einen literarischen Text unterschieden wird, ist terminologisch auch hilfreich, also die Unterscheidung, was bei einem Spiel notwendigerweise „festgemacht“ werden kann (etwa die Regeln) und was darüber hinausgeht - wie etwa Emotionen.

Wie auch zum Begriff *Spiel* findet sich auch zum Macht-Begriff eine Literaturflut. Machttheorie wird auch als Basistheorie bei der konkreten Ausformulierung der Textanalyse verwendet, da sie das direkte Bindeglied zur „Emanzipation“ darstellt, die im Rahmen dieses Projekts eben nicht generalisierend, sondern unter dem Fokus der Auseinandersetzung mit Machtphänomenen gesehen wird. Dabei wird grundsätzlich einem relativ klassischen bzw. handlungstheoretischen Machtbegriff gegenüber poststrukturalistischen Machttheorien der Vorzug gegeben; auch wenn die „Macht“, die aus dem Text heraus über den Rezipienten in die Welt eingeht, eher einer poststrukturalistischen Diskursmacht entspricht. Macht soll auch nicht grundsätzlich als Synonym für Herrschaft und/oder Gewalt dienen, wenngleich sich diese Analogien nicht vollständig vermeiden lassen. Die Handlungszusammenhänge werden entlang der Wirkungsstruktur des Textes machttheoretisch analysiert, wobei die konkreten Begriffe und Konzepte, mit denen dabei gearbeitet wird, hauptsächlich an Popitz und Han angelehnt sind.⁶⁶

Insofern geht es bei der konkreten Analyse vor allem um die Spannung zwischen Machthaben und Machtunterworfenheit, zwischen einem Alter und einem Ego, konkretisiert durch Handlungsalternativen, durchgesetzt

⁶² Roger Callois (1966): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Aus dem Franz. von Sigrid von Massenbach. München: LangenMüller.

⁶³ Jürgen Fritz (2004): Das Spiel verstehen.

⁶⁴ Rolf Oerter (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Quintessenz: München. (= Beltz Taschenbuch. 46.)

⁶⁵ Nikolaos Karatsioras (2011): Das Harte und das Amorphe. Das Schachspiel als Konstruktions- und Imaginationsmodell literarischer Texte.

⁶⁶ Ich folge also mehr Popitz und Luhmann als Arendt oder Foucault; Heinrich Popitz (1992): Phänomene der Macht; Niklas Luhmann (2012): Macht; vgl. auch Byung-Chul Han (2005): Was ist Macht?

mehr oder weniger mittels Drohungen und Sanktionen; auch die Frage nach dem Vermittlungsgrad, also die der Übereinstimmung des Willens des Handelnden mit dem des Machtausübenden, die Frage nach der Freiheit bzw. Freiwilligkeit konkret getroffener Entscheidungen und den darauffolgenden Handlungen ist wesentlich. In diesem Sinne stellt die „Manipulation“ ein eigenständiges Konzept innerhalb der Macht dar, wo die „Freiwilligkeit“ etwa auf Täuschung beruht.⁶⁷ Bei zwei Texten wiederum bildet die scheinbare Determiniertheit der Herrschaft und die Unterworfenheit der Protagonisten gegenüber einer „Macht“ die Ausgangssituation. Im Rahmen der Textanalysen werden sich bezüglich dieser Kernpunkte nicht bloß Entwicklungen innerhalb der einzelnen Texte (bzw. ihrer Protagonisten), sondern auch innerhalb der sechs Texte des Analysekorpus zeigen.

Über die drei Elemente der *vitalisierten Machtspiel-Metapher*, der *amorphen Spiel- und somit auch Machteffekte* sowie des gewählten Spiels als *narratologischem Immersionsverstärker* werden Spiel- und Macht-Theorien zusammengeführt und eine Wirkung aus dem Text heraus hinein in die (mehr oder weniger konkret bewusste) Erfahrungswelt des Rezipienten postuliert, die vom Spiel-Begriff maßgeblich positiv modifiziert wird.

2 Probleme und Fragen

Aktuell gibt es zu jedem Text eine 20 bis 30 Seiten lange Wirkungsstrukturanalyse. Eine aktuelle Frage ist etwa, ob eine feinere Kapiteleinteilung, die höchstens über die narratologische Textstruktur (ähnlich einer dramatischen Aktgliederung) möglich ist, sinnvoll erscheint: etwa eine Unterteilung der Analyse eines Textes in fünf bis sechs Unterkapitel á la „Ursprung der Macht“, „Stärkerwerden der Macht“, „Erste Brüche der Macht“.

Zudem habe ich die verwendete Theorie noch nicht systematisch niedergeschrieben und somit auch nicht bei der Analyse aller Textstellen alle Theorie verwendet, die zu verwenden ich eigentlich vorhatte. Wenn ich

⁶⁷ Rainer Sachse (2014): Manipulation und Selbsttäuschung. Wie gestalte ich mir die Welt so, dass sie mir gefällt: Manipulationen nutzen und abwenden. Mit 5 Abbildungen. Berlin, Heidelberg: Springer.

nun allerdings bei der Überarbeitung der Analysen, die grundsätzlich sehr nah am Text arbeitet, mehr und mehr Theorie genauer und genauer einarbeite, stellt sich mir die Frage, wo - was die Detailverliebtheit anbelangt - schließlich aufzuhören ist. Grundsätzlich verwende ich ja durchaus mehrere verschiedene, die ich fast unmöglich jede für sich in ihrer Fülle anwenden kann. Kann man hier auch von einem „Mut zur Lücke“ sprechen bzw. wie kann ich meine Analyse für mich selbst als vollständig bzw. ausreichend detailliert oder eben als unzureichend, unvollständig charakterisieren? Bemerke ich das etwa, wenn ich daran gehe, aus meinen Analysen eine Konklusio zu extrahieren?

In diesem Sinne habe ich mir auch überlegt, ob ich nicht zu jedem Text eine eigene Analyse-zusammenfassung aus den ausführlichen Textanalysen extrahieren sollte, bevor ich in einer abschließenden Konklusio die wesentlichen Punkte, die bei allen Texten, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, eine Rolle gespielt haben, herausgreife und miteinander vergleiche. So würde ich vor einer Konklusio sechs Meta-Analysen nach jeder einzelnen Textanalyse einschieben.

Außerdem stellt sich noch die Frage, inwieweit es einer stärkeren Verknüpfung zwischen Fragestellung/Hypothese bzw. der Begriffe „Emanzipation“ und „Empowerment“ sowie meinem Ansatz zur Beantwortung dieser Fragestellung durch die Analyse der Wirkungs- und Machtstruktur bedarf.

3 Literaturliste

Anter, Andreas (2012): Theorien der Macht zur Einführung. 2. korr. Aufl. Hamburg: Junius 2013.

Callois, Roger: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Aus dem Franz. von Sigrid von Massenbach. München: LangenMüller 1966.

Eco, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. Aus dem Ital. von Heinz G. Held. 2. Aufl. München: Hanser 1994. (= dtv wissenschaft. 4531.)

Fluck, Winfried: Funktionsgeschichte und ästhetische Erfahrung. In: Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpre-

- tationen. Hrsg. von Marion Gymnich und Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2005. (= ELK. 16.)
- Fritz, Jürgen: Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim, München: Juventa 2004.
- Han, Byung-Chul: Was ist Macht? Stuttgart: Reclam 2005.
- Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Aus dem Niederländ. Übertr. von H. Nachod. 23. Aufl. Hamburg: Rowohlt 1987.
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 2. durchges. u. verb. Aufl. Paderborn: Fink 1984.
- Jesper Juul: half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. 1st MIT Press paperback ed. Cambridge. London: MIT Press 2011.
- Karatsioras, Nikolaos: Das Harte und das Amorphe. Das Schachspiel als Konstruktions- und Imaginationmodell literarischer Texte. Berlin: Frank&Timme 2011. (= Literaturwissenschaft. 23.)
- Maier, Karl E.: Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. 10., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1993.
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz 1993. (= Beltz Taschenbuch. 46.)
- Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl. Tübingen: Mohr 1992.
- Sachse, Rainer: Manipulation und Selbsttäuschung. Wie gestalte ich mir die Welt so, dass sie mir gefällt: Manipulationen nutzen und abwenden. Mit 5 Abbildungen. Berlin; Heidelberg: Springer 2014.
- Seibert, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas 2008. (= utb. 3073.)
- Sommer, Roy (2000): Funktionsgeschichten. Überlegungen zum Funktionsbegriff in der Literaturwissenschaft und Anregungen zu seiner terminologischen Differenzierung. In: Literaturwissenschaftliches Jahrbuch. 41. Band. Hrsg. von Theodor Berchem [u. a.]. Berlin: Duncker&Humblot 2000.

Wolf, Werner: Aesthetic Illusion. In: Immersion and Distance. Aesthetic Illusion in Literature and Other Media. Hrsg. von W.W., Walter Bernhart und Andreas Mahler. Amsterdam; New York: Rodopi 2013.

Literatur und Spiel. Zur Poetologie literarischer Spielszenen. Hrsg. von Bernhard Jahn und Michael Schilling. Stuttgart: Hirzel 2010.

Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Hrsg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter 2006. (= spectrum Literaturwissenschaft. Komparatistische Studien. 22.)

Das Spiel in der Literatur. Hrsg. von Philippe Wellnitz. Berlin: Frank & Timme 2013. (= Literaturwissenschaft. 33.)

Das Spiel mit dem Medium. Partizipation - Immersion - Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel. Hrsg. von Britta Neitzel und Rolf F. Nohr. Marburg: Schüren 2006. (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienwissenschaft. 14.)

Kurzbiografie

2013 Abschluss des Individuellen Masterstudiums Biochemische Analytik und Sensortechnik an der Technischen Universität Graz

2014 Abschluss des Lehramtsstudiums für die Unterrichtsfächer Deutsch und Chemie an der Karl-Franzens-Universität Graz

2015 Abschluss des Unterrichtspraktikums für Deutsch und Chemie am Akademischen Gymnasium, Graz

Schuljahr 2015/2016 Vertragslehrer an der BAKIP Hartberg für Deutsch, Chemie und Biologie sowie an der NMS Rieger, Hartberg, für Deutsch

Seit November 2016 Vertragslehrer für Naturwissenschaften an der Moeschule Graz

Seit WS 2015 Dissertationsstudium Germanistik (Neuere Literatur: Jugendliteratur) Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. phil. Bettina Rabelhofer Fachbereich: Neuere deutsche Literaturwissenschaft; Karl-Franzens-Universität Graz

„Irgendwie mag ich das Schreiben...“⁶⁸
Analoges und digitales Schreiben als Motiv in
zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur: Susanne
Hornfeck: *Mulan – Verliebt in Shanghai*

Stefanie Jakobi, M.A. (Universität Bremen)

I Einleitendes, Allzueinleitendes

In meiner Stube ist es todtenstill [sic]—meine Feder kratzt nur auf dem Papier—denn ich liebe es schreibend zu denken, da die Maschine noch nicht erfunden ist unsre Gedanken auf irgend einem Stoffe, unausgesprochen, ungeschrieben, abzuprägen.⁶⁹

Der hier zitierte Absatz, den Friedrich Nietzsche in seinem Tagebuch festhält, gibt— folgt man Thomas Schestag—zu denken.⁷⁰ Tatsächlich tat er das auch und initiierte die Beschäftigung mit solcherlei inszenierten Schreibprozessen und den in ihnen eingeschriebenen Implikationen. Dies gilt einmal mehr, als dass solche Szenen des Schreibens nicht auf den überlieferten Tagebucheintrag Nietzsches beschränkt sind, sondern sich auch in kinder- und jugendliterarischen Texten finden. Diesen Szenen spürt das Dissertationsprojekt nach und sucht somit zu bestimmen, welche Funktion das Schreiben im zeitgenössischen und deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch besetzt. Im Rahmen der Analyse sollen die Inszenierungen des Schreibens als Motiv verstanden werden. Gestützt wird sich in diesem Kontext auf Christiane Lubkolls Motivbegriff.⁷¹ Sie bezeichnet das Motiv als „kleinste strukturbildende und bedeutungsvolle Einheit innerhalb eines Textganzen“⁷² und erweitert diese Beschreibung, indem sie das Motiv als „eine durch die kulturelle Tradition ausgeprägte

⁶⁸ Zeevaert, Sigrid (2013): S. 21.

⁶⁹ Nietzsche: Nachgelassene Aufzeichnungen, April - Oktober 1862.

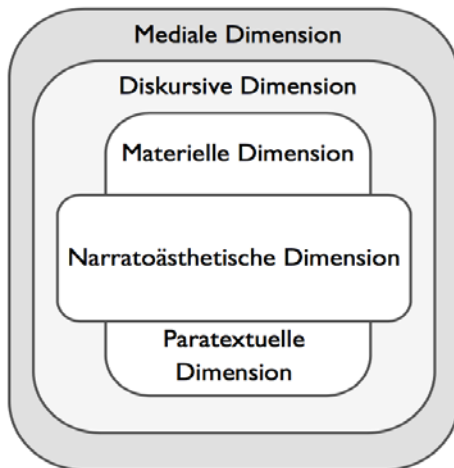
⁷⁰ vgl. Schestag (2008): S. 117.

⁷¹ vgl. Lubkoll (2013): S. 542.

⁷² ebd.

und fest umrissene thematische Konstellation⁷³ klassifiziert. Um diese einzelnen Aspekte für die Analyse nutzbar zu machen, wurden sie in ein motivanalytisches Modell überführt.

II Das Modell



Motivanalytische Dimensionen: Das Modell (Jakobi [2017])

Exemplarisch sollen ausgewählte Dimensionen im Folgenden anhand von Susanne Hornfecks *Mulan – Verliebt in Shanghai* diskutiert werden.

III Schreiben lernen und andere Abenteuer – Susanne Hornfeck: *Mulan – Verliebt in Shanghai*

III.I Einführung

Der Titel von Susanne Hornfecks Roman *Mulan – Verliebt in Shanghai* mag als erster ‚paratextueller‘⁷⁴ Indikator nur bedingt den Eindruck erwecken, dass in *Mulan* das Schreibmotiv eine wesentliche Rolle spielt. Zudem bietet auch der Klappentext nur wenige Anhaltspunkte für diese Auszeichnung, thematisiert er doch vornehmlich das Abenteuer Shanghai, als dass sich Mulans Reise darstellt:

Aber irgendwie faszinierend ist diese Mega-City schon und die Chinesen, besonders Mulans Großmutter, anders als erwartet. Je mehr Mulan eintaucht in den Alltag, desto aufregender werden für sie die Menschen.⁷⁵

⁷³ ebd.

⁷⁴ Zum Konzept des Paratexts siehe: Genette (2014).

⁷⁵ Hornfeck (2016): Klappentext.

Wenngleich über den Klappentext somit zunächst Mulans Verliebtheit in die Stadt Shanghai und ihre BewohnerInnen fokussiert zu werden scheint, bietet dieser jedoch noch eine weitere paratextuelle Spur, die gleichermaßen ein anderes Verliebtsein adressiert und darüber auch die Schreibmotivik:

Besonders einen gibt es, für den es sich sogar lohnen würde, die chinesischen Schriftzeichen zu lernen – nur um mit ihm texten zu können.⁷⁶

Da somit bereits auf paratextueller Ebene die Gemengelage aus chinesischen Schriftzeichen, kultureller Identität und erster Liebe angedeutet wird, soll diese Gemengelage nicht nur als bestimmend gesetzt werden, sondern zunächst kurz im Kontext der paratextuellen Dimension ausgezeichnet werden.

III.II „Das sind ja doch sehr schöne und faszinierende Gebilde“⁷⁷ - Die paratextuelle Dimension

Neben den bereits benannten ‚peritextuellen‘⁷⁸ Aspekten lässt sich das Schreibmotiv als Bezugsgröße vornehmlich ‚epitextuell‘⁷⁹ nachweisen und offeriert in diesem Kontext zudem Hinweise auf die diskursiven Einschreibungen, welche die Inszenierung bestimmen. Ohne an dieser Stelle AutorInnenintentionen zu viel Geltung beizumessen, ist die Attribuerung der chinesischen Schriftzeichen bei Hornfeck in einem Interview, in dem sie über den Roman und ihren Beruf als Übersetzerin und Sinologin (!) spricht, bemerkenswert und soll demzufolge auch vermerkt werden:

Das sind ja doch sehr schöne und faszinierende Gebilde, und es ist keine Alphabetschrift. Diese Schriftzeichen bilden nicht das ab, was wir sagen. Das fand ich faszinierend und wollte rausfinden, wie das geht.⁸⁰

⁷⁶ ebd.

⁷⁷ Lieske und Hornfeck (2016).

⁷⁸ vgl. Genette (2014): S. 11.

⁷⁹ vgl. ebd.

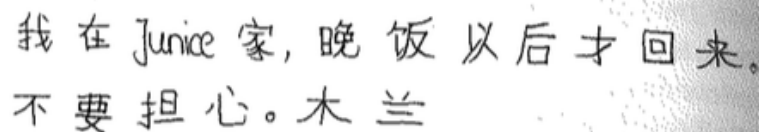
⁸⁰ Lieske und Hornfeck (2016).

In dieser Äußerung treten einige Zuschreibungen über die chinesischen Schriftzeichen deutlich hervor, die im Folgenden sowohl auf Ebene der diskursiver Dimension kontextualisiert, aber darüber hinaus auch in Bezug auf ihre narratoästhetische Inszenierung hin untersucht werden sollen: Die Mystifizierung und Ästhetisierung der chinesischen Schriftzeichen, ihr unterstellter bildlicher Charakter und daran anknüpfend ihre Abkopplung von der mündlichen Dimension.⁸¹

III.III *Chinesisch* schreiben und *chinesisch schreiben* I – Die diskursive Dimension

Die ausgestellte Klassifizierung des Chinesischen als ideografisch, die paratextuell bereits angedeutet wurde und sich auch in der Inszenierung des Schreibens in *Mulan* niederschlägt:

schreiben, verbot der Stolz.) Also malte sie in krakeligen Schriftzeichen:



我在Junice家,晚饭以后才回来。
不要担心。木兰

Dann schnappte sie Rucksack und Hausschlüssel und war zur Tür hinaus.

Hornfeck (2016): S. 198.

verfügt über eine lange forschungsgeschichtliche Tradition.⁸² Ziel der Auseinandersetzung—auch in Anbetracht des Fortbestandes dieser Tradition und des eigenen (literaturwissenschaftlichen) Hintergrunds—ist es nicht, diese Zuschreibung explizit zu negieren. Weder soll sich demzufolge Stephan Köhn angeschlossen werden, der postuliert, dass chinesische Zeichen „nicht wie Bilder, sondern wie ganz gewöhnliche Schrift verarbeitet werden []“⁸³ noch Jens Heise, der in Reaktion auf Köhn postuliert, dass es „[es] [v]ielleicht [...] ja doch gute Gründe [gibt], die chinesi-

⁸¹ vgl. Lieske und Hornfeck (2016).

⁸² vgl. Köhn (2003): S. 67.

⁸³ ebd. S. 84.

schen Schriftzeichen für ideographisch zu halten.“⁸⁴ Im Fokus stehen vielmehr die weiteren diskursiven Zuschreibungen, welche sich aus dem (westlichen) Forschungsdiskurs ergeben und die insbesondere den Themenkomplex Schreiben und (kulturelle) Identität betreffen.

Geschriebene Kultur – Schreibende Kultur

Die Annahme, dass zwischen Kultur und Schreiben eine Verbindung besteht, ist nicht als exklusiv für das Chinesische zu verstehen. So fordert Sandro Zanetti, den

Akt des Schreibens als Technik zu begreifen, die sowohl kulturell bedingt als auch kulturkonstituierend ist. So gesehen weisen Schreibakte immer in mindestens zwei Richtungen: zurück auf das, wovon sie geprägt sind und wovon sie sich ggf. absetzen, und nach vorn im Hinblick auf das, was durch sie selbst zum Vorschein kommt und wofür sie selbst prägend gewesen sein werden.⁸⁵

Von diesem Faktum unabhängig wird in der westlichen Diskurstradition die Verbindung von Schreiben und Kultur in Bezug auf die chinesischen Schriftzeichen jedoch noch potenziert und zudem konnotativ aufgeladen. Anknüpfend an eine unterstellte Andersartigkeit der Schriftzeichen wird eine Andersartigkeit der chinesischen Kultur konstruiert, die wiederholt auf die fehlende phonetische Dimension zurückgeführt wird. Kim fasst in diesem Kontext die Positionen Hegels und Humboldts zusammen und führt aus, dass

[m]it der Verschiedenheit der Sprachen und ihrer Relevanz für die „Geschichte der Menschheit“ begründet Herder einen Topos, der von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) systematisch und folgenreich ausgebaut wird.⁸⁶

⁸⁴ Heise (2004): S. 226.

Wobei diese Negation insgeheim dennoch vorgenommen wird und sich—weniger für die Analyse, sondern eher für das eigene Verständnis—der a-ideografischen Kennzeichnung des Chinesischen angeschlossen wird: „Aren’t Chinese characters a sophisticated system of symbols that similarly convey meaning without regard to sound? Aren’t they an ideographic system of writing? The answer to these questions is no. Chinese characters are a phonetic, not an ideographic, system of writing, as I have attempted to show in the preceding pages.“ (DeFrancis [1984]: S. 133).

⁸⁵ Zanetti (2015): S. 31.

⁸⁶ Kim (2009): S. 11.

Kritisiert und angeführt wird in diesem Zusammenhang insbesondere die mangelnde oder fehlende Subjektivität der Schrift,⁸⁷ die gleichsam auf die chinesische Kultur übertragen wird.⁸⁸

Für die Beschäftigung mit *Mulan* soll jedoch weniger diese identitätsstiftende Rolle der chinesischen Schriftzeichen weitergeschrieben werden, also ein *chinesisch* schreiben, sondern ein sich *chinesisch* Erschreiben. So stellt Lingchei Letty Chen ihrer Analyse postmoderner chinesischer Romane ein kulturelles Identitätskonzept voran, das eben nicht gegründet ist auf „one’s inherited national history, cultural tradition and heritage, and even race or blood line“⁸⁹. Vielmehr sieht sie persönliche Erfahrungen von Kultur als Begründer einer kulturellen Identität, die somit nicht kollektiv, sondern persönlich und subjektiv ist.⁹⁰ Sie umgeht damit zum einen die Falle einer kollektiven Identität, die sich aus der an die chinesischen Schriftzeichen gebundenen unterstellten mangelnden Subjektivität ergibt.⁹¹ Zum anderen gelingt es ihr diesen Identitätsbegriff dennoch an das Schreiben zu koppeln: an das Schreiben als Umgang mit kulturellen Erfahrungen.⁹² In dieser Hinsicht eignet sich das von ihr vorgeschlagene Konzept für die Analyse der Schreibmotivik in *Mulan*. Dies gilt umso mehr, als dass sie ‚Hybridität‘ als Qualität (postmoderner) Identität auszeichnet:

When applied to articulating mobile and multiple identities, this new evaluation of hybridity gains particular vitality and promise because of its capacity to be flexible and inclusive.⁹³

Insbesondere dieses Versprechen einer ‚inkluisiven‘ und ‚flexiblen‘ Identität soll leitend für die Analyse sein.

⁸⁷ vgl. ebd.

⁸⁸ vgl. ebd.

⁸⁹ Chen (2006): S. 13.

⁹⁰ vgl. ebd.

⁹¹ vgl. Roetz (2006): S. 20.

⁹² vgl. Chen (2006): S. 42-43.

⁹³ vgl. ebd. S. 12.

III.IV Narratoästhetische Dimension: *Chinesisch* schreiben und *chinesisch schreiben* I

Auf Ebene der Histoire lässt sich von Beginn an ein dezidiertes Fokus auf das Schreibmotiv nachweisen: So begibt sich die 15-jährige Protagonistin Mulan Meinhard, deren bi-kulturelle Wurzeln sich bereits am Namen zeigen, in die chinesische Heimatstadt ihrer Mutter, um nicht nur ihre bislang unbekanntes chinesischen Verwandten kennenzulernen, sondern auch um die Schriftzeichen der Sprache ihrer Mutter, die eben nicht oder nur bedingt ihre eigene Muttersprache ist, zu erlernen:

Die Schulbefreiung war damit erkaufte, dass sie einen Sprachkurs besuchen musste und ihre chinesische Familie an den Hacken hatte.⁹⁴

Verhandelt wird die Auseinandersetzung Mulans mit ihrer eigenen kulturellen Identität somit vor einem von Schrift bzw. Schriftzeichen geprägten Hintergrund, der zudem emotional konnotiert ist:

Chinesisch war die Kindersprache, die sie mit ihrer Mutter verband. Doch dann war der Punkt gekommen, an dem die deutsche Mulan kein Kind mehr sein wollte und schon gar keine Chinesin. Damit hatte der ganze Ärger begonnen.⁹⁵

Der „ganze Ärger“⁹⁶ steht stellvertretend für Mulans Unwillen sich länger mit dem Lernen der Sprache ihrer Mutter—oder zumindest deren schriftlichen Ausdrucks—zu beschäftigen und daran geknüpft auch mit diesem Aspekt ihrer (kulturellen) Identität. Als räumliche Verortung dieses Unwillens kann die Samstagsschule⁹⁷ bestimmt werden, gegen die Mulan öffentlich rebelliert:

⁹⁴ Hornfeck (2016): S. 67.

⁹⁵ ebd. S. 18.

⁹⁶ ebd.

⁹⁷ „Und das Oberlästigste war die Chinesische Schule an den Samstagen gewesen. Wenn die anderen ihr freies Wochenende genossen, musste sie Schriftzeichen pauken und dämliche chinesische Gedichte auswendig lernen. [...] Das ganze Gerede von wegen Herkunft und chinesischen Wurzeln konnte ihr gestohlen bleiben.“ (ebd. S. 66).

Und dann kam der Samstag, wo Mulan ihrer Mutter vor den versammelten Eltern im Schulfoyer verkündet hatte, dass sie künftig nicht mehr in diese bescheuerte Schule gehen würde.⁹⁸

Dass die zumindest für Mulan negativ assoziierte Verbindung von Kultur und Schrift keine willkürliche ist, hat die diskursive Dimension gezeigt, wird an dieser Stelle jedoch auf Figurenebene und im Verhältnis von Mutter und Tochter ausgespielt. Verbinden lässt sich dieser Aspekt zudem mit der Darstellung des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in *Mulan*.

Who do you call a wénmáng?

Die skizzierte Verneinung des phonetischen Gehalts der chinesischen Schriftzeichen wird in *Mulan* anhand der sprachlichen und schriftlichen Fähigkeiten der Protagonistin inszeniert. Immer wieder werden unter Rückgriff auf die genannten diskursiven Elemente diese beiden Kompetenzbereiche gegeneinander ausgespielt:

Mulan zuckte zusammen. Das war ja charmant. Aber ihr Cousin hatte recht, sie war hier zwar nicht sprachlos, aber schriftlos. Da die Schriftzeichen ihre Aussprache nicht preisgaben, war sie praktisch Analphabetin.⁹⁹

Zudem wird diese Differenz als identitätsstiftender Marker gekennzeichnet:

Ihr Hörverständnis ist gut, der sprachliche Ausdruck lässt noch zu wünschen übrig, aber beim Lesen und Schreiben sieht es ganz schlecht aus. Ich kenne das. Sie haben das typische Sprachprofil von Kindern, die aus Mischehen stammen und in nicht-chinesischer Umgebung aufgewachsen sind.¹⁰⁰

Diese Inszenierungsstrategie prägt auch das erste Kennenlernen von Mulan und Nianshen. Auf Nianshens Frage: „Aber du bist doch Chinesin?“¹⁰¹, antwortet Mulan zögerlich „Zur Hälfte. Mein Vater ist Deut-

⁹⁸ ebd. S. 67.

⁹⁹ ebd. S. 20.

¹⁰⁰ ebd. S. 54.

¹⁰¹ Hornfeck (2016): S. 149.

scher, und ich bin in Deutschland aufgewachsen. Reden ist ok, aber ich kann keine Schriftzeichen.“¹⁰² Erneut werden nicht allein Mulans divergierende Fähigkeiten thematisiert, sondern es wird zudem eine Verortung von Mulans kultureller Zugehörigkeit vorgenommen. Auch Ni-an-shen wird darüber hinaus kulturell über den Gebrauch der Schriftzeichen verortet:

Ich musste mich auch erst umgewöhnen, weil in Taiwan die traditionellen Langzeichen in Gebrauch sind. Hier werden die vereinfachten Zeichen benutzt.¹⁰³

Wiederfinden lässt sich die postulierte Loskopplung des chinesischen Sprechens von den chinesischen Schriftzeichen auch auf Ebene der materiellen Dimension.

Exkurs: Materielle Dimension – Von Kursivsetzungen und Leerstellen

Materiell inszeniert wird der Gegensatz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit über das Verhältnis des inkorporierten Chinesisch zum restlichen Text. Während gesprochene oder gedachte chinesische Äußerungen zwar über Kursivsetzung aus dem Text herausgehoben werden, sind sie dennoch für den extradiegetischen Lesenden *lesbar*, da an diesen Stellen anstatt mit Schriftzeichen mit Hanyu Pinyin gearbeitet wird. Der Lesende kann sich die mündlichen Begriffe somit—mehr oder minder erfolgreich—phonetisch erschließen. Für die schriftliche Dimension bleibt ihm das verwehrt, da diese ausschließlich über Schriftzeichen inszeniert wird und zudem mit (gedruckter) Handschriftlichkeit:

¹⁰² ebd.

¹⁰³ ebd.

我母亲是中国人,父亲是德国人,
一家人住在慕尼黑。奶奶也健
在,住在养老院。今年夏天,我第
一次认识了我的中国亲人:舅
舅,舅妈,表哥和外婆,他们和我
的德国亲人完全不同。外婆身
体硬朗,依然忙外地持家务。
表哥拼命学习,因为他面临
重要的高考。舅舅、舅妈两人
都要上班赚钱供表哥上学。
我很高兴有机会来到上海,
我有了更多的亲人,也明白了
更多事情。以前妈妈^{时不}时会叫
我“半条龙”,但我并不喜欢这个外
号。现在我为我是半个国人而
骄傲。¹⁰⁴

Hornfeck (2016): S. 207.

In den Fokus gerückt wird darüber die Materialität der Schriftzeichen, die das Lesen und Verstehen dieser verhindert oder zumindest erschwert:¹⁰⁴

Wer sich in die Materialität der Zeichen verstrickt, kann sie nicht verstehen, so wenig der stumpfe Blick des übermüdeten oder unkundigen Lesers es vermag, den Vorhang der Buchstaben aufzuziehen.¹⁰⁵

Weitergetragen wird das Nicht-Verstehen der schriftlichen Zeichen auf Ebene des Discours' zudem über den Umstand, dass einzig die mündli-

¹⁰⁴ vgl. Assmann (1995): S. 238.

¹⁰⁵ ebd.

chen Äußerungen oder Begrifflichkeiten im Text durch Figurenrede erläutert und erklärt werden, während der Lesende die Bedeutung der schriftlichen Zeichen bisweilen im Nachhinein übersetzt bekommt oder sich diese anhand des Kontextes erschließen kann oder vielmehr erschließen muss.¹⁰⁶

Vor dem Hintergrund der hier nur kurz angerissenen diskursiven Zugriffe auf das Chinesische kann dafür argumentiert werden, dass über diese Inszenierungsstrategie nicht allein Mulans ‚Analphabetentum‘ und die damit einhergehende Unsicherheit in einem ihr fremden Land an den Lesenden weitergereicht werden soll, sondern dass damit erneut der genannte ideographische Diskurs implizit aufgerufen und weitergeschrieben wird.¹⁰⁷

Neben der Protagonistin, für die vor allen Dingen die Beziehung zu Ni-an-shen lernfördernd wirkt:

Kaum hatte sich das Chinesische aus der Bindung an die Mutter befreit, da gingen in Mulans Kopf die Knoten auf, Blockaden lösten sich auf, Synapsen funkten. Es gab keinen besseren Sprachlehrer als die Liebe.¹⁰⁸

, findet sich in *Mulan* noch eine weitere schreibende Figur, die einmal mehr das Schreibenlernen in den Kontext einer Identitätssuche zwischen zwei Kulturen setzt. Einmontiert in die Narration sind eine Vielzahl von Briefen von Mulans Mutter an Mulan, die auf Ebene ihrer narratoästhetischen Beschreibung Präsenz einfordern:

Eine E-Email konnte man wegeklicken, das Smartphone konnte man ausschalten, den Laptop herunterfahren, aber dieser Brief hatte eine herausfordernde, ganz und gar materielle Präsenz.¹⁰⁹

Diese Präsenz wird zum einen durch die „hellblaue[n] Bögen“¹¹⁰ und die „blau-roten Luftpoststreifen“¹¹¹, welche die Briefe kennzeichnen, markiert.

¹⁰⁶ vgl. Hornfeck (2016): S. 238-239. Ein Umstand, der nach Sandro Zanetti eng mit dem Schreiben verbunden ist: „Man muß [sic] also, anders gesagt, bereits etwas wissen, damit man schreiben kann.“ (Zanetti [2015]: S. 25).

¹⁰⁷ vgl. Friedrich (2003): S. 115.

¹⁰⁸ Hornfeck (2016): S. 175.

¹⁰⁹ ebd. S. 62.

Über die Montage der Briefe wird zum anderen ein Wechsel der Erzählinstanz vorgenommen und anstelle der personalen Erzählsituation mit Mulans Mutter eine Ich-Erzählerin installiert. Die als Binnenerzählung zu lesenden Briefe bieten Mulan Einblick in die Jugend ihrer Mutter und in die durchaus problematische Familienkonstellation, die sich als Drei-Generationen-Konflikt beschreiben lässt. Für den Lesenden offerieren die Briefe zudem die Möglichkeit, Mulans Erlebnisse als Spiegel der Erlebnisse ihrer Mutter zu sehen. Diese reiste ebenso zum Sprachenlernen in ein fremdes Land, verliebte sich und erhielt so einen neuen Grund zum Lernen:

Jetzt dienten meine Deutschkenntnisse nicht mehr nur dem Broterwerb; aus dem Beruf war eine Berufung geworden. Im Nachhinein kam es mir so vor, als hätte ich nur Deutsch gelernt, um mich mit diesem Mann zu unterhalten.¹¹²

Die Briefe als fortgesetzte Binnenerzählung der Vergangenheit von Mulans Mutter zeugen einmal mehr von der Bedeutung des Schreibens für die eigene Identität, wie Martin Balle formuliert:

[...] Individuation wird damit auf zweifache Weise vorangebracht: einerseits bewältigt er seine konkrete, eigene Geschichte, seine Vergangenheit, zum anderen stößt er – jetzt beim Schreiben und durch das Schreiben – tief in das eigene Selbst vor.¹¹³

Zudem erlauben es die Briefe als Schreibprodukt nicht allein Mulan sich mit ihrer Mutter zu versöhnen—und einmal mehr mit ihrem hybriden kulturellen Hintergrund—, sondern sie lösen vielmehr auch den Konflikt von Mutter und Großmutter. So endet der Roman nicht allein mit einer digitalen, schriftliche Kommunikation zwischen Nianshen und Mulan,¹¹⁴ die vorher nicht möglich war;¹¹⁵ im Fokus steht vielmehr auch der erste Besuch der Mutter in Shanghai nach vielen Jahren:

¹¹⁰ ebd.

¹¹¹ ebd. S. 60.

¹¹² Hornfeck (2016): S. 195.

¹¹³ Balle (1994): S. 187.

¹¹⁴ „Pling! Das Smartphone riss sie aus ihren Gedanken. Wie elektrisiert starrte sie auf das Display, von dem ihr Schriftzeichen entgegenleuchteten: [...].“ (Hornfeck [2016]: S. 258).

¹¹⁵ „Mulan musste sich eingestehen, dass sie diese Botschaft vor drei Monaten noch nicht hätte entschlüsseln können. Da war sie noch ein *wénmáng* gewesen, ein Analphabet.“ (ebd. S. 259).

„Damit wären wir vollständig“, sagte Waipo. Die Befriedigung in ihrer Stimme war nicht zu überhören. Mulan begriff, wie wichtig es für ihre Großmutter war, dass die verlorene Tochter endlich heimkehrte. Mama kam nicht nur die Tochter abholen, das war eine Familienzusammenführung, eine Versöhnung.¹¹⁶

III.V Chinesisch schreiben gelernt?

Die kursorische Analyse der narratoästhetischen und materiellen Inszenierung von Mulans Schreibversuchen hat gezeigt, welcher starker Zusammenhang einerseits zwischen Schreiben und Identität gesetzt und wie dieser im Kontext der unterschiedlichen Dimension immer wieder thematisiert und inszeniert wird. Andererseits konnte punktuell auch gezeigt werden, inwiefern im Kontext des Romans diskursive Zuschreibungen über chinesische Schriftzeichen aufgeworfen, aber zudem möglicherweise auch überschrieben werden. Dies gilt insbesondere für die hybride und somit nicht kollektiv determinierte Identität, die Mulan sich in einem Zusammenspiel aus chinesischen Schriftzeichen, mütterlichen Briefen, elektronischen Nachrichten¹¹⁷ und ihrer Beziehung zu Nianshen kreiert bzw. erschreibt:

Meine Mutter hat mich früher manchmal ‚Halbdrache‘ genannt. Das habe ich gehasst. Inzwischen bin ich stolz auf meine chinesische Hälfte.¹¹⁸

IV Literatur

Primärliteratur

Hornfeck, Susanne: *Mulan. Verliebt in Shanghai*. München (Hanser) 2016.

Nietzsche, Friedrich: *Werke. Abteilung I Band 2.: Nachgelassene Aufzeichnungen (Herbst 1862 - Sommer I 864): Kritische Gesamtausgabe*. Hrsg. von Figl, Johann. Berlin/New York (De Gruyter) 2000.

¹¹⁶ Hornfeck (2016): S. 247.

¹¹⁷ Die Rolle der digitalen Schreibmedien soll an dieser Stelle nicht negiert werden, sondern stellt einen weiteren Aspekt der Analyse dar, der an dieser Stelle aufgrund der Zuspitzung auf das Verhältnis von Identität und Schreiben vernachlässigt wurde.

¹¹⁸ ebd. S. 208.

Zeevaert, Sigrid: Liebe, liebe Fanni. Hildesheim (Gerstenberg) 2013.

Sekundärliteratur

Assmann, Aleida: Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose. In: Materialität der Kommunikation. Hrsg. von Gumbrecht, Hans Ulrich und Pfeiffer, K. Ludwig. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1995. S. 237-251.

Balle, Martin: Sich selbst schreiben - Literatur als Psychoanalyse. Annäherung an Max Frischs Romane „Stiller“, „Homo Faber“ und „Mein Name sei Gantenbein“ aus psychoanalytischer Sicht. München (Iudicum) 1994.

Chen, Lingchei Letty: Writing Chinese. Reshaping Chinese Cultural Identity. New York (Palgrave) 2006.

DeFrancis, John: The Chinese Language. Facts and Fantasy. Honolulu (Hawaii Press) 1984.

Friedrich, Michael: Chiffren oder Hieroglyphen? Die chinesische Schrift im Abendland. In: Hieroglyphen. Stationen einer anderen abendländischen Grammatologie. Hrsg. von Assmann, Aleida und Assmann, Jan. München (Wilhelm Fink) 2003. S. 89-116.

Genette, Gérard: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2014.

Heise, Jens: Einige Anmerkungen zu Stephan Köhns „Hartnäckige Mythen der Wissenschaft: Vom vermeintlich ideographischen Charakter der chinesischen Schrift“. In: NOAG 175-176 (2004), S. 225-227.

Kim, Nam-See: Grammatologie der Schrift des Fremden. Eine kulturwissenschaftliche Untersuchung westlicher Rezeption chinesischer Schrift. Dissertation. (2009). <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/kim-nam-see-2009-03-23/PDF/kim.pdf> (16.10.2017).

Köhn, Stephan: Hartnäckige Mythen der Wissenschaft. In: NOAG 173-174 (2003), S. 63-93.

Lieske, Tanya; Hornfeck, Susanne: Vom gesteigerten Kulturschock und positiven Chinesen. (2016). http://www.deutschlandfunk.de/susanne-hornfeck-vom-gesteigerten-kulturschock-und.1202.de.html?dram:article_id=349498. (28.10.2017).

Lubkoll, Christiane: Motiv. In: Metzler Lexikon. Literatur - und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Nünning, Ansgar. Stuttgart (Metzler) 2013. S. 542-543.

Roetz, Heiner: Die chinesische Sprache und das chinesische Denken. Positionen einer Debatte. In: Bochumer Jahrbuch zur Ostasienforschung 30 (2006), S. 9-38.

Schestag, Thomas: Schattenhaft. In: *Schreibprozesse (Zur Genealogie des Schreibens Bd. 7)*. Hrsg. von Hughes, Peter; Fries, Thomas und Völchli, Tan. München (Wilhelm Fink Verlag) 2008, S. 117-332.

Zanetti, Sandro: Einleitung. In: Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte (2. Auflage). Hrsg. von ders. Berlin (Suhrkamp) 2015. S. 7-34.

Kurzbiografie

Stefanie Jakobi ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich 10 (Sprach- und Literaturwissenschaften) der Universität Bremen und seit 2015 Redaktionsmitglied von Kinderundjugendmedien.de. Ihr Masterstudium der Europäischen Literaturen an der Humboldt- Universität zu Berlin schloss mit einer Arbeit zu digitalen Schreibszenen in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur ab.

Betreut wird sie von Dr. phil. Tobias Kurwinkel und Prof. Dr. phil. Axel Dunker.

The Use of Children's Literature in Developing and Promoting (Critical) Literacy in Europe: Case Study ELINET

Eleni Louloudi, M.A. (Universität Köln)

“Knowledge doesn't really form part of human nature. Conflict, combat, the outcome of the combat, and, consequently, risk and chance are what gives rise to knowledge. Knowledge is not instinctive; it is counter instinctive, just as it is not natural but counter natural.”

Michel Foucault

Introduction

Critical literacy

It is undoubtable that reading and writing are two of the most important -if not the most important- skills every human being must acquire. What we think, say and do represents and portrays who we are in this fast-growing world. For this reason, being literate is inevitably essential for anybody who wants to be an acting member of this world. Therefore, it is not surprising that literacy has become one of the most fundamental purposes of today's education and a benchmark for modern educational, cultural and social policies.

Literacy, along with its definition and characteristics, has developed drastically over the past years. Nowadays, definitions go beyond the notion of reading and writing as competences and focus, as UNESCO puts it, on how individuals should master 'identification, understanding, interpretation, creation, and communication' skills in order to successfully participate 'in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world' (UNESCO, en.unesco.org).

This definition, as well as those by PISA (2012)¹¹⁹ and PIRLS (2011)¹²⁰ have explicitly indicated the strong connection between literacy and society. The ability to understand any written form of communication and further convey its message and meaning is directly connected to one's healthy involvement and action in their everyday, family and community life. Hence, being literate is not only advantageous, but necessary for our society to function and grow.

However, although literacy has been strongly connected to the notion of society, it only aims to underline the importance of individuals becoming part of a larger community and learning how to be fully functional in it. In other words, according to the aforementioned definitions, being literate means that one uses language to perform social and cultural actions in order to join a cultural group, communicate and engage with it. This implies that before learning to be literate, people have no previous experiences or background, whether this is history and origins or external and internal characteristics. In addition, this also entails that the world we live in has no social construction or any power relations. These implications are, of course, far from accurate and are not representative of contemporary societies.

In our modern societies, men and women are still not equal, working class is still being treated differently than the elite, and one's origins can be decisive for their future profession; in this place of inequity, people need to be not only functional members, but also active ambassadors of social justice, reformation and redefinition of popular norms. For a just society, there is a concrete need for a more political-oriented approach to literacy, understood and widely known as *critical literacy*.

¹¹⁹ PISA (Programme for International Student Assessment), 2012 definition of reading literacy: Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20ebook_final.pdf p.61

¹²⁰ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), 2011 definition of reading literacy: For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf p.11

The term *critical literacy*, as Luke puts it, brings up the idea of learning how to use printed and written communication media in order to “analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life” (21). It gives an explicit socio-political orientation to literacy and underlines the need for literacies, and to a greater extent, education, which help learners develop a critical eye toward various socially-, historically-, politically- and culturally-constructed elements of contemporary societies (cf. Norris et al. 59).

Critical literacy is not a new concept, neither in the world of education nor in academia. As a term, it was first introduced by the Brazilian educator and theorist Paulo Freire and his *Pedagogy of the Oppressed* at the end of 1960s, but the idea behind it derived from the Marxist approach of a critical pedagogy, which linked education with politics (cf. Luke 21; cf. Shor 1). Ever since then, critical literacy has been further developed through linguistic, social, cultural, educational and political studies and theories and adopted by many curricula across some English-speaking countries, such as Canada, the United States and Australia. In the last decade, critical literacy has slowly started to permeate the European schools and educational policies (cf. Luke 29).

Like most instructional approaches, its characteristics are received and understood differently depending on the where they are applied. In most cases, critical literacy represents the need to ‘go beyond simply decoding and understanding texts’ (Roberge 1) and build upon reforming and redefining the world, through understanding its political, social, historical and cultural contexts. This also underlies the difference between reading and critical literacy: reading literacy serves as a social action which allows actors to become part of a larger social world, whilst critical literacy understands reading and writing as abilities that help the actors first understand their position in the world and then take action in reforming it (cf. Shor 2; cf. Anderson and Irvine 82; cf. Luke 29).

This position underlines the need to recognize that printed and written media of communication (as well as educational policies and curricula) embody and reproduce society’s political views, cultural phenom-

ena and social bias and should also be seen this way (cf. Luke 24). Hence, applying critical literacy and, in a greater extent, critical pedagogy, in a classroom entails students' involvement in questioning, interpreting and exchanging about the role of class, gender and race in a modern society as well as the definition of social justice, cultural diversity and democracy (cf. Luke 25; cf. Stevens & Bean 6-7)

It is understandable that critical literacy itself is an ongoing process of redesigning and renaming what has already been labeled in order to promote democratic and just societies; however, it is also, in a sense, obvious that critical literacy itself cannot, as Luke puts it, 'resolve central issues around moral and political normativity' (28), but it is a form of 'conscientização' (conscientization) (Freire 36) that aims to make people aware of the social injustice of the world and motivate them to - consciously and unconsciously- act against it (Pennycook 89) – act of great importance in today's political turmoil that societies encounter.

Literature, Literacy and Society

The ongoing political upheaval and cultural change could not but reach the world of literature. This is not surprising, especially if one considers that the relationship between culture, society and literature has a long tradition. Jacques Derrida's concept of "no democracy without literature" and "no literature without democracy" summarizes the significant connection between literature and social change (80). As he claimed, "what defines literature as such is profoundly connected with a revolution in law and politics" (80). Following this idea, Robert Demaria argued that both literature and reading are socially -and politically- constructed, drawing the connection between literature and literacy (qtd. in Morrissey i)

Particularly in children's literature, cultural changes have had a great impact on the newly produced works. As Botelho and Rudman opine, the reason for this lies on the fact that children's literature often becomes "a door to engage children in social practices" (1) that construct modern cultural ideas and social awareness.

Children's literature, literacy and social justice

Children's literature is a field of study which was long marginalized and sidelined by academics and literary critics. The reason for this neglect lies in the fact that it was never considered equal to "real literature" and that its main readership, children, were socially and culturally sidelined for a long period of time (Hunt "Children's Literature" 1). After the notion of childhood started developing and people gained a better understanding of what a child is, children's literature gained recognition and became more academically prestigious. Today, children's literature is a well-established field of study with onerous academic research and fruitful outcomes.

Because of its multidimensional gestalt, it has been given many definitions which are not homogenous but rather contradictory. The usual contradiction pertains to the use of the correct preposition- is children's literature "literature for children" or literature of children" (Johnston 373)? The first gives more attention to the purpose and the author of the category, whilst the latter highlights the "owner", or in other words, the reader of it.

Other disagreements with regard to the definition of children's literature are usually relevant to its two main keywords; children and literature. It has been argued that in order to better define children's literature, one should also be able to define literature and children separately. However, other scholars maintained that children's literature should stay a separate category, with its own divisions and purposes, and not interfere with the definition of literature in general. Others questioned the need to define children, claiming that a definition of the field should not exclude adults, since children's books can be equally enjoyable for them as they are for children (Hunt 3-4). To date, there is no widely accepted and used definition of children's literature; depending on their personal point of view, discipline and field of research, scholars ascribe different characteristics to it, focusing either on its literary or its educational nature.

In contemporary classrooms, children's literature is still being used as an instructional tool for reading and writing. Consequently, it is not surprising that it has developed a straightforward relationship to literacy instruction. However, even though addressing literacy by using children's media of communication -whether in digital or print form- is something usual, engaging with those texts and exposing children to critically using them is unwonted. There is an underlying difference between making use of children's literature in order to teach reading and writing strategies which will raise students' literacy test scores and actually- and critically- introducing them to the meanings of a text and letting them interpret and apply it in everyday situations.

The selection of a 'good' book can sometimes be a vicious circle. There is 'good' children's literature intentionally made for literacy education and there is 'good' children's literature which celebrates plurality and promotes intercultural awareness among its readers, without explicitly intending to do so. The decisive point and emphasis is on, how Lissa Paul puts it, whether 'the value of being literate' is 'important enough to save a life' or 'in being merely another bean to be counted by bean-counting statisticians' (128).

Because of its immediate relationship to society, children's literature itself has a long tradition in addressing issues of social justice, democracy, racism and multiculturalism. Whether of this genre¹²¹ or not, children's books can introduce young readers to the complex issue of cultural pluralism as well as reflect upon identity issues, religious differences, and the acceptance of "Otherness" (cf. Cai 4). Hence, it can serve as a paradigm of 'reading the word' to 'read the world' (Freire and Macedo viii) and contribute to the construction of just societies.

¹²¹ Multicultural children's literature is by definition literature for and of children that refers to cultural diversity and promotes intercultural awareness among its readers. The need to create this recently established term came from the necessity to enhance literature among young readers which will reflect the characteristics of a multicultural society (cf. Council on Interracial Books for Children 1998). In order to do so, multicultural children's literature discusses race, class, gender, language and their relationship to governmental practices, power relations and social situations. In addition, it also emphasises the need for cultural plurality and inclusion both in a national and an international context (cf. Cai 3; cf. Gavriilidis 1).

The purpose of the study and key-questions

Although children's literature has a direct relation to societal action and change, little research has been done recently to show its importance in building upon multi-(critical)literacies and democratic identities. The purpose of this study is to investigate the ways children's literature is being used and implemented by numerous European literacy projects in developing critical literacy skills in pre-primary and primary school level. It uses a Canadian paradigm as an 'example of best practice' (see corpus) in developing critical literacy through children's books and media and it compares and contrasts this to a variety of best practice examples in literacy implemented in Europe, in particular in Germany, Finland, the United Kingdom (resp. etc.).

Key questions of the project:

1. Is critical literacy addressed by European projects which have been classified by numerous literacy experts as best practices across Europe? To what extent and for which purposes?
2. Is children's literature being used as material of literacy instruction in these projects? If yes, what kind of books are being used and for which purposes?
3. Is the use of children's literature connected to the notion and aims of critical literacy? How and why?

Methodology

In order to investigate the aforementioned questions, ethnographic research will be implemented. More specifically, the project includes a mix of quantitative and qualitative methods of collecting and analyzing text and media-based data.

In the first stage of the research, the initial corpus (see below) of the European best practices will be studied and analysed in the interest of drawing some preliminary tendencies, preferences and trends. In the second stage, the organisers and coordinators will be contacted, and a questionnaire will be sent to them which will aim to collect some more specific

information about the methods and purposes of the projects with regard to critical literacy and children's literature. In the third stage, this data will be further analysed and the best/most relevant projects will be picked. In order to better understand the previously collected data, additional visits will be planned in which face-to-face and/or audiovisual observation and recording will take place.

Following the ethnographic approach, the combined total of (quantitative and qualitative) data will be analysed and reviewed with regard to the key-questions.

Corpus

The preliminary corpus consists of 109 good practice examples, collected, selected and classified as practices of excellence by numerous literacy experts within the European Literacy Policy Network (ELINET). All projects consist of an abstract and a long description (10-20 pages) of their objectives, target group, methodology, theory and people involved and are all to be found online under: <http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/>.

After taking a closer look to them, it is easy to identify that Finland, Germany and the United Kingdom are those countries with the most entries. Additionally, over the past years, the latter have also made effort to include critical literacy to their respective curricula. For these reasons, this research will focus on programmes and projects initiated in these countries, but will keep an open eye for potential use of the others.

A Canadian project is used as 'best practice paradigm' in fostering critical literacy through children's literature. The title of the project is *Turning Pages for Justice: Developing Social Justice Pedagogies through the Study of Literature* (<http://turningpagesforjustice.weebly.com/>) and is being implemented by numerous schools in Saskatchewan, Canada.

Literature (quoted)

- Anderson, G.L. and P. Irvine. „Informing critical literacy with ethnography.“ In C. Lankshear and P.L. McLaren, eds. *Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: SUNY Press, 1993. 81-104. Print.
- Botelho, Maria Jose and Masha Kabakow Rudman. *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. London: Routledge, 2009. Print.
- Cai, Mingshui. *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. London: Greenwood Press, 2002. Print.
- Council of the European Union. *Work Plan for Culture (2015-2018): Draft Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting withing the Council*. Brussels: European Commission, 26. Nov. 2014. Print.
- Derrida, Jacques et al. *Deconstruction and Pragmatism*. New York: Routledge, 1996. Print.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2007. Print.
- Gavriilidis, Sofia. "Multicultural Children's Literature." *Polydromo Magazine* April 2011: 1-5. Print.
- Hunt, Peter. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford UP, 1994. Print.
- . *Children's Literature*. Massachusetts: Blackwell, 2001. Print.
- Janks, Hillary. „The Importance of Critical Literacy.“ In Jessica Zacher Pandya and Julianna Avila, eds. *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts*. New York: Routledge, 2014. 32-44. Print.
- Johnston, Rosemary Ross. "Language, Literature and Literacy in the Digital Age." In Gordon Winch et al. (eds.) *Literacy: Reading, Writing and Children's Literature*. Oxford: Oxford UP, 2001. 373-390. Print.
- Luke, Allan. „Defining Critical Literacy.“ In Jessica Zacher Pandya and Julianna Avila, eds. *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. New York: Routledge, 2014. 20-31. Print.
- Morrissey, Lee. *The Constitution of Literature: Literacy, Democracy, and Early English Literary Criticism*. Stanford: Stanford UP, 2008. Print.

Norris, Katharine et al. „Examining Critical Literacy: Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom.“ *Multicultural Education* Vol 19 2012: 59-62. Print.

Paul, Lissa. „Learning to Be Literate.“ In M.O. Grenby and Andrea Immel, eds. *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Cambridge: Cambridge UP, 2009. 127-142. Print.

Pennycook, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. Print.

Roberge, Ginette. "Promoting Critical Literacy across the Curriculum and Fostering Safer Learning Environments". *What Works? Research into Practice*. Ontario Association of Deans of Education. June 2013: 1-4. Web.

Shor, Ira. „What Is Critical Literacy?“ *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice* Issue 2. Vol.1 1999: Article 2. Web.

Souto-Manning, Mariana. „Negotiating Culturally Responsive Pedagogy through Multicultural Children's Literature: Towards Critical Democratic Literacy Practices in a First Grade Classroom.“ *Journal of Early Childhood Literacy* Vol 9(1) 2009: 50-74. Print.

Stevens, Lisa Patel and Thomas W. Bean. *Critical Literacy: Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*. London: SAGE Publications Ltd., 2007. Print.

UNESCO. *Literacy*, <https://en.unesco.org/themes/literacy>. 2017. Web. 1. Oct 2017.

Zacher, Jessica Pandyz and Jessica Avila. *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis across Contexts*. New York: Routledge, 2014. Print.

Biography

Eleni Louloudi, M.A. PhD Candidate, University of Cologne

Since October 2016, Eleni Louloudi has been a PhD candidate at the University of Cologne, where she is also working as a research assistant for the BleTeach project. She graduated with honors from the Aristotle

University of Thessaloniki, Greece, with a bachelor degree in Early Educational Sciences, when she first developed a strong interest in children's literature. She earned her M.A. in British and American Studies from the University of Bielefeld, Germany, where she was able to engage in research topics strongly related to the development of children's literature. Additionally, through diverse internships and semesters abroad (Erasmus), she discovered her passion about the European society and its modernization through multiculturalism and social and linguistic diversity. Ever since, she has been part of important European projects, such as the European Literacy Policy Network, which aim to promote and improve literacy at a European and international level.

She speaks Greek, English and German fluently and is currently learning Italian and French. She enjoys reading, writing and meeting new cultures.

(Un)Reading Gender

Figur und Geschlecht im identitätsorientierten Literaturunterricht

MMag.^a Christina Misar-Dietz (Universität Wien)

1. Thema und Fragestellung

Die projektierte Arbeit nimmt ihren Ausgang bei der Fragestellung, wie Genderaspekte für den identitätsorientierten Literaturunterricht (Spinner 1980, 2006, 2013; Frederking 2013) nutzbar gemacht und inwiefern deren Thematisierung für die Prozesse des literarischen Lernens (Spinner 2006) bedeutsam werden können. Als Anknüpfungspunkt für letzteres wird dabei der Fokus auf literarische Figuren in Erzähltexten der Kinder- und Jugendliteratur gelegt. Diese „Ankerpunkte“ im Text (Pissarek 2013, 135) werden in Spinners elf Aspekten literarischen Lernens unter dem Punkt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, 9) genannt.

Als „Summen von Inferenzprozessen“ (Jannidis 2008, 7) sind literarische Figuren Kreuzungspunkte von Textsignalen und mentaler Modellbildung, genährt von Wirklichkeitserfahrung und Wissen um literarische Konventionen (Martínez/Scheffl 2012, 134). Da beim Verständnis literarischer Figuren teilweise dieselben Inferenzprozesse wie bei der Wahrnehmung realer Personen beobachtbar sind (ebd., 147), ist das Vorhaben sinnvoll, Genderaspekte beim Verständnis literarischer Figuren genauer zu untersuchen und sowohl „erzähltes“ als auch „erzählendes Geschlecht“ (Nünning/Nünning Hg. 2004, 13) zu beleuchten. Die daraus resultierenden Ergebnisse sind danach im Zusammenhang mit den Zielsetzungen literarischen Lernens, aber auch mit denen eines identitätsorientierten Deutschunterrichts zu analysieren.

Das gegenständliche Dissertationsvorhaben widmet sich der Fragestellung, inwiefern genderrelevante Fragestellungen narrative Verstehens-

prozesse literarischer Figuren begünstigen und literale Handlungsräume der Identitäts- bzw. Alteritätserfahrung öffnen können. Kernstück der Arbeit bildet eine qualitative empirische Untersuchung, bei der Protokolle des „Lauten Denkens“ von Schüler_innen der Sekundarstufe I während der Lektüre ausgewählter Textstellen erzählender Kinder- und Jugendliteratur erhoben und im Rahmen eines *Grounded-Theory*-Ansatzes hypothesengenerierend ausgewertet werden.

Die Textstellen werden voraussichtlich folgenden erzählenden Texten entnommen:

Gino, Alex: George. Frankfurt a.M.: S. Fischer 2015.

Levithan, David: Letztendlich sind wir dem Universum egal. Frankfurt a.M.: S. Fischer 2014.

Parr, Maria: Sommersprossen auf den Knien. Hamburg: Dressler 2010.

Röder, Marlen: Melvin, mein Hund und die russischen Gurken. Ravensburg: Ravensburger 2011.

Steinkellner, Elisabeth: die nacht, der falter und ich. Innsbruck: Tyrolia 2016.

Im jetzigen Projektstadium (fakultätsöffentliche Präsentation am 15.12.2017) stellt sich vorausschauend die Frage, welche Textstellen aus diesen Werken für die Fragestellung der empirischen Untersuchung geeignet sind. Als relevante Kriterien können Textlänge, narrative Komplexität, Leerstellendichte (Literarizität) sowie Figurentypologie und genderbezogene Ausgestaltung der Figuren identifiziert werden. Diese Überlegungen, die für den weiteren Forschungsprozess entscheidend sein werden, möchte ich gerne im Rahmen des Graduiertentages diskutieren.

2. Gegenstand der Untersuchung

Schüler_innen der Sekundarstufe I befinden sich, so die Befunde der Lesesozialisationsforschung, in der entsprechenden Altersstufe (10 bis 14 Jahre) inmitten des sogenannten zweiten Leseknicks, der die Phase der lustorientierten Kinderlektüre abschließt (Garbe 2009). Es bedarf einer Transformation der bisherigen Lesemodi, die Orientierung der Lesepräferenzen an außerfamiliären Instanzen (Peers, Schule) nimmt zu – eine

„sekundäre literarische Initiation“ (Graf 1995) wird notwendig bzw. möglich. Dass diese Lesekrise Mädchen und Jungen in unterschiedlich großem Ausmaß betrifft, hängt mit der zunehmenden Bedeutung von gesellschaftlichen Rollenbildern zusammen, was sich zudem in stark geschlechtsspezifisch geprägten Lektürepräferenzen sowie einem entsprechenden Angebot des Buchmarktes für diese Altersgruppe niederschlägt (Garbe 2002). Neben der Fragestellung einer gelingenden Leseentwicklung lässt sich aus Perspektive der Lesesozialisationsforschung die Frage nach den Rückwirkungen der Lektüre auf den Prozess der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung (ebd.) stellen.

Ein identitätsorientierter Deutschunterricht forciert diese Rückwirkungen und unterstützt die „narrative Selbstvergewisserung“ der Schüler_innen, wenn er vielfältige Erzählungen anbietet, die mittels Kohärenzbildung Erfahrungen der Identifikation, aber auch der Alterität ermöglichen (Spinner 2013, 33–36). Dabei können die Heranwachsenden in der Lektüre zudem unterschiedliche Rollenmuster durchspielen und Haltungen und Sichtweisen erproben, die unter anderen Aspekten von Identität den des *Gender*, also der sozialen Dimension von Geschlecht, betreffen.

In erzählenden Texten der Kinder- und Jugendliteratur treffen die Schüler_innen auf literarische Figuren, die sich bezüglich ihrer Geschlechterrolle mehr oder weniger stereotyp interpretieren lassen und, als kognitive Schemata gespeichert, als Reservoir an Rollenbildern zur Verfügung stehen (Schilcher/Müller 2016, 15f.). Diese Lektüreerfahrungen sind aber aus genderbezogener Sicht auch insofern interessant, als im Prozess des Figurenverstehens auf Scripts aus der Wirklichkeitserfahrung ebenso wie auf solche aus literalen und anderen medial erzählten Welten zurückgegriffen wird. Aufgrund von beobachtbarem bzw. erzähltem Verhalten – bei literarischen Figuren sind hier die Ebenen der Darstellung von denen der erzählten Welt zu unterscheiden – wird mittels Attribuierung auf Verhaltensdispositionen der Figuren geschlossen (Martínez/Scheffl 2012, 134): Lesen wird aus dieser Perspektive zum *doing gender*.

Beobachtbar werden diese kognitiven Prozesse des literarischen Verstehens anhand von Daten aus empirischen Untersuchungen, die nahe an

den Lektüren erhoben werden können, wie z.B. den Protokollen des „Lauten Denkens“. Diese empirische Forschungsmethode ermöglicht einen Zugang zu den Verstehenswegen während des Lesens und soll im Rahmen des gegenständlichen Forschungsvorhabens eingesetzt werden, um anhand von Kurztexen bzw. Textausschnitten erzählender Literatur Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit nachzuzeichnen. Im Rahmen eines *Mixed-Methods*-Ansatzes werden die Protokolle durch Fragebögen zu Einstellungen gegenüber Genderrollen und Lektürepräferenzen ergänzt. Im Rahmen einer hypothesengenerierenden Auswertung mit Bezug zum Ansatz der *Grounded Theory* sollen Rückschlüsse auf eine genderorientierte Literaturdidaktik gezogen und Anschlussstellen an die vorhandene fachdidaktische Forschung zum literarischen Lernen aufgezeigt werden.

3. Theoriekonzepte und Forschungsstand

Laut Judith Butler entfaltet sich die binäre Geschlechterdifferenz auf den Ebenen von *sex* und *gender* als eine produktive Wirkung der diskursiven Ordnung, die ihrerseits von der Philosophin und Literaturwissenschaftlerin in Anlehnung an Jacques Lacan als symbolische Ordnung – also als strukturelles Gefüge bzw. universales sprachliches System – bzw. in Bezug zu Michel Foucaults Konzept der Macht-Diskurs-Regime als historisch spezifische Verknüpfung von Diskursen mit gesellschaftlichen Materialisierungen in den Blick genommen wird (Butler 1991). In der Unterwerfung unter die Normen der diskursiven Ordnung werden Individuen allerdings überhaupt erst zu handlungsfähigen Subjekten, denn durch performative sprachliche Anrufungen erhalten die Subjekte ihren Platz in der symbolischen Ordnung. Diese sprachliche Performativität eröffnet dem Subjekt – sofern zwischen dem Sprechakt und seinen Wirkungen eine Lücke klafft – die Chance auf Störung und Veränderung. Im Diskurs öffnen sich so Alternativen und Veränderungspotenziale, die das Subjekt wie auch die symbolische Ordnung, das Sagbare und Unsagbare betreffen (Meißner 2012).

Dieser skizzierte Diskurs einer performativ hergestellten Geschlechtsidentität gehört neben anderen, nicht-essentialistischen Theorien zu *sex* und *gender* zum aktuellen Repertoire der Gender Studies und findet seine Anwendung auch in Bezug auf literarische Texte, wird dort Geschlecht doch „als eine überaus variationsreiche Größe innerhalb eines Kontinuums von Identitätsentwürfen lesbar“ (Nieberle 2013, 15). Auch die Narratologie bietet hier Anknüpfungspunkte, v.a. im Rahmen einer genderorientierten Erzähltheorie, deren Ansatz einer „narrativen Performativität“ davon ausgeht, das Gender und Genre im Erzählen sowohl thematisiert als auch inszeniert werden (ebd. 93): „Aus dieser Sicht erscheint Erzählen somit als einer der performativen Akte, die Identitäten und Geschlechterkonstruktionen überhaupt erst erzeugen und kulturell stabilisieren“ (Nünning/Nünning Hg. 2014, 22)

Für das gegenständliche Forschungsvorhaben interessieren erzähltheoretische Positionen, die rezeptionsorientierte und kognitive Konzeptionalisierungen literarischer Figuren unternehmen. Einen genauen Blick auf die Verstehensprozesse von Literatur ermöglicht beispielsweise die Kognitive Literaturwissenschaft, deren Teilbereich der Psycho- bzw. Kognitiven Narratologie die mentalen Dispositionen (Repräsentationen und Verstehensprozesse) der Lesenden als für das Verständnis von literarischer Sinnbildung konstitutiv begreift (Wege 2013, 18). Aus dieser Perspektive sind Erzählungen sowohl ein wichtiges Ziel als auch die Basis für Kognitionen, Erfahrungen des Realen und der Fiktion bedingen sich wechselseitig. Wie auch in neueren erzähltheoretischen Untersuchungen zur Figur (Jannidis 2008) geht die Psychonarratologie davon aus, dass Leser_innen mentale Repräsentationen von Figuren erstellen, in die alltagsweltliches Wissen über Personen einfließen und die sich demgemäß stark unterscheiden können (Wege 2013, 68).

Innerhalb der deutschdidaktischen Forschung verfolgen identitätsorientierte Ansätze das Ziel, die Möglichkeiten des Deutschunterrichts im Eröffnen „literaler Handlungsspielräume“ (Struger 2013, 42) zu beschreiben. Ausgehend von einem dynamischen, prozessualen Identitätsbegriff kann der Literaturunterricht „das Nachvollziehen vielfältiger Identitätsmuster und Lebensentwürfe“ (Spinner 2013, 34) ermöglichen, sowohl

mittels identifikatorischen Lesens als auch durch Alteritätserfahrungen. Für die Berücksichtigung von Genderaspekten besonders fruchtbar erweisen sich dabei Arbeiten, die von einer performativen Geschlechtsidentität ausgehen, etwa Bidwell-Steiner/Krammer (2010) oder Fenkart (2012). Eine nähere Verbindung der Forschung zum identitätsorientierten Deutschunterricht mit Ansätzen der Erzähltheorie und der kognitionswissenschaftlichen Narrationsforschung wird ausdrücklich als Desiderat beschrieben (Spinner 2013, 33).

Wie im identitätsorientierten Deutschunterricht geht auch das Literarische Lernen von einer Verschränkung von Gegenstands- und Schülerorientierung aus. Im Zuge der Kompetenzorientierung des Faches entstanden diverse literaturdidaktische Modellierungen literarischen Verstehens (Überblick z.B. Schilcher/Pissarek 2013), wobei die von Kaspar Spinner formulierten elf Aspekte literarischen Lernens (Spinner 2006) den gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Konsens darstellen. Die für das gegenständliche Vorhaben interessante literarische Kompetenz des Figurenverstehens, das darin als vierter Aspekt („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“) genannt wird, werden in der Forschung zur literarischen Kompetenz beispielsweise als textinterpretatorische Ansatzpunkte identifiziert und in den Rahmen eines literarischen Kompetenzmodells gestellt (Pissarek 2013).

Eine Verbindung der skizzierten Forschungsansätze der genderorientierten Erzähltheorie und der Psychonarratologie mit jenen zum identitätsorientierten Deutschunterricht sowie literarischem Lernen stellt einen innovativen deutschdidaktischen Forschungsansatz dar und ermöglicht eine gründliche theoretische Ausleuchtung literarischer Verstehensprozesse von Figuren in Bezug auf ihre Darstellung von Geschlecht und deren Konsequenzen für den Literaturunterricht. Das projektierte Vorhaben möchte die genannten Forschungsstränge verknüpfen und mit einer empirischen Untersuchung verbinden, deren Ergebnisse unter Rückbezug auf die theoretischen Vorannahmen und ihrer Relevanz für Modelle der Literaturdidaktik ausgewertet werden.

4. Methodische Vorgangsweise

In Abkehr von einer „hermeneutischen Grundstruktur des Faches“ (Groeben/Hurrelmann Hg. 2006, 13) ist die deutschdidaktische Forschung in der letzten Dekade zunehmend mit der empirischen Beforschung didaktischer Theorien und Modellierungen befasst. Da kein fach-eigenes Methodenrepertoire zur Verfügung steht, werden unterschiedlichste Methoden der empirischen Sozialforschung, der Bildungsforschung und der pädagogischen Psychologie für deutschdidaktische Fragestellungen adaptiert.

Beim vorliegenden Forschungsvorhaben ist von großen intraindividuellen Unterschieden der Vorstellungsbildung auszugehen, die in ihrem Zusammenhang zu verschiedenen Inferenzbildungen aufgrund von Erfahrungswissen und literarischem Vorwissen zu stellen sind. Daher ist eine hypothesengenerierende, qualitative Methode bei der Erforschung literarischer Verstehensprozesse angeraten. Da Kriterien wie Repräsentativität, Objektivität und Validität für qualitative Methoden wenig relevant sind – Ergebnisse daraus interessieren ja weniger hinsichtlich ihrer statistischen Verteilung als bezüglich ihrer unterschiedlichen Inhaltsdimension –, fällt die Stichprobe der Proband_innen wesentlich kleiner aus und wird etwa 15 Schüler_innen umfassen. Umso wichtiger wird aber die Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses und die methodische Passung bezüglich der zu explorierenden Forschungsfragen.

Die Erhebungsmethode des „Lauten Denkens“ hat seinen Ursprung in der psychologischen Forschung, wo sie als Methode der Introspektion zu prozeduralen Aspekten kognitiver (Problemlöse-)Prozesse seit den 1970er Jahren eingesetzt wird (Konrad 2010, 477). Die gesammelten Daten bestehen aus Verbalisierungen mentaler Repräsentationen, wobei kritisch angemerkt wurde, dass das Verbalisieren und der Kontext der Erhebungssituation die Kognitionen beeinflusse (ebd., 486). Dennoch hat sich das „Laute Denken“ in Forschungsbereichen durchgesetzt, die kognitive Prozesse in unmittelbarer Nähe zu Aufgabenstellungen beleuchten. Dies gilt auch für die deutschdidaktische Forschung: Hier wurde „Lautes Denken“ als qualitative Methode in der Leseverstehensforschung, zur Erhebung von Schülervorstellungen und etwa zur Rekon-

struktion literarischer Verstehensprozesse eingesetzt (Dannecker 2016, 131). Für das projektierte Forschungsvorhaben, das genderbezogene Aspekte des Figurenverstehens beim Lesen literarischer Texte beleuchten möchte, ist das „Laute Denken“ eine geeignete Methode, um den individuellen Lesespuren, also den kognitiven Prozessen während des Lesens, folgen zu können.

Im Rahmen eines *Mixed-Methods*-Forschungsansatzes, in dem auf die jeweilige Forschungsfrage zielend unterschiedliche Methoden gemischt werden (Kuckartz 2014), werden den Laut-Denken-Protokollen weitere Erhebungsmethoden an die Seite gestellt. Angedacht sind etwa Fragebögen zu literarischen Figuren, zu Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit im Vorfeld der Erhebung, Zeichnungen zu Figuren der behandelten Texte lektürebegleitend sowie retrospektive Interviews zur Lektüre. Durch die Integration mehrerer Methodenstränge wird es möglich, die Verstehensprozesse zu Genderaspekten bestimmter Figuren in den vorgelegten Texten mit Angaben zu literarischen und außerliterarischen Erfahrungen und Annahmen in Verbindung zu setzen. Diese zusätzlichen Daten werden also zum Zweck der Elaboration beziehungsweise zum besseren Verständnis der Lautes-Denken-Protokolle eingesetzt, das *Mixed-Methods*-Forschungsdesign entspricht also dem der Komplementarität (ebd., 58).

Die Auswertung und die Analyse der Daten, die aus einer offenkundigen Herangehensweise erfolgen soll, wird unter Bezug auf die *Grounded Theory* als exploratives Erforschen geplant. Dieser Forschungsansatz wurde in den 1960er Jahren von Soziologen entwickelt, um verbale Daten mittels unterschiedlicher Kodierungsverfahren auszuwerten (Kubik 2016, 247). Diese tragen v.a. der Individualität der Phänomene Rechnung und ermöglichen eine hypothesengenerierende Analyse, weshalb sich die *Grounded Theory* v.a. zur Auswertung wenig strukturierter Daten, wie etwa Laut-Denken-Protokollen, eignet (ebd., 249). Entscheidend für die Aussagekraft der Studie sind allerdings die zugrunde gelegten Kodierschemata (Stark 2014), die in Reflexion der theoretischen Grundannahmen und der Forschungsfragen gewählt und während des Forschungsprozesses adaptiert werden. Daher ist als Gütekriterium einer

Grounded-Theory-Auswertung u.a. ein detailliertes Forschungsprotokoll unerlässlich und auch als Teil des gegenständlichen Forschungsvorhabens geplant.

5. Gang der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, literarische Verstehensprozesse von Figuren in Bezug auf ihre Darstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit anhand von Lektüren narrativer Texte von Schüler_innen der Sekundarstufe I zu untersuchen, in Bezug zu Modellierungen literarischen Lernens zu setzen und mögliche literaturdidaktische Konsequenzen für den Deutschunterricht der Altersstufe zu skizzieren.

Dazu muss zunächst ein theoretisches Vorverständnis erarbeitet werden, das als Grundlage der empirischen Untersuchung dienen kann. Ausgehend von den subjekttheoretischen und literaturwissenschaftlichen Prämissen eines identitätsorientierten Deutschunterrichts wird zuerst ein fachdidaktischer Rahmen erarbeitet, innerhalb dessen „Lesen“ und „Gender“ Relevanz besitzen. Weiters wird das Konzept der literarischen Figur aus Perspektive von Erzähltheorie und Kognitiver Narratologie herausgearbeitet und in Bezug zur fachdidaktischen Behandlung gesetzt. Drittens enthält die theoretische Einbettung der empirischen Studie eine Zusammenschau der aktuellen fachdidaktischen Diskussionen zum literarischen Lernen. Hierbei sollen mögliche Anschlussstellen für genderbezogene Figureninterpretation aufgezeigt werden, die darin bislang fehlen.

Das Hauptkapitel zur empirischen Untersuchung beginnt mit einer sorgfältigen Begründung der Methodenwahl, danach wird der Zugang ins Feld und die Auswahl des Samples beschrieben, das nach den Grundsätzen der *Grounded Theory* als theoretisches Sample angelegt werden soll. Da die Verfasserin als Deutschlehrerin an einem Wiener Gymnasium und als Praedoc-Assistentin am Fachdidaktischen Zentrum Deutsch arbeitet, ist der Zugang zu Proband_innen mehrerer Schulen gegeben.

Die Daten werden mittels Audio-Aufzeichnungen von Verbalprotokollen erhoben, welche die Verbalisierungen der Proband_innen dokumen-

tieren und damit die Annahmen, Vorstellungen und Elaborationen literarischer Verstehensprozesse nachvollziehbar machen. Um die Zahl der Einflussvariablen überschaubar zu halten, wird die Datenerhebung im Rahmen einer didaktisch strukturierten, schulischen Erhebungssituation außerhalb des Unterrichts erfolgen. Dabei werden den Proband_innen Kurzprosatexte bzw. Textausschnitte von Langtexten vorgelegt.

Die Auswahl der Texte wird aufgrund der Kriterien Textlänge, narrative Komplexität, Leerstellendichte (Literarizität) und figurenbezogene Kriterien (Figurentypologie und genderbezogene Ausgestaltung) zu treffen sein, ihre Eignung wird in einer ebenfalls dokumentierten Vorstudie getestet. Die Vorlage der Texte erfolgt in Abschnitten, wobei jeder Abschnitt auf einem eigenen Blatt abgedruckt und mit der Aufforderung, alle flüchtigen Kognitionen auszusprechen, ohne auf Sinnhaftigkeit zu achten, beendet wird. Die so entstehenden *Selective-talking*-Protokolle (Dannecker 2016, 132) werden aufgezeichnet, mittels Audio-Software transkribiert und können so dem jeweiligen Textausschnitt zugeordnet werden.

Wie in Kapitel 4 vorgestellt, werden den Protokollen des Lauten Denkens im Rahmen eines *Mixed-Methods*-Ansatzes zum Zweck der Elaboration weitere Datenerhebungen an die Seite gestellt werden. Diese Entscheidung wird nach der Durchführung der Vorstudie getroffen und im Rahmen des Hauptkapitels ebenfalls dokumentiert.

Ausgehend von den erhobenen Daten wird dann der Versuch unternommen, unter Bezug auf die *Grounded Theory* neue Hypothesen über genderbezogene Fragestellungen beim Figurenverstehen mittels Kodierung zu generieren. Diese Hypothesen werden anschließend im zusammenfassenden Schlusskapitel der Arbeit innerhalb der fachdidaktischen Forschung zum literarischen Lernen kontextualisiert und es werden Rückschlüsse auf mögliche Anschlussstellen für genderrelevante Fragestellungen gezogen.

6. Bibliographie

Bidwell-Steiner, Marlen; **Krammer**, Stefan: (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache-Politik-Performanz. Wien: Facultas.WUV 2010.

Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag² 2016.

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp¹⁸ 1991.

Dies.: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2009.

Dannecker, Wiebke: Literarische Texte reflektieren und bewerten. Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2012.

Fenkart, Gabriele: Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz, Geschlechtersensibilität, Identitätsorientierung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2012.

Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013, S. 427–470.

Garbe, Christine: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli, Heinz (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002, S. 215–234.

Jannidis, Fotis: Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2008.

Konrad, Klaus: Lautes Denken. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS 2010, S. 476–490.

Martínez, Matías; **Scheffel**, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.⁹ 2012.

Müller, Karla; **Schilcher**, Anita: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Müller, Karla; Decker, Jan-Oliver (Hrsg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwi-

ckeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016, S. 15–43.

Nieberle, Sigrid: Gender Studies und Literatur. Eine Einführung. Darmstadt: WBG 2013.

Nünning, Vera (Hrsg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler 2004.

Pissarek, Markus: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita (Hrsg.), Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013, S. 135–168.

Schilcher, Anita; **Pissarek**, Markus: Literarische Kompetenz - zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, Anita (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013, S. 9-34.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch (2006), S. 6–16.

Ders.: Identitätsorientierter Deutschunterricht heute, in: Moser-Pacher, A., Nagy, Hajnalka (Hrsg.): Identitäten. ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 3/2013, S. 29–37.

Kurzbiografie

MMag.^a Christina Misar-Dietz, geboren am 9. September 1970, arbeitet als Praedoc-Assistentin am Institut für Germanistik der Universität Wien (Fachdidaktik Deutsch) sowie als Lehrerin für Deutsch und Philosophie am Gymnasium Rahlgasse. Nach Abschluss des Diplomstudiums der Vergleichenden Literaturwissenschaft und Germanistik (1997) war sie als Lektorin, Pressemitarbeiterin, Lizenzverantwortliche und Verlagsassistentin bei den Verlagen Deuticke, Molden und im Verlagsbüro Buchmarketing / Buchkultur tätig und verfasste Unterrichtsmaterialien („Medienpuzzle“ im Rahmen des Welttags des Buches, „Buchkultur für die Schule“). Seit Abschluss des Lehramtsstudiums (UF Deutsch, Philosophie) 2013 ist sie als AHS-Lehrerin, seit Dezember 2016 als Praedoc-Assistentin tätig.

Betreuung: Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer; Fachgebiet: Deutschdidaktik

Utopische und dystopische Welten im deutschsprachigen Adoleszenzroman des 21. Jahrhunderts.

*(Reflexionen zur Rolle der Clique am Beispiel von zwei
Romanen)*

Mag. Vito Paoletić (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mensch und Mitmenschen in der Adoleszenz

Der Mensch ist ein geselliges Wesen. Ein Leben in Einsamkeit und im Abseits ist nur halbwegs ein richtiges Leben. Im Laufe seines Lebens bewegt sich der Mensch unter Mitmenschen, mit denen er je nach Bedarf verschiedene, mehr oder weniger dauerhafte Konstellationen aufbaut und pflegt. Nur im Rahmen dieser Konstellationen ist der Mensch richtig ein Mensch: Ein Wesen, das wächst, sich entwickelt, lernt, arbeitet, Spaß hat, sich aber oft auch enttäuscht und betrübt. In jedem Abschnitt unseres Lebens sind Mitmenschen nötig, aber in den heiklen Jahren der Adoleszenz, und vor allem in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahrzehntes, sind Mitmenschen unentbehrlich: Ein gesundes Aufwachsen und Erwachsenwerden ist ohne Freunde unvorstellbar. Als der Mensch allmählich auf seinen eigenen Beinen laufen kann, erfolgt parallel eine Distanzierung gegenüber seinem ursprünglichen Lebenskontext, d.h. der Familie; es beginnt somit eine Suche nach der eigenen Identität, ja sogar eine (Neu)Entdeckung von sich selbst, aber immer in Zusammenarbeit bzw. mithilfe gleichaltriger Heranwachsender, die die Bindung an der Familie ersetzen und zur Ausarbeitung neuer Partnerschaften, Konstellationen und Zugehörigkeitsmuster führen. Darin manifestiert sich auf diese Art und Weise eine 'Entstehung des Neuen'¹²², wie es die Soziologie und die Entwicklungspsychologie zu deuten pflegen. Die Aufgaben und Hindernisse, die Adoleszenten im Laufe der oben knapp angeführten psychosozialen Änderungen überwinden müssen, stellen meiner Auffas-

¹²² King, Vera: *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden 2013.

sung nach eine Art dystopischer Situation dar: Zu dieser zählen Konflikte mit den anderen Familienmitgliedern verschiedener Generationen, die im Jugendbuch zum Klischee gewordenen Probleme in der Schule (nicht nur mit den Lehrern, was so gut wie selbstverständlich ist, sondern auch und oft viel zugespitzter mit Gleichaltrigen, die den Vorlieben/ dem Geschmack der Protagonisten nicht entsprechen und die häufig entweder der 'Streber' oder der 'Tussen'-Gruppe angehören), aber auch Krach und Zank mit den Freunden innerhalb der eigenen Clique, also mit jenen, die sich der eine Heranwachsende als Bezug im neuen Leben ausgewählt hat. Es entsteht somit ein subtiler, (un)bewusster Widerstand gegenüber dem 'Dystopischen', der als Pendant eine Flucht in eine befristete und brüchige utopische Welt hat: Dazu sind wenigstens ein bester Freund, ein treuer Partner, oder eine meistens kleinere Gruppe Angehöriger (die Freundesclique) von großer Bedeutung. Während sich der Ablösungsprozess von der Familie vollzieht, erfolgt eine notwendige und spontane Annäherung an die Freundesgruppe, die bereits erwähnte Clique, als neuer „Raum für persönliche Sinnsuche“¹²³.

Das Leben einmal anders: *Mogel*

In diesem Vortrag möchte ich mich auf zwei Romane aus der Liste meiner Primärliteratur fokussieren, nämlich auf *Mogel* von Nils Mohl (Rowohlt 2014) und auf *Es bringen* von Verena Güntner (Kiepenheuer & Witsch 2014), die sich beide sehr gut für eine Bilanz der Freundschaftsbeziehungen im gegenwärtigen Adoleszenzroman eignen, denn sie veranschaulichen auf dem Gebiet der adoleszenzbezogenen Belletristik, was die gängige Fachliteratur behauptet, nämlich dass die altershomogene Gruppe in der Jugendphase zum „Konvergenzpunkt subjektiver Bearbeitungsprozesse und gesellschaftlicher Persistenzbestrebungen“ wird¹²⁴. Als *Mogel* 2014 erschien, erwartete Nils Mohls Lesepublikum das dritte

¹²³ Wetzstein, Thomas u.a.: *Jugendliche Cliques: Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden 2005. S. 197.

¹²⁴ Reinders, Heinz: *Jugendtypen: Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen 2003. S. 30. Man vergleiche auch die transdisziplinären Beiträge im Sammelband: Karin Flaake und Vera King: *Männliche Adoleszenz: Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt 2005. Oder auch die Studie: Sabine Jösting: *Jungenfreundschaften: Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden 2005.

und somit letzte Buch seiner angekündigten und vom Publikum bereits gut rezipierten 'Stadtrandtrilogie vom Erwachsenwerden', von welcher 2011 *Es war einmal Indianerland* (nun auch verfilmt, Premiere Oktober 2017) und 2013 *Stadtrandritter* erschienen waren: Der dritte Band der Saga, *Zeit für Astronauten* erschien aber 2016.

Mogel stellt also eine Pause und eine Distanzierung gegenüber dem verwirrenden Erzählen und den sich überlappenden Episoden der Trilogie dar und liefert dem Leser den präzisen und übersichtlichen Bericht über einen Jugendstreich, der aber für den Protagonisten am Anfang alles anders als Spaß bedeutet und nahe dem Schluss sogar Züge einer Detektiv-story aufweist. Der Titel des Romans bedeutet eindeutig Täuschung, ist aber auch eine Anspielung auf den Namen des erzählenden Protagonisten, des fast 16-jährigen Miguel Dos Santos, mit evidentem aber hier vernachlässigbarem Migrationshintergrund, der durch das von seinen Freunden aufgerichtete Mogeln für eine Nacht zu Miguela wird. Die Wörter Miguel, Mogel, Miguela unterscheiden sich lediglich um ein paar Vokale und ebenso wenig braucht man im Leben, um eine andere Person zu werden und um das Leben einmal aus einer anderen Perspektive zu erleben. Gerade dies geschieht mit Miguel, neuerdings vom trostlosen Stadtrand in die vornehme Vorstadt umgezogen: „Stadtrand und Vorstadt liegen nur einen Steinwurf weit auseinander, es trennen sie Welten“ (S. 16) oder auch „In den Kellern am Stadtrand riecht es nach Rattengift, in den Kellern der Vorstadt sind Partyräume“ (S. 38). [Dem Stadtrand als Aktionsraum schreibt Mohl in seinem Werk eine bedeutende Rolle zu.] Seine Clique hat er aber nicht gewechselt, diese hat ihn wiederum nicht vergessen und sucht ihn nun auf. Die Clique (seine 'Combo', so Miguel), bestehend aus dem schwachsinnigen, aber physisch starken Flo Da Ho, dem attraktiven Silvester und dem lispelnden Leader Dimi, besucht Miguel in seinem neuen Haus: Hier wird Billard gespielt, Bier getrunken und anschließend gerülpt – typischer Wochenendabend heranwachsender Männer, mag sich ein Leser denken. Bis die gutmütige Clique feststellt, dass Miguel, jedenfalls nicht absichtlich, alkoholfreies Bier ausgeschenkt hat. Wegen dieses nicht gut angekommenen Vorfalls schwört die

Combo Rache und fällt das folgende Urteil: „Bis Mitternacht bleibst du Miguela!“ (S. 18)

Die Clique inszeniert hier eine wahrheitsgetreue, mögliche Welt, die für das Opfer Miguel die Konturen eines Alptraums, ja einer Dystopie annimmt: Grenzüberschreitungen und ein hohes Risikoverhalten, insbesondere in Gruppenkontexten, sind für die heutige Jugend wohl kennzeichnend¹²⁵. Die Mitglieder der Jungenclique sind in dieser Geschichte die Regisseure der abenteuerlichen Nachterlebnisse des unschuldigen Opfers Miguel: Sie denken sich sogar Regeln aus, die Miguel(a) beachten soll, bleiben aber die ganze Nacht lang als Bezugspunkte, mit Rat und Tat bei Miguel, durch dessen unerwartete und vorher nicht gekannte Szenen sie selbst eine neue, ihnen verbotene Welt miterleben. „Regel 1: Wir halten Abstand von Miguel, damit er nicht in Schwierigkeiten kommt. Auffliegen wäre peinlich. Regel 2: Wenn er in Schwierigkeiten kommt, tun wir alles, um ihn rauszuboxen. Regel 3: Küsst ihn vor Mitternacht ein Typ, ist das Spiel sofort aus.“ (S. 19) Einerseits veranstaltet die schelmische Clique den unerwünschten Zirkus um Miguel; andererseits bleiben sie aber stets dabei, auf der Lauer und einsatzbereit im Falle von Schwierigkeiten. Der Schwierigkeiten und seiner Schwäche ist Miguel immer bewusst, verzichtet aber auf eine Flucht, weil er in jenem Fall ein Abhandenkommen seiner Clique befürchtet¹²⁶: „Wäre es unangebracht, jetzt wegzulaufen? Es wäre der letzte Sargnagel rein in den Deckel. Ende der Freundschaft. Wem erzählst du das?!“ (S. 21) Die Angst vor der Einsamkeit und der Hilflosigkeit überwältigt den adoleszenten

¹²⁵ Vgl. Gansel, Carsten und Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg 2011. S. 42 und 66.

¹²⁶ In der Einleitung in eine psychologische Studie stellen die Autorinnen fest, wie erstaunlich es sei, dass adoleszente Jungen völlig bewusst manche außergewöhnliche Herausforderungen angehen und anschließend über sie zu diskutieren und nachdenken vermögen. So berichten sie anhand einer empirischen Studie: „Die jungen Männer taten mitunter zwar eigenartige Dinge, um von einer Clique anerkannt zu werden, doch nur selten waren das echte irrationale Handlungen. Erstaunlich oft konnten sie genau erklären, warum sie ein bestimmtes Verhalten wählten, welchen Zweck sie damit verfolgten, warum es ihnen notwendig erschien, warum sie sich in einer Zwangslage fühlten und meinten, sich nur so und nicht anders herausretten zu können. Sie konnten erklären, warum sie sich in Raufereien verwickelten, warum sie Klassenräume demolierten, warum sie tranken und rauchten. Sie schilderten Annäherungsversuche älterer Männer an sie in der U-Bahn und Versuche von Dealern, sie anzuwerben. Ein wildes Land tat sich auf, in dem diese oft noch sehr jungen Jugendlichen gezwungen waren, sich irgendwie durchzuschlagen.“ Cheryl Benard und Edit Schlaffer: *Einsame Cowboys: Jungen in der Pubertät*. München 2000. S. 9.

Miguel, der trotz Kühnheit und Lust auf Spaß im Grunde genommen noch immer ein wachsendes Kind ist¹²⁷. Miguel bleibt also am Spiel und das Abenteuer in eine unbekannte Welt darf beginnen, wobei Miguel aber seine (neue) Identität hinterfragt: „Ich! Bin ich das? Bin das wirklich noch *ich?*“ (S. 74)

Der Roman ist von einem ständigen 'Ziehen' durchzogen: Miguel und seine Clique müssen durchgehend wegziehen, umziehen, losziehen, anziehen, mitziehen, ausziehen und schließlich durchziehen – diese Verben findet der Leser als vorangestellte Titel der jeweiligen Sektionen, in welche das Buch und das (zumeist chronologische) Erzählen aufgeteilt sind. Ganz am Ende des Romans, als der Erzähler eine Bilanz über die Ereignisse wagt, die dann eigentlich zu einer prägenden Skizze der Adoleszenz wird, gesteht Miguel, wie wichtig im Leben, vor allem in dieser Übergangsphase, das 'Ziehen' ist: „Vielleicht ist das normal in dem Alter? Es zieht ständig an dir. Der Körper zieht. Im Kopf zieht es. Die Leute um dich herum ziehen und ziehen an dir und behaupten dann auch noch, man müsse dir alles aus der Nase ziehen.“ (S. 198-199)

Zum Aufbau des Romans: Kapitel 16 bis 19 befinden sich am Anfang des Buchs, um den Leser unmittelbar auf den Anfang des fesselnden Plots hineinzuprojizieren und ihn somit auf die Erzählung im Buch neugierig zu machen, gefolgt von Kapitel 1 bis 49, aus welcher Reihe Kapitel 16 bis 19 ausgelassen werden. Die chronologische Entwicklung des Discours ist daher viel einfacher zu verfolgen und zu genießen als etwa in Mohls oben genannte Trilogie. Und ebenso gilt für die Story. Der als Mädchen 'bizarr geschminkt[e] und verkleidet[e]' (S. 157) Miguel begibt sich auf eine Disco-Nacht, gefolgt von seinen unentbehrlichen Freunden, die ihm dabei stets Unterstützung anbieten. Zunächst will er sich mit Candy anfreunden, der Schönen der Geschichte. Unerwartet fühlt sich Miguel in die neue Rolle total ein („Ich moge das richtig schön zusammen. Ich bin raus aus der Patsche. Und ich finde mich jetzt obertoll

¹²⁷ Auch die facheinschlägige Literatur auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie warnt, man sollte sich angesichts eines jungen Adoleszenten nicht täuschen: „Ein Teenager ist ein Kind. Er mag aussehen wie ein Mann, eine tiefe Stimme haben wie ein Mann, aber er ist ein Kind.“ Cheryl Benard und Edit Schlaffer: *Einsame Cowboys: Jungen in der Pubertät*. München 2000. S. 69.

in meiner Rolle. [...] Ich bin so was von gut als Miguela. Das wird ein Spaziergang bis Mitternacht!“ (S. 102-103) und es gelingt ihm als Mädchen verkleidet, bei Candy zu landen, was für ihn als Jungen unvorstellbar wäre, hauptsächlich wegen Candys Partners, genannt Hengst. Diese Travestie, eingangs noch unangenehm und recht dystopisch, erschließt dem Protagonisten neue, kurzfristige aber utopische Welten nebst seinem unerreichbaren Schwarm. Was ursprünglich eine Bestrafung war oder sein sollte, wird in der Geschichte eigentlich zum Gewinn. Dies kann der Leser sehr gut im inneren Monolog des Protagonisten verfolgen, für den die Situation eine wahre, aber letztendlich wegen der physischen (später auch emotiven) Nähe an Candy eine angenehme Herausforderung ist: „Ja, ich wünschte, es gäbe etwas Schlechtes über diesen Moment zu sagen. Mal sehen... Ich bin nicht Miguel. Aber sonst? Die dünnen Rinnsale aus Schweiß, die den Rücken hinabrinnen. Das Herz, das gegen den Brustkorb wummert. Einfach spüren, dass es diesen lebendigen Körper gibt. Lebendig sein! In Candys Nähe sein! Ich sehe die feinen, kleinen Härchen auf ihrem Unterarm aufrecht stehen. Ich sehe die tollen Schneidezähne Abdrücke in die Unterlippe beißen. Ich sehe Candy die Hände weit in die Luft werfen.“ (S. 113-114) Die Reflexion über sein Dasein, seine eigene Identität und über einen möglichen Verlust deren infolge des Todes entfaltet Miguel auch an anderen Stellen im Text: „Eine Welt ohne Miguel Dos Santos? [...] Trotzdem will ich nicht wahrhaben, dass in meinem Hirn eines Tages für immer das Licht erlischt, dass dieser Mensch, der ich bin, kein Bewusstsein mehr haben könnte – das ist für mich schlicht undenkbar. Das wäre der Weltuntergang. Wäre das nicht so? Buchstäblich. Meine Einbildungskraft versagt an dieser Stelle mit dem Weltuntergang jedes Mal. Und Beklemmung setzt ein, wie stets bei der Aussicht auf das drohende Nichts.“ (S. 158)

Zwischen Utopie und Dystopie... im Alltag

Parallel zu den Reflexionen Miguels und zu den spärlichen Kontakten zu seiner Clique, die sich auf Blickkontakte begrenzen, läuft die Geschichte weiter und eskaliert, als Miguel als Anhang zu Candy von ihrem Freund Hengst entführt wird und dadurch setzt wieder eine drohende Dystopie

ein, die gerade dann beginnt, als Miguel den beruhigenden Blickkontakt zu seiner Clique verliert: Oft erwähnt Miguel seine Clique und sich selbst in einem festen Binom („die Combo und ich“, heißt es oft, wie z.B. auf S. 153). Infolge des Abhandenkommens der Clique wird die Lage komplizierter, sie gerät außer Kontrolle: „Die Wolkendecke hat sich verdichtet“ (S. 155), so beschreibt Mohl die Stimmung angesichts der 'Entführung', und dies geschieht am verwahrlosten Ort der Stadt, nämlich „am Rand des Stadtrands“ (S. 156), da wo die Welt aufhört zu sein, was wir uns unter 'Welt' vorstellen. Candy und Miguela werden zu einer rustikalen Blockhütte entführt, die ihnen der unzuverlässige und verdächtige Hengst als sein 'Refugium im Grünen' (S. 160) und sein 'Studio' (S. 161) beschreibt. Beide Opfer ahnen, was Hengst mit ihnen vorhat, auch weil sich in der Mitte der Hütte ein mit knallroter Bettwäsche bezogenes Rundbett befindet. Hier kann der verwirrte Miguel seine Moral kaum aufrechterhalten, und er versteht, dass aus einem Streich eine gefährliche und höchst unangenehme Situation geworden ist: „Ein bisschen kommt mir das alles wie in einem schweren Traum vor, den du nach dem Verzehr von, sagen wir, fünfzehn Bröckelmuffins hättest. Ich tanze, glaube ich. Ich bin mir nicht ganz sicher, weil mich gleichzeitig lauter andere Dinge beschäftigen und aufwühlen.“ (S. 163) Und dazu noch: „Ich höre das eigene Schlucken. Bin ich ein Trottel? Bin ich vielleicht ein Riesentrottel?“ (S. 165) Die endlosen Minuten bevor die Situation wieder von der 'Combo' gerettet und aufgelöst wird sind sehr schwierig zu überbrücken. Nun erlebt Miguel diesen Kontext als echte Bestrafung, was es von Anfang an im Keime hätte auch sein sollen, und er schwört zu sich selbst: „Ich werde ein besserer Mensch.“ (S. 166) Gefühle mischen sich durch und Miguel kann nun Traum von Alptraum, Utopie von Dystopie kaum mehr unterscheiden: „Candy küsst mich. Sie küsst mich einmal kurz auf die Lippen. Ich wittere, ganz nah, süßlichen Sektatem. Nicht gerade hilfreich, um den Überblick zu behalten. [...] Kaum Abstand zwischen uns. In meinem Bauch sind glühende Kohlen, und jemand pustet hinein. Meine Hand mit dem Klunkerring gleitet wie von selbst durch Candys Honighaar, ich kann nichts dagegen tun. Meine Hand macht einfach, was sie will. Ich wusste ja, dass Candy eine exzellente Küsserin sein

würde. Und das ist sie! Mein Brustkorb explodiert fast. Wenn diese Situation nicht längst völlig außer Kontrolle wäre, müsste ich mir vielleicht Sorgen darüber machen [...].“ (S. 167) Kurz gefasst: Miguel erlebt seinen Lebenstraum, darf aber paradoxerweise nicht sich selbst sein. Er vermisst seine Clique, die ihn nicht nur physisch aus dieser unangenehmen Situation retten könnte, sondern ihn auch freundlich, psychisch unterstützen könnte. Er fragt sich: „Was würde Silvester in meiner Situation tun? Was würden Flo und Dimi tun?“ (S. 170) Infolge Hengsts Drohungen entwickelt sich bei Miguel ein menschliches Mitgefühl mit der psychisch überforderten Candy, die Hengsts erniedrigende Kommentare leiden muss. Als der Leser wegen der inszenierten Spannung die Welt außerhalb der Hütte vergessen hat, erscheint vor die verriegelte Tür die Rettungsclique in vollem Einsatz, wobei der heitere Miguel Folgendes gesteht: „Und was tue ich? Ich muss jetzt lachen. Ich pruste los! Bin ich erleichtert? Ich bin ein bisschen erleichtert. Ich sitze in der Patsche, und Rettung naht. Ich bin mir aber nicht sicher, ob der Gott, der sich diesen Auftritt der Combo ausgedacht hat, damit wirklich einen Geniestreich landet.“ (S. 173) Und ganz filmisch bricht nach einem langen Ringen mit dem Schloss das Team ein: „Die Combo stößt die Tür auf. Dimi bildet die Spitze des Trupps, dann taucht Flo auf, dann Silvester.“ (S. 174) Anders als man sich denken würde, bleibt Miguel ruhig und spielt die ihm von seiner Clique zugeteilten Rolle weiter, ohne jetzt die Seifenblase zu sprengen: Er bleibt ein Mädchen und versucht zu verhandeln und die Situation zu leiten („Ich bin ein Mädchen. Ich kann brenzlige Situationen wie diese deichseln.“ S. 179) Ende gut – alles gut. So könnte das Fazit am Ende des Buchs lauten, nach einem Erlebnis, das als „lehrreich“ (S. 190) bewertet wird. Die heikle Situation schließt zwar mit einem vorübergehenden, empathischen Abschied von der Clique („Wir taten uns ab.“ – „Abschiede sind der allerletzte Mist.“ S. 191), der Roman aber setzt fort und löst sich in eine Projektion in Miguels Zukunft, die für den Adoleszenten ohne seine Clique unvorstellbar ist: „Drum herum Nacht. Kein Mond, keine Sterne. Ich denke: Wenn ich alt bin, möchte ich davon erzählen. Und ich möchte, dass ihr da seid, wenn ich alt bin. Und ich habe es ganz deutlich vor mir, wie es sein wird.“ (S. 191)

Der Kampf um und gegen sich selbst: *Es bringen*

Obwohl die postmoderne Adoleszenz einerseits von einer zunehmenden Entritualisierung gekennzeichnet ist, sind für diese Phase andererseits Grenzüberschreitungen, Störungen und ein konfliktvolles Verhältnis weiterhin typisch¹²⁸: In meiner Dissertation versuche ich diese Feststellung nachzuverfolgen und ich möchte es an dieser Stelle auch anhand eines anderen Adoleszenzromans veranschaulichen. *Es bringen* (2014) ist der erste und zur Zeit einzige Roman der freischaffenden Schauspielerin Verena Güntner, die 2013 mit einem Auszug aus diesem Buch im Rahmen des Ingeborg-Bachmann-Wettbewerbs ausgezeichnet wurde. *Es bringen* ist eigentlich ein Ringen um sich selbst, um seine Identität zu entdecken, zu definieren und weiterzuleben. Es ist eine Erzählung vom Aufwachsen am Rand der Stadt, der Gesellschaft, der Möglichkeiten. Protagonist dieses Adoleszenzromans ist der 16-jährige Luis, der im fünfzehnten Stockwerk einer verwahrlosten Hochhaussiedlung mit seiner Mutter wohnt: Er ist in diesem Roman der große Bringer, der Beste, der Chef. Den Begriff 'Bringer' oder 'Chef' kann man nur dann definieren, wenn auch ein Volk von Untertanen vorhanden ist, und das ist eben Luis' Clique, eine Schar anonymer Jungs, unter welchen lediglich Marco und Milan eine eigene Identität und aufgezeichnete Konturen haben. Die Handlung spielt sich fast ausschließlich, wenn die Clique zusammenkommt und die Zeit mit Bewährungsproben vertreibt: Rauchen, Saufen, Verarschen und Fickwetten. Luis ist in allen Disziplinen ein Held, aber bei den Fickwetten ist er der Bringer, der sich dann das einkassierte Geld mit Milan aufteilt. „Milan ist auf jeden Fall der Coolste von allen. Das weiß ich, das wissen die Jungs, und Milan weiß es auch. Aber er macht kein großes Ding draus. Er ist der Chef und hat immer das letzte Wort. So ist das. Und weil alle das akzeptieren, gibt's nur selten Streit.“ (S. 15) Milan und Luis sind eingangs eine Seele in zwei Körpern: Sie sind beste Freunde, verstehen sich auf Anhieb und es herrscht zwischen ihnen eine seltsame Komplizenschaft. „Das ist so ne Art Freundschaftssache zwischen Milan und mir, dass ich auch immer ein Feuerzeug in der Tasche

¹²⁸ Vgl. Gansel, Carsten und Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg 2011. S. 12.

hab. Für ihn halt, weil ich selber ja nicht rauche.“ (S. 57) Die feste, implizite Hierarchie der Freundschaftsbeziehungen ermöglicht ein fast automatisches, hemmungsloses Funktionieren der Clique, die dem Romanheld Luis freien Raum für die Erfüllung seiner Pläne gibt, denn er kann ohne Pläne nur schwer fortkommen, obwohl dieses angesagte und mehrmals angesprochene 'Planen' im Roman nie sehr deutlich aufgearbeitet wird. Sein oberster Plan ist aber bekannt: Meister zu sein und verehrt zu werden, deswegen freut er sich, wenn er aus seiner Wohnung in der fünfzehnten Etage auf die Stadt hinunter schauen kann und erklärt dabei triumphierend: „weiter oben geht nicht. Die Stadt liegt mir zu Füßen.“ (S. 18) Luis ist im Grunde genommen ein egozentrischer Solo-Spieler („Ich bin der Trainer, und ich bin die Mannschaft. Das ist mein Motto.“ S. 19), der es aber nur im Rahmen und mithilfe seiner Clique schaffen kann und da bleiben will, weil ihm ein Leben ohne seine Jungs nur schwer vorstellbar ist. Laut Luis geht nichts über Freundschaft (S. 20) und obwohl er auf seine Jungs ziemlich höhnisch herabschaut, braucht er sie wie die Luft, die ihm ab und zu fehlt. Auch dieser Roman vom Erwachsenwerden ist vom Binom „ich und die Jungs“ durchzogen. Seine Chef-Qualitäten testet Luis aus, nur wenn Milan nicht mit dabei ist: Wichtig ist ihm dann, dass die Jungs „nicht selber denken“ und dass er sie unter Kontrolle kriegt, damit „kein Chaos ausbricht“ (S. 24). Auch in dieser Clique, parallel zur oben dargestellten *Mogel*-Clique, richtet sich das gemeinsame Herumhängen nach festgestellten und verlautbarten Regeln. „Wir gehen die Böschung entlang. Erst Milan, ich, Marco, dann die Jungs“ (S. 51): So sieht die Choreografie aus, wenn sich diese Jugendlichen zwischen die Wohnblöcke der Hochhaussiedlung schlängeln.

Trotz seiner ständigen Gewinne in den Fickwetten und seiner anerkannten Vorrangstellung unter den Peers, hat er einen geheimen weichen Kern, und zwar seine Sonderbeziehung zu Nutella, dem Pony vom alten Jablonski, der trotz seiner sozialen Verwahrlosung für Luis doch ein Paradebeispiel für ein sieghaftes Leben darstellt, nur weil dieser sein Leben lang seinen Grundsätzen treu geblieben ist und trotz Drohbriefe und Angriffe sein Grundstück nicht verkauft hat. „Ich gehe oft hier vorbei. Manchmal auch mit den Jungs, wenn uns die Esso anödet. Aber meis-

tens alleine. Milan und die Jungs wissen nicht, dass Nutella und ich ein gutes Verhältnis haben. Müssen sie auch nicht. Dass man als Typ ein gutes Verhältnis zu einem Pony hat, kann ja auch schwul oder weicheimäßig rüberkommen.“ (S. 23) Jeder der adoleszenten Jungen mit einer Identität (Luis, Milan, Marco) hat einen eigenen, geheimen, weichen Kern, wo er verletzbar ist, und diese Schwäche hat überraschenderweise mit dem sozialen Kontext zu tun, in dem ein wachsendes Kind sich am sichersten fühlen sollte, d.h. mit der Familie, die hier bei allen drei Jungen keinen Schutz sichert, da ihre Familien zerstört und als Zufluchtsort nicht vorhanden sind.

Erwachsenwerden und Rollenwechsel

Milans jähe Distanzierung gegenüber der Clique macht Luis besorgt und dieser erlebt selbst einen Wutanfall, als er erfährt, dass Milan eine Affäre zu Luis' geliebten Mutter hat. Luis fühlt sich dadurch tiefst gekränkt und betrogen, und zwei gleichzeitig von seinen beiden liebsten Personen, seiner 'Ma' und 'seinem' Milan: „Mas Anorak hängt an seinem Platz, Milans Jacke an meinem Haken.“ (S. 127) Das Erwachsenwerden schlägt sich im Rollenaustausch nieder und dieser setzt fort, indem Milan eine erneute Annäherung an den Freundeskreis ablehnt und dadurch Luis dazu auffordert, ihn in seiner Leader-Rolle zu ersetzen, wofür sich Luis aber nun unfähig fühlt. „DU bist der Chef, Luis! [...] Ich bin raus, du bist drin!“ (S. 154) Diese Situation fordert Luis derart heraus, dass er wahnsinnig nackt herumläuft und voll erschüttert seinen faden Sportlehrer als Geisel entführt. Inzwischen hat auch Marco seinen Kampf in der Clique weitergebracht und hat sich an die zweite Stelle eingeordnet, seitdem es Milans Autorität nicht mehr gibt. In dieser Konstellation erlebt Luis auch sein erstes Versagen im Bereich Sex, während Marco am Ende eines Kapitels „eine qualmende Kippe in seinem Mund [hat], deren Rauch [symbolisch!] in einer geraden Linie zur Decke steigt.“ (S. 193) Die Situation eskaliert und Luis' schwache Nerven bringen ihn zu einer Prügelei mit Marco, aus der er erniedrigt und verletzt davonkommt, und einem früher undenkbareren Streit mit Milan, nach welchem dem verwirrten Luis nur die Flucht als Lösung übrig bleibt. Auf solch eine trügerische Art und

Weise erlebt Luis seinen Sprung ins wahre Leben der Erwachsenen, obwohl er immer gedacht hat, er sei überhaupt kein Kind gewesen: „Ja, stimmt, ich will auch ein Springer sein! Aber es ging nicht, niemals niemals niemals!, dachte ich und starrte aufs Wasser und dann, ganz plötzlich, war ich in der Luft.“ (S. 220)

Primärliteratur

Bach, Tamara: *Marsmädchen*. Hamburg 2005.

Bach, Tamara: *Was vom Sommer übrig ist*. Hamburg 2012.

Bach, Tamara: *Marienbilder*. Hamburg 2014.

Güntner, Verena: *Es bringen*. Köln 2014.

Herrndorf, Wolfgang: *Tschick*. Reinbek bei Hamburg 2010.

Kreslehner, Gabi: *Charlottes Traum*. Weinheim 2009.

Kreslehner, Gabi: *Und der Himmel rot*. Weinheim 2010.

Mohl, Nils: *Es war einmal Indianerland*. Reinbek bei Hamburg 2011.

Mohl, Nils: *Mogel*. Reinbek bei Hamburg 2014.

Pausewang, Gudrun: *Und was mach ich?* Ravensburg 2003.

Travnicek, Cornelia: *Chucks*. München 2012.

Für diesen Vortrag relevante Sekundärliteratur

Born, Stefan: *Allgemeinliterarische Adoleszenzromane. Untersuchungen zu Herrndorf, Regener, Strunk, Kehlmann und anderen*. Heidelberg 2015.

Bütow, Birgit: *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim 2006.

Dütsch, Linda: Neue Themen, innovative Erzählformen und starke Bilder. In: „JuLit“, Nummer Nummer 38 (2). München 2012. S. 54-57.

Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim 1994.

Flammer, August und Françoise D. Alsaker: *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern 2002.

Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen und Gattungen*. Hrsg. von Günter Lange. Hohengehren/Baltmannsweiler 2000. S. 359-398.

Gansel, Carsten: Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: „Zeitschrift für Germanistik“, Nummer 1, Bern, Berlin, Bruxelles 2004. S. 130-149.

Gansel, Carsten u. a. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur und Narratologie*. Göttingen 2009.

Gansel, Carsten und Paweł Zimniak: *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg 2011. (verschiedene Beiträge im Sammelband)

Grunert, Cathleen: Alkoholerfahrung und deren Bedeutungszuschreibungen in jugendlichen Peerkontexten. In: *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger u.a.. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich 2012. S. 243-266.

Hillmer, Katharina Anna: *Identität in der Postmoderne. Bedeutung des Sinns und der Selbstregulation für die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Diplomarbeit. Klagenfurt 2013.

Kalteis, Nicole: *Moderner und postmoderner Adoleszenzroman. Literaturhistorische Spurensuche und Verortung einer Gattung*. Diplomarbeit eingereicht an der Universität Wien. Wien 2008.

Kassel, Annetta: Sexualität und Partnerschaft bei 14-jährigen Mädchen. In: *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Hrsg. von Heinz-Hermann Krüger u.a.. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich 2012. S. 221-241.

King, Vera und Karin Flaake (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Campus Verlag: Frankfurt und New York 2005. (verschiedene Beiträge im Sammelband)

Posch, Christina Anna: *Moderne Initiationsriten? Vom Übergang in den Erwachsenenstatus*. Diplomarbeit. Klagenfurt 2005.

Wagner, Annette: *Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart*. Frankfurt am Main 2007.

Der Raum in der aktuellen dystopischen und postapokalyptischen Jugendliteratur

Alexander Pommer, MA (Universität Wien)

Seit einigen Jahren ist im Bereich der Jugendliteratur eine große Menge an dystopischen und postapokalyptischen Zukunftsromanen festzustellen. In derartigen Jugendromanen wird eine hypothetische Zukunft vorgestellt, die sich von der Lebenswelt des Lesers durch ein fiktives, meist vor dem Einsetzen der Handlung liegendes Ereignis unterscheidet, das eine Zäsur bzw. einen Nullpunkt für die Menschheit darstellt. In den meisten Fällen handelt es sich um globale Katastrophen wie Kriege, Umweltkatastrophen, Seuchen oder Invasionen.

Während im postapokalyptischen Roman die Katastrophe, das bloße Überleben und der Versuch des Wiederaufbaus von gesellschaftlichen Strukturen im Vordergrund stehen, nutzt die Dystopie die Zäsur zur Einführung einer zukünftigen Gesellschaft, die nicht bloß eine Weiterführung der gegenwärtigen darstellt, sondern vollkommen neue territoriale, politische und kulturelle Eigenschaften aufweist. Dennoch werden durch die Präsentation dieser hypothetischen Welt, wie auch in den klassischen dystopischen Romanen der Erwachsenenliteratur wie Aldous Huxleys *Brave New World* (1932) und George Orwells *Nineteen Eighty-Four* (1949), explizit oder implizit Zustände und Probleme der Autorengewenwart aufgezeigt und bewertet. Denn diese neue Welt ist stets eine negative: Zu den typischen Themen von Dystopien gehören unter anderem autoritäre Systeme, Krieg, Überwachung, Unterdrückung der Individualität, Einflussnahme auf das menschliche Bewusstsein, Genmanipulation und Klimawandel.

Als Auslöser für diesen Trend der negativen Zukunftsvision in der Jugendliteratur gilt das Erscheinen des ersten Bandes von Suzanne Collins' *Hunger Games*-Trilogie (dt. *Die Tribute von Panem*) im Jahr 2008 (die Fortsetzungen erschienen 2009 und 2010). Einige weitere nennenswerte dys-

topische Jugendromane aus dem englischsprachigen Bereich sind James Dashners *Maze Runner*-Serie (2009-2016, dt. *Die Auserwählten*), Ally Condie's *Matched*-Trilogie (2010-2012, dt. *Cassia und Ky*), Veronica Roths *Divergent*-Trilogie (2011-2013, dt. *Die Bestimmung*), Lauren Olivers *Delirium*-Serie (2011-2014) und die *Selection*-Serie von Keira Cass (2012-2016). Englischsprachige Zukunftsromane, in denen die Apokalypse-Szenarien und der Überlebenskampf einzelner Menschen im Vordergrund stehen, sind unter anderem Rick Yanceys *The 5th Wave*-Trilogie (2013-2016, dt. *Die fünfte Welle*), Susan Beth Pfeffers *The Last Survivors*-Serie (2006-2013, dt. *Die Welt, wie wir sie kannten* + Fortsetzungen) sowie diverse Romane von Paolo Bacigalupi und Saci Lloyd.

Die meisten der genannten Romane und Serien führten diverse Bestsellerlisten an und wurden entweder bereits zu Vorlagen von erfolgreichen Blockbuster-Filmen oder stehen kurz vor der Verfilmung. Auf diese Weise wird besonders in den USA die Zuordnung einer Neuerscheinung zur Gattung Dystopie, zu der die Verlage jede Art der negativen Zukunftsvision zählen, zu einem Garant für einen großen finanziellen Erfolg.

Im deutschsprachigen Raum kam der Hype um Dystopien und Postapokalypsen für Jugendliche mit etwas Verspätung ebenfalls an. Bereits seit 2008 sind vereinzelte deutschsprachige Zukunftsromane zu finden, doch der wahre Trend setzte in Österreich und Deutschland erst im Jahr 2012 ein, dem Jahr der Verfilmung des ersten *Hunger Games*-Bandes, die die Trilogie und damit auch die anderen bereits erschienenen dystopischen Romane einem größeren, über den englischsprachigen Raum hinausgehenden Publikum bekannt machte. Nennenswerte deutschsprachige Dystopien und Postapokalypsen sind Romane wie *Nachtläufer* (2008) von Reinhold Ziegler, *Das Ende der Welt* (2011) von Daniel Höra, *Deadline 24* (2011) von Annette John, *Als die Welt zum Stillstand kam* (2012) von Gabi Neumayer und *Wir waren hier* (2016) von Nana Rademacher sowie Reihen wie Thomas Thiemeyers Trilogie *Das verbotene Eden* (2011-2013), Jennifer Benkaus Romane *Dark Canopy* (2012) und *Dark Destiny* (2013) sowie Ursula Poznanskis *Eleria*-Trilogie, bestehend aus *Die Verratenen* (2012), *Die Verschworenen* (2013) und *Die Vernichteten* (2014).

Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Zukunftsromane ist die unklare Einordnung in die Gattungen Postapokalypse und Dystopie. Stärker als in den englischsprachigen Dystopien ist in den deutschsprachigen Texten, die eine dystopische Gesellschaft beschreiben und kritisieren, die geschehene Apokalypse ebenfalls präsent und handlungskonstituierend. Umgekehrt erzählen diejenigen Romane, die auf einer Skala eher in Richtung Postapokalypse angesiedelt wären, auch von dystopischen gesellschaftlichen Strukturen. Aus diesem Grund werden in meiner Arbeit die Dystopien und Postapokalypsen der deutschsprachigen Jugendliteratur als eine Gruppe von Texten behandelt.

Eine weitere Gemeinsamkeit der genannten deutschsprachigen Romane ist – so die Ausgangsthese des Dissertationsprojekts – ihre Konzeption des Raums, der handlungskonstituierende und -strukturierende sowie symbolische Funktionen besitzt. Der Raum, der nach dem Soziologen Hartmut Rosa seit der Moderne durch die Beschleunigung von Transport und Kommunikation am Schrumpfen ist und so nicht mehr mit all seinen Qualitäten wahrgenommen werden kann¹²⁹, erhält durch die am Beginn stehende Katastrophe und den darauffolgenden Zusammenbruch der Kultur seine volle Größe und Macht über das Individuum zurück. Die jugendlichen ProtagonistInnen müssen zu Beginn des Romans ihre meist urbane Heimat, die Sicherheit, Überwachung und Enge repräsentiert, verlassen und gelangen so über eine Schwelle in den dazu oppositionellen Raum der Wildnis. Die Bewegung durch den Naturraum wirkt für die Hauptfiguren als Reifungsprozess, Initiation und Erweiterung des individuellen Horizonts.

Der Trend der dystopischen und postapokalyptischen Jugendromane wurde in der Kinder- und Jugendliteraturforschung rasch festgestellt und kommentiert. Zahlreiche Artikel – unter anderem in zwei Zeitschriftenausgaben, die sich ausschließlich diesem Thema widmen¹³⁰ – bemühen sich um eine Bestandsaufnahme, erläutern die thematischen Grundzüge,

¹²⁹ Vgl. Hartmut Rosa: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne [2005]. Frankfurt am Main: Suhrkamp¹⁰ 2014, S. 164.

¹³⁰ Vgl. Kein Ort. Niemals? Endzeitstimmung und Dystopie als Themen der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m* 64 (2012), 3 und Bis ans Ende der Zeit. Zukunftsentwürfe und Zeit-Räume in der Literatur für Jugendliche. *JuLit* 40 (2014), 1.

mögliche Gründe für die Popularität sowie Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht oder arbeiten Einzelaspekte heraus, doch gibt es noch keine ausführlichere Beschäftigung mit diesen jugendliterarischen Texten. Auch wurden strukturelle Aspekte noch nicht behandelt. Bernhard Rank weist auf diese Forschungslücke hin und plädiert für eine „Abkehr vom Primat des Inhaltlichen“ zugunsten „einer ‚funktionalen‘ Betrachtungsweise“¹³¹ dieser aktuellen Romane. Er empfiehlt, die Wechselwirkung von Form und Inhalt mittels Analyse des Raums zu untersuchen und nennt dabei an erster Stelle Michail Bachtins Konzept des Chronotopos. Diesem Aufruf zur Schließung der Forschungslücke und dem Vorschlag zur Nutzung der Raumtheorie wird durch mein Dissertationsprojekt nachgekommen.

Die Dissertation setzt sich zum Ziel, mittels einer narratologischen Untersuchung die Raumkonzepte der dystopischen und postapokalyptischen Romane, die Darstellungsweise der erzählten Räume und deren Funktionen für die anderen Textkonstituenten herauszuarbeiten. Dabei stellt sich auch die Frage nach einer raumbezogenen Definition der gesamten Gruppe von Texten bzw. nach einem gemeinsamen, auf die Bewegung durch den Raum konzentrierten Handlungsschema der beiden eher unscharf umgrenzten Gattungen.

Die zentrale These lautet dabei: Die postapokalyptischen und dystopischen Jugendromane zeichnen sich durch eine spezielle Konzipierung, Darstellung und Funktionalisierung des erzählten Raums aus. Der Raum ist das zentrale konstituierende Merkmal für die Einzeltexte und die gesamte Gattung. Die gleichen Typen, Darstellungsweisen und Funktionen von Raum sind in allen unterschiedlichen Texten dieser Gattung zu beobachten.

Die Fragen, die es zum Belegen dieser These zu beantworten gilt, lauten demnach: Welche Grundkonzeption des Raums ist festzustellen? Welche Raumtypen gibt es? Wie wird der erzählte Raum erzeugt bzw. dargestellt? Nach welchen Regeln funktioniert das Gestaltungs- und Strukturelement

¹³¹ Bernhard Rank: Zum Beispiel die jugendliterarische Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres. In: Leseräume 1 (2014), 1. Bezogen unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-rank.pdf> (zuletzt aufgerufen am 24.04.2016), S. 2.

Raum? Inwiefern wirkt der Raum auf die anderen Konstituenten der Romane ein? Welche Funktionen hat der Raum? Zu letzterer Frage lautet die These: Der Raum dient einerseits zur Erzeugung von Bedeutung – vor allem zur Figurencharakterisierung und zur Themenvermittlung – und andererseits zur Strukturierung der Texte.

Zur Überprüfung der Thesen und zur Beantwortung der Forschungsfragen untersuchten Texte wurde ein Textkorpus ausgewählt, der eine gleichmäßige Verteilung der verschiedenen Raumkonzepte aufweist. Dazu wurden die dystopischen und postapokalyptischen Texte anhand des Wesens der Makroräume in zwei Gruppen eingeteilt, wobei die zweite drei Untergruppen beinhaltet. Da speziell der Trend nach 2008 untersucht werden soll, wurden nur Romane mit Erscheinungsdatum nach diesem Jahr ausgewählt.

Die Trennung betrifft die Anzahl an oppositionellen Räumen. In der ersten Gruppe gibt es ein binäres Raumsystem, bestehend aus einem postapokalyptischen Raum der Natur, der den gesamten Handlungsraum umspannt. Innerhalb dessen befindet sich der ihm entgegengesetzte Raum der Kultur. Dieser stellt in dieser Gruppe sehr häufig nur den Startort der Bewegung durch den Raum der Natur dar, welcher wiederum als Bewährungs- und Abenteuerraum fungiert. Stellvertretend für diese Gruppe wird *Das Ende der Welt* (2011) von Daniel Höra untersucht. Weitere Vertreter dieser Gruppe sind *Deadline 24* (2011) von Annette John, *Als die Welt zum Stillstand kam* (2012) von Gabi Neumayer sowie *Wir waren hier* (2016) von Nana Rademacher.

In der zweiten Gruppe besteht die zentrale Spannung weniger zwischen dem Naturraum und dem ihm eingelagerten Kulturraum der Stadt, sondern letzterem und einem zweiten Raum der Kultur. Dieser unterscheidet sich vom ersten jedoch durch seine Nähe zum Naturraum. Dies wird offensichtlich durch das Fehlen einer materiellen Grenze zwischen einfachen Siedlungen und der Wildnis, während die Städte stets stark bewachte Mauern besitzen oder sogar von Kuppeln umschlossen sind. Die Bewohner dieses sekundären Kulturraums der Siedlung werden von denen des primären Kulturraums der Stadt als wilde Naturvölker bezeichnet, doch besteht auch zwischen ihrem Lagerplatz und der unberührten und

gefährlichen Wildnis eine Spannung. Auch hier spielt neben dem bloßen Konflikt zwischen den den beiden Kulturräumen zugeordneten Figuren die Bewährung in der Wildnis eine Rolle, doch rückt das Thema des Eigenen und des Fremden, ausgedrückt durch die Räumlichkeiten, in den Vordergrund. Die Wildnis erhält hier die zusätzliche Bedeutung eines Grenz- und Schwellenraums.

Stellvertretend für diese Gruppe wird Jennifer Benkaus Zweiteiler *Dark Canopy* (2012) und *Dark Destiny* (2013) untersucht. Weitere Vertreter dieser Gruppe sind *Das Buch des Hüters* (2011) von Andreas Dresen, Thomas Thiemeyers Trilogie *Das verbotene Eden* (2011-2013), Andrea Schachts zweiteilige Serie *Kyria & Reb* (2012, 2013) und *Wild* (2013) von Lena Klassen.

Eine Unterkategorie dieser Gruppe sieht die Verdoppelung der Kulturräume vor, sodass zwei Räume des ersten Typs zwei Räumen des zweiten gegenüberstehen. Diese befinden sich weiterhin im den Handlungsraum umfassenden Naturraum. Diese Verdoppelung liegt bei Ursula Poznanskis *Eleria*-Trilogie (2012-2014) vor.

In einer zweiten Abweichung vom reinen Typus dieser Gruppe sind die beiden oppositionellen Räume innerhalb des Naturraums vom selben Typ. Im Fall von Reinhold Zieglers Roman *Nachtläufer* (2008) sind die beiden oppositionellen Räume unterirdische Zivilisationen. Hier besteht der Konflikt nicht aufgrund der Andersartigkeit der Räume und der zugehörigen Figuren.

Ein weiterer Spezialfall dieser Gruppe stellt Martina Wildners Roman *Murus* (2008) dar. Auch hier gibt es zwei oppositionelle Kulturräume verschiedenen Typs, doch ergeben diese gemeinsam bereits den gesamten Handlungsraum. Sie sind demnach nicht in einem dritten Raum eingelagert. Dennoch existiert ein dritter Raum, der als Grenze und als Ort der Bewährung dient, nämlich eine begehbare Mauer. Die Umsetzung ist demnach eine andere, doch sind auch hier alle drei wesentlichen Räume der Gruppe vorhanden.

Zusammenfassend verfolgt das Dissertationsprojekt zwei große Ziele: Erstens soll eine umfassende narratologische Untersuchung der dystopi-

schen und postapokalyptischen Jugendromane erbracht werden, die sich dem Gesamten über den Aspekt des Raums nähert, um dessen Dominanz gegenüber den anderen Textkonstituenten sowie die Wechselwirkungen zwischen dem Raum und den übrigen Elementen zu berücksichtigen.

Zweitens soll durch die Erstellung und Erprobung einer derartigen Analyse ein Beitrag zur literaturwissenschaftlichen Raumforschung und der narratologischen Beschreibung von Texten geleistet werden, in denen der Raum eine gewisse Vorrangstellung gegenüber den anderen Roman-konstituenten einnimmt. Die Untersuchungsmethode geht stets vom Raum aus und bezieht diesen auf die anderen erzähltheoretischen Analysekategorien wie Handlung, Zeit, Figuren und Erzähler. Die Analyse geht dabei anhand der vorgenommenen Einteilung in raumbezogene Gruppe vor. Auf paradigmatischer Ebene wird nach der Auswahl der Mikro- und Makroräume gefragt und auf syntagmatischer Ebene nach deren Kombination und deren Darstellungsmethoden. Als die Funktionen des Raums der erzählten Welt wird dabei zwischen der Generierung von Bedeutung, der Stimmungserzeugung und der Strukturierung der Handlung unterschieden.

Sekundärliteratur (Auswahl)

Baak, Jan Jost van: *The Place of Space in Narration. A Semiotic Approach to the Problem of Literary Space. With an Analysis of the Role of Space in I.E. Babel's Konarmija*. Amsterdam: Rodopi 1983.

Certeau, Michel de: *Kunst des Handelns [Arts de Faire 1980]*. Aus dem Französischen von Ronald Vouillié. Berlin: Merve Verlag 1988 (= Internationaler Merve-Diskurs, Bd. 140).

Dennerlein, Katrin: *Narratologie des Raumes*. Berlin: Walter de Gruyter 2009 (= Narratologia, Bd. 22).

Hillebrand, Bruno: *Mensch und Raum im Roman. Studien zu Keller, Stifter, Fontane*. München: Winkler-Verlag München 1971.

Hoffmann, Gerhard: Raum, Situation, erzählte Wirklichkeit. Poetologische und historische Studien zum englischen und amerikanischen Roman. Stuttgart: Metzler 1978.

Horn, Eva: Zukunft als Katastrophe. Frankfurt am Main: S. Fischer 2014.

Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte [1970]. Aus dem Russischen von Rolf-Dietrich Keil. München: Wilhelm Fink Verlag 1993.

Meyer, Herman: Raumgestaltung und Raumsymbolik in der Erzählkunst [1957]. In: Herman Meyer: Zarte Empirie. Studien zur Literaturgeschichte. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1963, S. 33-56.

Nünning, Ansgar: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung: Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Wolfgang Hallet u. Birgit Neumann (Hrsg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Bielefeld: transcript 2009, S. 33-52.

Ryan, Marie-Laure. Space. In: Peter Hühn u.a. (Hrsg.) Handbook of Narratology. Berlin: De Gruyter 2009, S. 420-433.

Sappok, Christian: Die Bedeutung des Raumes für die Struktur des Erzählwerkes. München: Sagner 1970.

Kurzbiografie

Alexander Pommer MA. Geboren 1991 in Wien

Master Deutsche Philologie, Doktorand bei Univ.-Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert und Univ.-Prof. Dr. Roland Innerhofer an der Universität Wien.

Freier Mitarbeiter und Rezensent bei der STUBE.

Die Kultur des Wimmeln.
Kulturtheoretische und (kultur-)ästhetische Aspekte im
Wimmelbilderbuch (nach 2000)

Mag. Peter Rinnerthaler (Universität Wien)

Der Mensch kann maximal vier Gegenstände „auf einen Blick“ wahrnehmen. Jede Ansammlung, die lediglich fünf Komponenten umfasst, muss abgezählt werden und bedarf einer gewissen Rechenleistung. Diese Fähigkeit beziehungsweise Unfähigkeit trifft auf Erwachsene wie auf Kinder zu und wird in Kognitions- sowie Neurowissenschaften oder auch in der Psychologie unter dem Begriff „Simultanerfassung“ erforscht.¹³² Werden Figuren oder andere klar abgrenzbare Formen jedoch in geordneter Weise zusammengestellt, kann das menschliche Gehirn sogar sieben bis neun Gegenstände „auf einmal“ erfassen. Denkt man an grafische Designs der Werbeindustrie, zeitgenössische Websites oder an räumliche Leitsysteme wirkt diese Erkenntnis einleuchtend, während in anderen Bereichen gezielt oder unbewusst auf das gegenteilige Konzept gesetzt wird und so der Kunst des Wimmelbilderbuches sehr nahe kommt.

Ali Mitgutsch stellt im Durchschnitt 80 Figuren auf eine Doppelseite seiner Wimmelbilderbücher und Martin Handford erzeugt in seiner „Where’s Wally“ Suchbilderbuch-Reihe Wimmelszenen, die den zu findenden Protagonisten unter rund 1.000 illustrierten Figuren versteckt. Das gattungsstiftende Wort „Wimmel“ verweist dabei auf die ungeordneten Zustände, auf das Chaos, das die Illustrator_innen in ihren Bilderbüchern erzeugen und damit die menschliche Lust des Sehens befriedigen. Dabei handelt es sich keineswegs um eine neue Form der Bildästhetik. 2016 wurde anlässlich Hieronymus Boschs 500. Todestags im Rah-

¹³² Vgl. <http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/rechnen/rechnen-lehren-und-lernen/erkennen-von-schwierigkeiten-im-1-schuljahr/simultane-mengenerfassung/?type=98>; <http://journals.sagepub.com/doi/10.1068/p050327>; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027707002739?via%3Dihub>; <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691809000547>; <https://www.nature.com/nature/journal/v3/n67/pdf/003281a0.pdf>;

men von Sonderausstellungen und Publikationen in Erinnerung gerufen, dass die bildästhetische Informationsflut keine Erfindung der Postmoderne ist. In acht Jahren wird der 500. Geburtstag Pieter Bruegel d. Ä. zelebriert werden und mit ihm das im Kunsthistorischen Museum Wien ausgestellte Gemälde „Die Kinderspiele“, das über 200 Kinder in 91 Spielszenen zeigt und als Prototyp des Wimmelbildes bezeichnet werden darf.

Das mit diesem Exposé in Angriff genommene Dissertationsprojekt wählt Wimmelbilder und Wimmelbilderbücher als Untersuchungsgegenstände und wird mit Kenntnis der historischen Ursprünge und Entwicklungen Publikationen nach 2000 mit folgender Forschungsfrage einer Analyse unterziehen:

Welche kulturtheoretischen - und (kultur-)ästhetischen Formen setzt das zeitgenössische Wimmelbilderbuch ein und welche Repräsentation von Kultur wird dabei produziert?

Dass die im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Gattung Wimmelbilderbuch seit „der Erfindung“ durch Ali Mitgutsch und somit seit 50 Jahren („Rundherum in meiner Stadt“, 1968) ein apolitisches Projekt darstellt, soll der Liebhaberei entgegentreten und die geforderte wissenschaftliche Distanz ermöglichen.

Nach der Themenfindung im April 2017 und einer ersten Rechercherunde stellt dieser Aufsatz den Auftakt des wissenschaftlichen Vorhabens unter dem Titel „Die Kultur des Wimmelns“ dar.¹³³ Die Promotionschrift soll neben einem einleitenden Kapitel zur Geschichte pluriszenischer Darstellungen in der Bildenden Kunst, zur allgemeinen Einordnung der Wimmelbilderbücher im Bereich (Kinder- und Jugend-) Literatur und zur Formulierung einer Definition, drei Hauptkapitel umfassen:

- A. Typologie des Wimmelbilderbuchs
- B. Rezeption des Wimmelbilderbuchs
- C. Ästhetik des Wimmelbilderbuchs

¹³³ Die Suche nach den Schlagwörtern: „Wimmelbuch“, „Wimmelbilderbuch“ und „Wimmelbild“ warf keine Hochschulschriften im deutschsprachigen Raum aus.

Diese drei genannten Forschungsschwerpunkte sollen im Folgenden skizziert und der kritischen These einer möglichen apolitischen Einstellung der Gattung Wimmelbilderbuch ein affirmativer, methodischer sowie die menschliche Wahrnehmung betreffender Leitsatz entgegengehalten werden:

Their [Wimmelbilderbücher] richness often has theological implications and points to the chaotic state of the world. (Remi, S. 120)

A. Typologie des Wimmelbilderbuchs

Als chaotisch und als Wimmelei könnte man auch das breite und tiefe Angebot des Buchmarktes bezeichnen, das die Gattung Wimmelbilderbuch und deren Subgattungen und Subsubgattungen hervorbringt. Cornelia Remi hält außerdem fest, dass auf Grund der Popularität viele Publikationen das Wort „Wimmel“ im Titel oder im Untertitel tragen würden, obwohl es sich im engeren Sinne nicht um Wimmelbilderbücher handle. (Vgl. Remi, S. 117) Ein weiterer buchmarkttechnischer Akteur kulminiert im Wortstamm „Such-“ und steckt mit diesem Begriff die Grenzen zu vier weiteren Subgattungen ab:

In contrast to puzzle or search books, wimmelbooks rely on their readers to find their own way through the rich material they contain and do not direct their attention by phrasing explicit search tasks. (Remi, S. 115)

Das bekannteste Beispiel dieser ersten von fünf Subgattungen wurde bereits eingangs erwähnt: Martin Handfords Bilderbücher mit dem Titel „Wo ist Walter?“ (dt.-sprachiger Titel der Suchbilderbuch-Reihe) halten ein klar definiertes Ziel für die Betrachter_innen bereit: Doppelseite für Doppelseite gilt es die rot-weiß-bekleidete, Mütze und Rundbrillen-tragende Figur Walter in einer oft über 1.000-Figuren-umfassenden Wimmelei zu finden. Im Gegensatz zu Remi wird das „puzzle or search book“ nicht als gleichrangige Gattung erachtet, sondern als sich unterordnende Subgattung einer grundlegenden Typologie verstanden, die im wissenschaftlichen Kontext bisher noch nicht ausgearbeitet wurde.

Jene Subgattung, die sich und den Rezipient_innen das Wimmeln nicht als Aufgabe stellt, sondern als Erzählform wählt, wird mit dem Titel

„Narratives Wimmelbuch“ versehen. Hierunter fallen zum Beispiel Thé Tjong-Khings „Torten-Wimmelbilderbücher“, die sich, wie es Mareile Oetken formuliert „vom Konzept des realistischen Alltagsgeschehens des Vorläufergewimmels“ abwenden. (Oetken, S. 63) Mit Vorläufer sind vor allem Ali Mitgutsch und Rotraut Susanne Berners Bücher gemeint, deren formale Gestaltungsweisen und deren Einfluss in dieser Dissertation unter dem Begriff „Klassiker“ als Exkurs bzw. Unterkapitel beleuchtet werden.

Zu unvermeidbaren Schnittmengen und Schwierigkeiten in der definitiven Abgrenzung wird es hingegen zwischen „Such-Wimmelbilderbüchern“ und einer dritten Subgattung dem „Sach-Wimmelbilderbuch“ kommen. Zwar trifft der vorgegebene Lesemodus des Suchens auf nicht alle sachthemenbezogene Publikationen zu, doch wird dieser gerne in diesem Bereich zu wissensvermittelnden Zwecken angewendet. Als Subsubgattungen können jetzt bereits die populären Geografie-Wimmelbilderbücher genannt werden, die sich auf unterschiedliche geopolitische Ebenen ausdifferenziert haben: das Angebot reicht vom „Wien-Wimmelbuch“, über das „Deutschland-Wimmelbuch“ zu „Alle Welt“, ein aus dem Jahr 2013 stammendes Buch, das auf der formalen Struktur an konventionelle Atlanten erinnert. Doch auch biologische oder technische Themen werden mit Wimmelszenen im Sachbilderbuchbereich erörtert.

Einen gewissen Verwandtschaftsgrad zum Sach-Wimmelbilderbuch kann die vierte Subgattung aufweisen: das Spracherwerb-Wimmelbilderbuch. Damit sind jene Bilderbücher gemeint, die wie das Sach-Wimmelbilderbuch, im Gegensatz zu „konventionellen“ Wimmelbilderbüchern über Text verfügen. Mithilfe von Beschriftungen sollen nicht nur Alltag, wie bei den Klassikern, illustriert, sondern auch Alltagsgegenstände samt zugeordneten Begriffen kennengelernt werden.

Die fünfte Subgattung des Wimmelbilderbuches soll unter dem Begriff „Zeit-Wimmelbilderbuch“ analysiert werden. Damit sind jene Publikationen gemeint, die zeitliche Entwicklungen ins Zentrum stellen. Darunter fallen auch zwei Klassiker (vor dem Jahr 2000): etwa Rotraut Susanne Berners Jahreszeiten-Wimmelbücher oder Jörg Müllers in den 1970er-

Jahren erschienene Publikationen „Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder“ und „Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn“. Diese Bilderbücher können als illustratorische Vorgänger von derzeit aktuellen, mittels Videotechniken erstellten „Time lapses“ erachtet werden, die die (oberflächliche) Veränderung eines Ortes durch Zeitraffung und einer sich nicht (oder kaum) verändernden Bildeinstellung sichtbar machen.

B. Rezeption des Wimmelbilderbuchs

Ab wann wimmelt es? Ab wie vielen Figuren darf von einer Wimmelszene gesprochen werden? Oder ist es viel mehr die Struktur beziehungsweise die (Un-)Ordnung der Bildbestandteile, die eine Bilderbuchdoppelseite zu einer Wimmelbilderbuchdoppelseite machen? Diese Fragen nach (1.) visuellen Aspekten der Rezeption, aber auch Fragen nach (2.) der zeitlichen und der (3.) räumlichen Dimension sollen im zweiten Hauptkapitel abgearbeitet werden. Jene Unterscheidung, die bereits im Bereich der Gattungsordnung hinsichtlich der angeleiteten Suche angesprochen wurde, stellt auch in Sachen Rezeptionsästhetik eine grundlegende Rolle. Maren Bonacker hält fest, dass sich die Betrachtungsweise erheblich unterscheidet, wenn man die eine oder die andere Subgattung des Wimmelbilderbuches betrachtet:

Ist man beim reinen Wimmelbuch offen für alles und lässt sich insofern auf die vielen Details ein, reizt beim Suchbuch in erster Linie der Erfolg. (Bonacker, S. 15)

Maria Nikolajeva spricht davon, dass es bei der Betrachtung von Bildern ohne persuasiver, linearer Struktur zu einem arbiträren „Lesemodus“ komme. An welcher Stelle die Rezipient_innen das Wimmelbild „zu lesen“ beginnen, sei oft von einem nicht gezielt gesetzten Detail abhängig. (Nikolajeva, S. 161) Der Vergleich zu Hitchcocks filmtheoretischem Konzept des MacGuffins liegt hier nahe. Die Handlung eines auf den ersten Blick unübersichtlichen Wimmelbilds wird von einem Objekt oder von einer Figur in Gang gesetzt, das oder die keine zentrale Rolle im allgemeinen Erzählkontext einnimmt. Nicht nur der rezeptive Einstieg in

das Bild ist laut Nikolajeva arbiträr, auch die folgende Erschließung beziehungsweise das „Lesen“ der Illustration vervielfacht sich:

Since individual readers fill visual gaps differently, the actual pattern of reading a complicated picture can vary indefinitely. (Nikolajeva, S. 161)

Die Unendlichkeit, die dem Leseprozess eines komplexen Bildes eingeschrieben ist, soll jedoch nicht einschüchternd auf das Forschungsvorhaben wirken, sondern die Frage aufwerfen, wie man sich vergleichbaren Parametern annähern kann. Die eingangs erläuterte Simultanerfassung des menschlichen Gehirns ist ein erstes Indiz, die die allgemeine Rezeption von Wimmelbildern fassbar macht. Die daraus resultierende Überforderung während des Rezeptionsaktes ein zweites. Oetken spricht in diesem Kontext davon, dass daher „viel Zeit, Geduld und Übung eines deutlich entschleunigten Sich-Versenkens“ (Vgl. Oetken, S. 60) gefordert werde. Kinder, die sich diese Zeit nehmen und die sich auf das Chaos einlassen, würden mit einem holistischen Problem vertraut gemacht, dass gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann:

Learning how to handle the demanding abundance of a wimmelpicture therefore implies learning how to cope with a complex world, and mirrors “the child’s fundamental need to make sense of the large, the looming, and the loud in her world by forming manageable units and exploring these strange objects over and over again” (Remi, S. 121)

Sogar ein wissenschaftliches Grundprinzip liegt dieser individuellen Rezeption von Wimmelbildern zu Grunde, wenn man zusätzlich an das Verhältnis von Fragen und Antworten denkt. Oetken hält dahingehend fest: „Tatsächlich werfen die bunten Szenen mehr Fragen auf, als dass sie Antworten geben würden.“ (Oetken, S. 59)

Das zentrale Moment eines möglichen und von Rezipient_in zu Rezipient_in vergleichbaren Wahrnehmungsmusters basiert auf der Tatsache, dass es keinen vorgegebenen Plot gibt und kann mit einem theaterwissenschaftlichen Konzept beschrieben werden: „Die Regie des Auges“. Aufgrund des „Zu-viels“ für die menschliche Wahrnehmung, das sich aus der Parallelität mehrerer Handlungsstränge und Bilddetails ergibt, ist es den Rezipient_innen überlassen, Zusammenhänge, Beziehungen und

eine für sie geltende Narration zu produzieren. Hier kann der aus den Naturwissenschaften entlehnte, von Gilles Deleuze und Félix Guattari weitergedachte sowie für Kultur- und Medienwissenschaften adaptierte Begriff des „Rhizoms“ Aufschlüsse auf die sich verästelnden Strukturen der Narration im Wimmelbilderbuch geben, indem wie in der Analyse vieler postmoderner Bild- und Textformen auch für die Zwecke des Wimmelbildes mit der Metapher des Rhizoms hinsichtlich des Netzwerkcharakters gearbeitet wird.

Strukturelle Aufschlüsse kann auch Nikolajevas Begriff „Syllepse“ geben, mit dem sie ein besonderes Charakteristikum der Zeit im Bilderbuch beschreibt. In einem Unterkapitel soll die zeitliche Dimension der Rezeption ergründet werden und neben Nikolajevas Betrachtung die Frage gestellt werden, welche Auswirkungen die Konzepte Parallelität, Gleichzeitigkeit, Simultaneität oder der rezeptive wie interpretative Akt über das Vorher und Nachher einer Wimmelszene auf die Rezeption haben. Das Erkenntnisreiche an der Auseinandersetzung mit Syllepsen, die Nikolajeva wie folgt beschreibt

A syllepsis is an anachronical narrative connected to the primary narrative by any other relation than temporal, for instance spatial or thematic. (Nikolajeva, S. 168)

ist die darin vermeintlich enthaltene Verneinung einer zeitlich-chronologischen Dimension. Somit können Prozesse, die aufgrund der Parallelität nicht in chronologischer und somit nicht in kausalem Zusammenhang zwischen narrativen Bestandteilen stehen, dennoch analysiert werden, da, wie Nikolajeva es bezeichnet, sich auch Verbindungen durch räumliche oder thematische Dimensionen ergeben können.

Die Syllepse stellt somit ein wichtiges Bindeglied zum Brückenschlag zwischen der zeitlichen und räumlichen Dimension der Wimmelbilderbuch-Rezeption her. Verbunden werden die beiden Syntagmen „zeitlich“ und „räumlich“ durch Michail Bachtins Terminus „Chronotopos“, der die untrennbare Beziehung von Zeit und Raum beschreibt. Remi bringt diese wesentliche Eigenschaft der Wimmelbilderbücher auf den Punkt und wählt dafür Rotraut Susanne Berners Jahreszeiten-Reihe: „While the

space remains constant, time is passing both between the books and within each of them.“ (Remi, S. 125)

Wie konstant der Raum wirklich auftritt, ob man im raumtheoretischen Sinne überhaupt von Raum sprechen kann oder ob der verwandte Begriff Ort verwendet werden muss. Ob es sich um „Heterotopien“ im philosophischen Sinne Foucaults handelt, ob soziale Prozesse wie Martina Löws „Spacing“ eine Rolle spielen, ob wie bei Jurij Lotman poetologische Grenzen überschritten werden, ob man wie Michel de Certeau die (Wimmel-)Städte als Text lesen kann und ob gemäß Henri Lefebvre erst Bewegung und Handlung den Raum produzieren, wird im dritten Rezeptionsunterkapitel betrachtet. Denn dass das Wimmelbilderbuch ein räumliches Problem inszeniert steht außer Frage. Die wechselseitige Wirkung zwischen Figur und Raum, wer wen und wie beeinflusst und wie diese räumlichen Konzepte versuchen die Welt abzubilden wird genau zu betrachten sein. Denn die Frage „how to cope with a complex world?“ ist vielleicht ansatzweise mit theoretischen Konzepten wie dem des Chronotopos‘ zu entschlüsseln, wie die hochkonzentrierte Darstellung einer komplexen und rasant komplexer werdenden Welt in einem Bild wahrgenommen werden kann, muss über den dafür geschaffenen (Bild-)Raum verstanden werden.

C. Ästhetik des Wimmelbilderbuchs

Das dritte Kapitel soll sich nach der Frage nach Wirkung und Wahrnehmung der Frage der ästhetischen Umsetzung zuwenden: Welche ästhetischen Formen werden eingesetzt und wie können diese analysiert werden? Neben der Bilderbuchforschung werden folgende Disziplinen zu Rate gezogen:

- Architektur (Perspektive)
- Fotografie
- Film
- Medienwissenschaften (Serielle Formen)

Zwar sollen nicht statische Berechnungen oder das Spiel mit Formen aus architektonischer Sicht aufgeworfen werden. Allerdings kann es auf-

schlussreich sein, nach der gewählten Perspektive, nach Fluchten oder der Geometrie zu fragen. Nicht zufällig spricht Remi von einer „god-like position“, von der aus die Betrachter_innen auf eine kleinteilige Repräsentation von Gesellschaft blicken. Man muss daher nach der Semantik der Perspektive fragen, die der kindlichen Alltagswahrnehmung diametral entgegengesetzt wird. Sarah Wildeisen erkennt zum Beispiel, dass Sven Nordqvist im Wimmelbilderbuch „Wo ist meine Schwester?“ die Betrachter_innen in „illusionistisch tiefe Horizonte“ blicken lässt, „die sogar Erdkrümmungen erkennen lassen“. (Wildeisen, S. 29). Diese Raumwirkung, die ein Gefühl von Weite illustriert, ist klar von eingeschränkten Blicken auf ein Stadtbild ohne Horizont zu unterscheiden, obwohl in beiden Fällen die konventionelle Vogelperspektive des Wimmelbildes eingesetzt werden. Setzt man zu diesen Überlegungen den historisch ausdifferenzierten Begriff des Panoramas wird schnell klar, dass nicht nur die Perspektive sondern auch Bildformate, Bildausschnitte, Seitenverhältnisse, Proportionsverhältnisse und andere Referenzeinheiten entscheidend für die Wirkung großformatiger Bilder sind.

Die Bilderbuchforschung steht im Mittelpunkt der Annäherung, alle zentralen Erkenntnisse speisen sich aus ihr: Doppelseitenkonzept, Sequenzierung, Pageturner oder das Erzählkonzept der Links-Rechts-Bewegung. Dennoch müssen andere Medientheorien aufgegriffen werden, um mit Hilfe deren Forschungskompetenzen den im Wimmelbilderbuch eingesetzten ästhetischen Formen gerecht werden zu können. Fotografie und deren Theorie haben sich ausgezeichnet in Überlegungen zum Moment des Einfrierens, des Konservierens und des Problems der realistischen Darstellung beziehungsweise dessen Verhältnis zur Fiktionalität. Zudem wird es erkenntnisreich sein, den „Goldenen Schnitt“ oder die „Fibonacci-Spirale“ auf Wimmelbilder zu legen.

Auch die Filmwissenschaften, die neben Hitchcocks mehrmals zitiertem MacGuffin-Begriff auch bildtechnische Analysemodelle und -begriffe bereithalten, müssen beachtet werden. Sie haben sich ausführlich mit Perspektive, Bildeinstellung- und Formate sowie deren Semantik auseinandergesetzt. Auf die Fragen, ob es symbolisch aufgeladene Zooms gibt, ob eine Art Schnitt durch das Umblättern erzeugt wird oder welche

Bedeutung die Totale oder der Wide Shot im Wimmelbilderbuch einnehmen, können aus kinematographischer Sicht beantwortet werden. Zu guter Letzt wird das zurzeit in vielen wissenschaftlichen Disziplinen gebrauchte Modell der Intermedialität eingesetzt, um Verweissysteme in den Bildprogrammen der Wimmelbilderbücher analysieren zu können. Oetken beschreibt zum Beispiel das umfangreiche Referenzprogramm bei Rotraut Susanne Berner:

Tatsächlich lädt Rotraut Susanne Berner die ganz banale Realität des Vororts durch ihre bildkünstlerische Kommentare der unterschiedlichen Interaktionen [...] so weit auf, dass ein dichtes atmosphärisches Geflecht voller Beziehungen und Verweise entsteht. (Oetken, S. 64)

Nach der Betrachtung der rezeptionsästhetischen und bildästhetischen Dimensionen der zeitgenössischen Wimmelbilderbücher und deren Kategorisierung in eine Wimmelbilderbuch-Typologie wird mit den erhaltenen Erkenntnissen zu fragen sein, ob

„can [Wimmelbooks] be described as models of the world“ (Remi, S. 121)

oder repräsentiert die Welt ein Modell des Wimmelbilderbuchs?

D. Literaturliste

Primärliteratur (Auswahl für dieses Exposé)

Berner, Rotraut Susanne: Rotraut Susanne Berners Winter-Wimmelbuch. Gerstenberg, 2003.

Berner, Rotraut Susanne: Rotraut Susanne Berners Frühlings-Wimmelbuch. Gerstenberg 2004.

Berner, Rotraut Susanne: Rotraut Susanne Berners Sommer-Wimmelbuch. Gerstenberg 2005.

Berner, Rotraut Susanne: Rotraut Susanne Berners Herbst-Wimmelbuch. Gerstenberg 2005.

Berner, Rotraut Susanne: Rotraut Susanne Berners Nacht-Wimmelbuch. Gerstenberg, 2008.

Handford, Martin: Wo ist Walter jetzt? Sauerländer 1989.

Handford, Martin: Walters wilde Abenteuer. Sauerländer 1990.

Handford, Martin: Walter in Hollywood. Sauerländer 1994.

Martin Handford: Wo ist Walter? Die große Bildersuche! Aus dem Engl. von Dorothee

Haentjes. Sauerländer 2006.

Mitgutsch, Ali: Rundherum in meiner Stadt. Ravensburger 1968.

Mitgutsch, Ali: Auf dem Lande. Ravensburger 1996.

Mitgutsch, Ali: Bei uns im Dorf. Ravensburger 1970.

Mizielinska, Aleksandra und Daniel Mizielinski: Alle Welt. Das Landkartenbuch. Moritz 2013.

Müller, Jörg: Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn oder Die Veränderung der Stadt. Sauerländer 1976.

Müller, Jörg: Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft. Sauerländer 1973.

Nordqvist, Sven: Wo ist meine Schwester? Oetinger 2008.

Tjong-Khing, Thé: Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd. Moritz 2006.

Tjong-Khing, Thé: Geburtstag mit Torte. Moritz 2010.

Wiemers, Sabine / Saskia Hula: Das große Wien-Wimmelbuch. Nilpferd 2014.

Sekundärliteratur

Bonacker, Maren: Schauen, spielen, Sprache finden, über den vielfachen Wert des Wimmelbuchs. In: Eselsohr 7/2012.

Nikolajeva, Maria / Carole Scott: How Picturebooks Work. Routledge 2001.

Oetken, Mareile: Bildgestöber, Wimmelbilderbücher erzählen sich selbst. In: kjl & m 4/2008.

Rémi, Cornelia: Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In: Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.): Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3. John Benjamins 2011. S. 115-139.

Wildeisen, Sarah: Landschaften ohne Ende? In: 1000 und 1 Buch 2/2009.

Internetquellen

[http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/rechnen/rechnen-lehren-und-lernen/erkennen-von-schwierigkeiten-im-1-schuljahr/simultane-mengenerfassung/?type=98;](http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/rechnen/rechnen-lehren-und-lernen/erkennen-von-schwierigkeiten-im-1-schuljahr/simultane-mengenerfassung/?type=98)

[http://journals.sagepub.com/doi/10.1068/p050327;](http://journals.sagepub.com/doi/10.1068/p050327)

[http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027707002739?via%3Dihub;](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027707002739?via%3Dihub)

[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000169180900054;](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000169180900054)

[https://www.nature.com/nature/journal/v3/n67/pdf/003281a0.pdf;](https://www.nature.com/nature/journal/v3/n67/pdf/003281a0.pdf)

„Und es wurde morgen oder die haben nur geträumt“

**Inferenzbildungsprozesse durch Page breaks
im Bilderbuch „Laura“ von Binette Schroeder**

Mag. Klarissa Schröder (Universität Koblenz-Landau)

1. Einleitende Worte zum Forschungsprojekt

„Weil zwischen den Seiten passiert ja auch was!“¹³⁴ – dieses Zitat des Viertklässlers Hans¹³⁵ hinsichtlich des Umblätterns im Bilderbuch bringt das Forschungsinteresse, das diesem Beitrag zu Grunde liegt, in vortrefflicher Weise auf den Punkt. Denn im Gegensatz zum Seitenumbruch bei schriftlichen Narrationen wohnt dem Umblättern im Bilderbuch eine besondere Bedeutung inne. Zwischen den Seiten „passiert etwas“, im ‚Dazwischen‘ entstehen Leerstellen, die den Rezeptionsprozess unterschiedlich beeinflussen. Auf welche Art und Weise Sinnbildungsprozesse durch diese sog. „Page breaks“ konstituiert werden, wurde in der deutschsprachigen Bilderbuchforschung bislang jedoch nicht näher untersucht.¹³⁶ In der englischsprachigen Forschung sind der Kinderliteraturforscher Lawrence Sipe und die Grundschullehrerin Anne Brightman die ersten WissenschaftlerInnen, die in den Leerstellen zwischen Bilderbuchdoppelseiten einen fruchtbringenden Ort sehen, um niedrige und hohe Inferenzbildungsfähigkeiten von Kindern zu untersuchen: “[W]e theorize that by asking the question of what happens between two openings, we are encouraging children to verbalize what may be going on in their minds as they build coherence through inference.”¹³⁷ Dem Vorbild dieser beiden BilderbuchforscherInnen folgend, werden mit diesem Beitrag Inferenzbildungsprozesse von SchülerInnen der vierten Klasse anhand ausgewählter Page breaks in Binette Schroeders Bilderbuch *Laura* (1999) untersucht. Im Zuge eines Dissertationsprojekts wurden ViertklässlerInnen

¹³⁴ Jegliche Zitate der Viertklässler und Viertklässlerinnen in diesem Beitrag stammen aus dem bisher unveröffentlichten Datenmaterial zum laufenden Dissertationsprojekt der Verfasserin, es findet sich deshalb kein weiterführender Verweis im Literaturverzeichnis.

¹³⁵ Die Namen der Grundschulkinder sind anonymisiert und wurden von allen ProbandInnen selbst als Wunschname ausgewählt.

¹³⁶ Vgl. Volz & Schröder 2016: 129.

¹³⁷ Sipe & Brightman 2009: 78.

aus mehreren, vom sozialen Einzugsgebiet her gesehen unterschiedlichen Grundschulen in Kleingruppen während der Erstrezeption des Bilderbuchs gefilmt. Durch die schlichte Impulsfrage „Was ist zwischen den Seiten passiert?“ wurden sie dabei zur Verbalisierung von Inferenzbildungsprozessen angeregt, wobei das anschließende Aufspüren elaborativer Schlussfolgerungen als besonderes Forschungsinteresse deklariert werden kann.

Der Beitrag beginnt mit einem einführenden Kapitel zu theoretischen Begriffsbestimmungen. Anschließend steht Binette Schroeders Bilderbuch *Laura* mit besonderer Berücksichtigung der Rezeptionsanforderungen ausgewählter Page breaks im Zentrum der Erläuterungen, bevor anhand von Ausschnitten aus transkribierten Gesprächsprotokollen Einblicke in die Inferenzgenerierung von Grundschulkindern gegeben wird. Einschränkend muss jedoch vorweg genommen werden, dass es sich bei dieser Präsentation nur um erste Erkundungen handelt, da eine ausführliche inhaltsanalytische Auswertung zum derzeitigen Zeitpunkt noch aussteht.

2. Begriffsbestimmungen

2.1. Kohärenzstiftende und Elaborative Inferenzen

The ability to make inferences is, in simple terms, the ability to use two or more pieces of information from a text in order to arrive at a third piece of information that is implicit. Inference can be as simple as associating the pronoun ‚he‘ with a previously mentioned male person. Or, it can be as complex as understanding a subtle implicit message, conveyed through the choice of particular vocabulary by the writer and drawing on the reader’s own background knowledge.¹³⁸

Inferenzen werden häufig auch als Schlussfolgerungen bezeichnet. Gibt der Text den LeserInnen viele Signale, wie und in welcher Weise Sätze und Satzteile aufeinander zu beziehen sind, können sie schnell und erfolgreich dessen Sinnstruktur erfassen. Fehlen diese Signale oder Hinweise, müssen die LeserInnen die fehlenden Verknüpfungen mit Hilfe

¹³⁸ Kispal 2008: 2.

von Inferenzen selbst erschließen. Inferenzen werden als Verstehensprozesse definiert, mit denen die LeserInnen über die unmittelbar im Text enthaltene Information hinausgehen. Sie führen zu einer Anreicherung oder Verdichtung des Texts und sind in der aus dem Lesevorgang resultierenden Textrepräsentation integriert enthalten.¹³⁹ Textverstehen ist somit untrennbar mit dem Ziehen von Inferenzen verbunden. Sehr anschaulich wird die Bedeutung und Funktion von Inferenzen von Ursula Christmann umschrieben, welche sie „als Motor der Sinnkonstruktion“¹⁴⁰ im Leseprozess bezeichnet.

Während des Lesens wird eine Vielzahl unterschiedlicher Inferenzen gebildet, die produktive Inferenzforschung kennt heute eine Vielzahl von Inferenzarten, Typen und Klassifikationsmöglichkeiten. In den aktuelleren empirischen Untersuchungen werden zur Abgrenzung häufig die beiden distinktiven Gruppen kohärenzstiftende und elaborative Inferenzen einander gegenübergestellt. „Kohärenzstiftende Inferenzen werden auch als (verstehens-)notwendige oder *obligatorische* Inferenzen bezeichnet, während *elaborative* Inferenzen als *mögliche* oder *fakultative* Inferenzen eingestuft werden [...]“¹⁴¹ Zu den kohärenzstiftenden Inferenzen zählen in erster Linie Brückeninferenzen, die Beziehungen zwischen zwei Sachverhalten herstellen (bspw. prominale oder kausale Inferenzen), während elaborative Inferenzen den Textsinn explizit mit dem bereits verfügbaren Vorwissen der RezipientInnen verbinden und deutlich über den vorgegebenen sprachlichen Input hinausgehen.¹⁴² Zu den elaborativen Inferenzen sind komplexere Phänomene wie Hypothesen, Erklärungen oder auch Interpretationen zu zählen. Auch die Aufschlüsselung vielschichtiger Sprachphänomene wie Metaphern, Alliterationen oder Widersprüche erfordert die Bildung elaborativer Inferenzen. Diese Art von Inferenzen spielt folglich insbesondere bei der Lektüre von literarischen Texten eine beachtliche Rolle. Christmann und Groeben erläutern, dass sie „litera-

¹³⁹ Vgl. Christmann 2015: 174.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Richter 2003: 82 (Herv. i. Orig.).

¹⁴² Vgl. Christmann 2015: 174.

turwissenschaftlich als Ausfüllung der ‚Leerstellen‘ bezeichne[t] [werden].“¹⁴³

In der Bilderbuchtheorie hat das Konzept der Leerstelle laut Clementine Beauvais mittlerweile längst einen Siegeszug errungen: „Gaps are seen not just as a feature of the medium, but as its *central* feature.“¹⁴⁴ Letzteres, wie erwähnt, bislang nur in der angelsächsischen Forschung. Als bedeutungsvolle, dem Medium innewohnende Schauplätze für Leerstellen wurden neben dem Text-Bild-Verhältnis, den Vorsatzblättern, intertextuellen und interpikturalen Bezügen und metafiktionalen Verweisen auch die sog. „page breaks“ identifiziert und erforscht.¹⁴⁵ Als ‚Leerstellen zwischen den Seiten‘ bieten sich die letztgenannten für die Erforschung von komplexen Inferenzbildungsprozessen bei jungen Kindern im Besonderen an.

2.2. Page breaks als Leerstellen im Bilderbuch

Der Begriff „Page break“ entspricht dem deutschsprachigen Ausdruck Seitenumbruch. Häufig wird Seitenumbrüchen sowie dem damit einhergehenden Umblättern in schriftlichen Narrationen kaum Beachtung geschenkt. Laut Margaret Mackey haben wir durch das Lesen von Romanen gelernt, dass Page breaks beliebig sind. Wir ignorieren sie, blättern um und setzen unsere Lektüre fort.¹⁴⁶ Bei Bilderbüchern erleben wir beim Umblättern jedoch „the drama of the turning of the page.“¹⁴⁷ Das Umblättern stellt einen Moment der Erwartung, Überraschung oder auch Irritation dar, der erst auf der nächsten Doppelseite aufgelöst wird. Verbal und/oder visuell werden die Leser- und BetrachterInnen zum Umblättern aufgefordert. Seitenumbrüche sind in Bilderbüchern somit keinesfalls beliebig, sondern sorgfältig geplant. Auch Kinderliteraturforscher Lawrence Sipe betont in seiner Begriffsbestimmung diese bedachte Auswahl:

¹⁴³ Groeben & Christmann 2014: 346.

¹⁴⁴ Beauvais 2015: 1. (Herv. i. Orig.)

¹⁴⁵ Vgl. ebd.: 2.

¹⁴⁶ Vgl. Mackey 2001: 171.

¹⁴⁷ Bader 1976: 1.

The picturebook is carefully planned as a series of facing pages ... When we turn from one opening to another, there is a brief cessation of the action. These gaps are also carefully planned, and are known as *page breaks* [...]. The reader/viewer is invited to make inferences about what happens in the page break from one opening to another. ¹⁴⁸

Diese knappe Definition hebt doch zwei zentrale Merkmale hervor: Page breaks bzw. Seitenumbrüche werden sorgfältig ausgewählt und erfordern von den Lesenden und Betrachtenden Inferenzbildungsprozesse, um die Lücken in der Narration, das „Dazwischen“ zu füllen. Auf diese Weise verpflichten die Seitenumbrüche die Rezipierenden zur aktiven Teilnahme, sie erfordern eine Mitkonstruktion an der Narration. Ohne diese Teilnahme und Bereitschaft der Leser- und BetrachterInnen kann keine kontinuierliche Geschichte erzählt werden.

Bisher gibt es noch keine Systematik der Seitenumbrüche, weder deren Gestaltung und Funktion noch deren rezeptionsbeeinflussenden Effekte sind analytisch aufbereitet.¹⁴⁹ Fest steht jedoch, dass Page breaks sehr verschieden gestaltet sein können, unterschiedliche Wirkungen hervorrufen können, immer in Bezug zum bestehenden Text-Bild-Verhältnis gesetzt werden müssen und mitunter die bereits erwähnten komplexen Inferenzbildungsprozesse herausfordern: „There is a break or a gap between the page from one spread to the next, and this gap often requires a high degree of critical and inferential thinking. This is all up to the reader, because the reader supplies something that is literally not there.“¹⁵⁰

3. Das Bilderbuch *Laura*

Laura (1999), illustriert und erzählt von Binette Schroeder, enthält „sowohl auf der Text- wie auch auf der Bildebene [...] bedeutende Leerstellen und reizvolle Rätselhaftigkeiten [...]“¹⁵¹ und ist zur Erforschung von Inferenzbildungsprozessen somit äußerst gut geeignet. Es sind insbeson-

¹⁴⁸ Sipe 1998: 72, zit. n. Jacobs 2016: o. S.

¹⁴⁹ Vgl. Volz & Schröder 2016: 129.

¹⁵⁰ Sipe & Brightman 2009: 74.

¹⁵¹ Brendel-Perpina 2011: 63.

dere Schroeders traumhaften und mehrdeutigen Bilder, die den BetrachterInnen eine hohe ästhetische Erfahrung bieten und komplexe Sinnkonstruktionen herausfordern. Wie Bühnenräume eines Guckkastens werden die Bildwelten in einem unverwechselbaren surrealistischen Illustrationsstil präsentiert.¹⁵² In atmosphärisch dichten Bildern erzählt Binette Schroeder von der Freundschaft zwischen dem Mädchen Laura und dem Eiwesen Humpty Dumpty. Doch auch wenn die Bilder auf einigen Seiten das Erzählen vollständig übernehmen, greifen doch beide narrative Ebenen ineinander. Text und Bild erzählen den Leser- und BetrachterInnen gemeinsam vom ersten Kennenlernen und Miteinander vertraut werden, dem Aufkeimen der Freundschaft, dem gemeinsamen vergnüglichen Spiel der Freunde, dem geschlossenen Kampf gegen finstere Gestalten der Nacht sowie Humpty Dumptys Metamorphose zu einem großen, bunten Vogel am Ende der Geschichte.

Neben der Freundschaft als zentralem Motiv zählen auch das mutige Überwinden von Ängsten, die Themen Rettung und Verwandlung zu Kernpunkten des Bilderbuchs. Es kann insgesamt als anspruchsvoll bezeichnet werden, da sich in der Erzählung Innen- und Außenwelt, Traum und Realität vermischen, das Bilderbuch komplexe Bewusstseins- und Erfahrungsräume erschließt¹⁵³ und die dunkle Grundierung sowie der markante Einsatz der Farbe Schwarz gegen alle „Gesetze des Bilderbuchmachens“¹⁵⁴ verstößt. Das Bilderbuch ermöglicht verschiedene Lesarten, ist mehrdeutig und kann durch die selbstreflektierende Komposition sowie die intertextuellen Verweise außerdem als Werk der Postmoderne bezeichnet werden.¹⁵⁵

¹⁵² Vgl. ebd.: 62.

¹⁵³ Vgl. ebd.: 63.

¹⁵⁴ Schroeder 2000: 22f., zitiert n. Rusnok 2004: 151.

¹⁵⁵ Der offensichtlichste intertextuelle Verweis zeigt sich in der Figur Humpty Dumptys, der Leser- und BetrachterInnen aus Lewis Carolls populärem englischen Kinderbuchklassiker *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There* (1871, dt. *Alice hinter den Spiegeln*) bekannt sein dürfte. Binette Schroeder verweist mit ihm jedoch auch auf eines ihrer eigenen Werke, das Bilderbuch *Lupinchen* (1969), welches Laura zudem am Anfang des Bilderbuchs selbst schmökern in Händen hält. Postmoderne Elemente finden sich in den Vorsatzblättern bzw. der Rahmenhandlung des Bilderbuchs, welche eine kunstreflektierende Deutung des Bilderbuchs ermöglichen.

3.1. Rezeptionsanforderungen ausgewählter Page breaks in *Laura*

Auch die Page breaks in Schroeders Bilderbuch sind anspruchsvoll gestaltet und verlangen nach aufmerksamen Betrachter- und LeserInnen. Im Folgenden sollen zwei der Page breaks, die für die Gruppendiskussionen mit den Grundschulkindern ausgewählt wurden, vorgestellt werden. Bezüglich dieser Auswahl wurde vermutet, dass bei der ersten Leerstelle zwischen den Seiten primär das Ziehen von kohärenzstiftenden Inferenzen vonnöten ist, während der zweite ausgewählte Page break das Ziehen elaborativer Inferenzen erforderlich macht.

Der erste Page break beschreibt die direkte Handlung nach der Erstbegegnung der beiden zukünftigen Freunde, auf die Humpty Dumpty (noch) erschrocken reagiert. Laura verfolgt das vor ihr flüchtende Eiwesen in den Wald, das ängstlich auf einen Baum klettert. Der auserkorene Ast des Baumes erweist sich jedoch als brüchig, Humpty Dumpty droht auf den Boden zu fallen (vgl. Abb. 1 u. 2). Die Leser- und BetrachterInnen verfolgen mit dem Umblättern Humpty Dumptys Fluchtweg, der Handlungsort verschiebt sich mit dem Page turn weiter nach rechts, von der Wiese in den Wald hinein. Neben diesem Wechsel des Schauplatzes müssen die Handlungen der Figuren, primär die Intentionen der beiden Protagonisten inferriert werden (Flucht und Verfolgung). Starke Hinweise für Humpty Dumptys Angst liefern Text und Bild gleichermaßen (Laura ruft ihm zu, dass sie ihm nichts tun wird und er auf sie warten soll; Humpty Dumptys Gesichtsausdruck wirkt dennoch ängstlich, die Augen schielen besorgt zu seiner Verfolgerin). Lauras Verfolgung lässt sich wiederum durch ihre Begeisterung oder auch Neugier auf das Eiwesen erklären. Dieser erste, weniger komplexe Page break hatte im methodischen Setting somit insbesondere die Funktion des „Aufwärmens“. Die SchülerInnen lernten die Untersuchungsfrage kennen und wurden gleichzeitig dazu aufgefordert, sich frei sprachlich auszudrücken, da der Text nach dem Umblättern keine Orientierung bietet. Die Doppelseite (Abb. 2) ist die erste, auf der Schroeder auf den Text verzichtet und den Bildern das Erzählen vollständig überlässt.

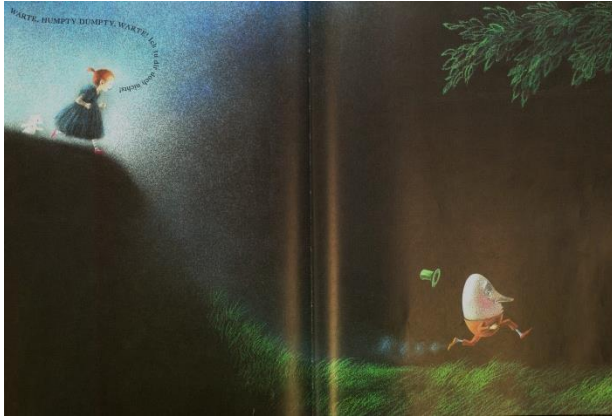


Abb. 1

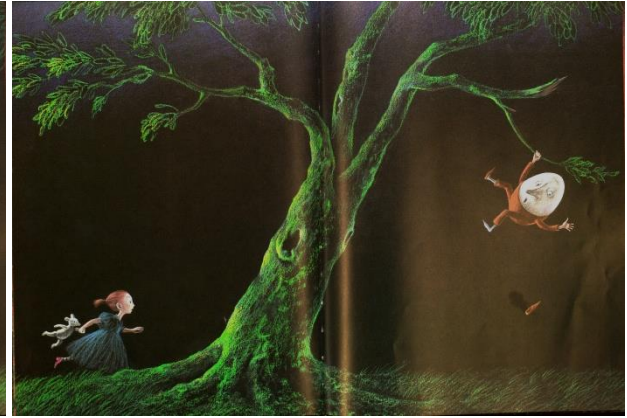


Abb. 2

Der zweite Page break bezieht sich auf den dramatischen Erzählhöhepunkt der Bilderbuchgeschichte. Erneut ist die mutige Laura Humpty Dumpty in den Wald gefolgt. Diese Mal, um ihm im Kampf gegen die gefürchteten Gewitterschmettervögel - unheimlichen und dunklen Wesen der Nacht - beizustehen. Nach der spannungsgeladenen Klimax folgt nach dem Umblättern die friedliche Auflösung, welche die ProtagonistInnen unter einem Baum in tiefem Schlaf zeigt. Zwangsläufig müssen die BetrachterInnen Schlussfolgerungen über das Nicht-Erzählte und Nicht-Abgebildete in der Leerstelle zwischen den Seiten anstellen und somit zugleich eine Interpretation der Ereignisse vornehmen:

Stellt sich doch die Frage, ob Laura und Humpty Dumpty die Gestalten der Nacht im Kampf besiegt oder ob sie diese – dank des Lichtstrahls von Lauras Taschenlampe – als harmlose Erscheinungen (Nachtfalter, Astloch, Vogel) erkannt haben, die allein im nächtlichen Wahrnehmungsmodus bedrohlich wirken. Endgültig beantworten lässt sich diese Frage nicht, auch wenn sich einige Indizien für die zweite Lesart finden lassen.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Volz & Schröder 2016: 132f.



Abb. 3



Abb. 4

3.2. Ausgewählte Ergebnisse zur Inferenzbildung von ViertklässlerInnen

Im Folgenden werden einige Ausschnitte aus Gesprächsprotokollen mit unterschiedlichen Kleingruppen nach dem Stellen der Impulsfrage „Was ist zwischen den Seiten passiert?“ präsentiert sowie erste analytische Andeutungen vorgenommen. Einschränkend wurden aus dem Datenmaterial nur Abschnitte ausgewählt, die sich auf die oben vorgestellten Page breaks beziehen.

Die Leerstelle, die durch den ersten Page break eröffnet wird, wird von der Mehrheit der ViertklässlerInnen mit Rückschlüssen auf die Handlungen der beiden ProtagonistInnen gefüllt:

- Moderation: kleine frage noch (-) wenn ihr genau guckt (-) was wenn ihr genau guckt ((blättert vor und zurück)) was passiert denn zwischen den beiden seiten hier?
- Leonard: also [das ist so ((blättert zurück))
- Vanessa: [also der
- Leonard: erstmal hier **die verfolgt und dann auf den baum** ((streicht über äste)) den man hier schon sieht ((blättert vor)) [xx
- Vanessa: [der **springt wahrscheinlich** (.) und dann (.) und das **aber der ast** ((tippt auf ast)) **hing wahrscheinlich schon aber der war zu dünn und dann ratscht der irgendwie so**

Genau wie Leonard und Vanessa in diesem Beispiel erläutern die Kinder aller Gruppen auf die eine oder andere Weise, dass Laura Humpty Dumpty verfolgt, während dieser kletternd auf einen Baum flüchtet und durch einen abbrechenden Ast anschließend in große Gefahr gerät. In vielen Äußerungen wird zusätzlich deutlich, dass die Kinder mit ihren Schlussfolgerungen den Versuch unternehmen, sich sowohl räumlich als auch zeitlich neu zu orientieren. Beispielsweise erwähnt Sarah, dass es nach dem Umblättern „grad vielleicht Minute später [is]“ und Lilli stellt nach dem Weiterblättern aufgeregt fest, dass „des [...] der gleiche Baum ((blättert vor)) [is]“. Auch von Hans, Heinz und Hanna wird im folgenden Abschnitt insbesondere auf die Veränderung bzw. Verschiebung des Handlungsorts im ‚Dazwischen‘ verwiesen:

Moderation: ((beugt sich vor) hier geh ich jetzt nochmal schnell rein (-) wenn ihr nochmal genau guckt was passiert denn zwischen diesen beiden seiten ((blättert vor und zurück))

Heinz: da

Hans: [er

Hanna: [er

Hans: er klettert auf nen er klettert bestimmt auf **den baum hier** ((tippt auf blätter auf der rechten seite oben, blättert vor))

Moderation: okay

Hans: ((tippt auf blätter auf der linken seite)) und **des hier sieht so ähnlich aus** wie weil hier ((blättert zurück)) is es so und so

Heinz: ja aber (-) hier is es dunkler weil da is **noch nicht ganz der dunkle wald** ((tippt auf blaue fläche links)) und hier ((blättert um, streicht über seite)) <<fragend>> ist dann schon der dunkle wald ((blickt zu hans und hanna))

Hanna: [ja

Hans: [ja **sind sie dann schon mitten drin**

Wie Lilli stellt auch Hans fest, dass von den angedeuteten Ästen auf der rechten oberen Ecke (Abb. 1) nach dem Umblättern der gesamte Baum zu sehen ist (Abb. 2). Heinz vermutet durch die farbliche Gestaltung weiterhin, dass sich die ProtagonistInnen nun auch dem Wald als Ganzem nähern, was von Hanna bekräftigt wird.

Für den ersten Page break lässt sich des Weiteren resümieren, dass die Handlungen der Figuren häufig auch mit Aussagen über deren Intentionen verknüpft werden. Exemplarisch kann auf Leons Äußerung verwiesen werden, der über Humpty Dumpty folgende Behauptung tätigt: „Der is auf den Baum geklettert ((streicht mit Finger den Kletterweg nach)), da, weil er flüchten wollte.“ Auf Nachfrage führt er als Beweggrund - wie alle anderen Kleingruppen auch - Humpty Dumptys „Angst“ an. Die Begründungen für diese Angst differieren zwar, jede und jeder der ViertklässlerInnen sieht sie jedoch in falschen Annahmen der Figur begründet (bspw. die Angst davor, von Laura gefangen oder sogar gefressen zu werden). Nur David zieht für die Kletterpartie auch eine weitere Möglichkeit in Betracht, die er mit einem amüsanten intertextuellen Verweis aufzeigt:

David: ich glaub ich weiß was er machen wollte noch ne idee

Moderation: hm=hm

David: er wollte vielleicht tarzan machen

Wie bereits vermutet, lassen sich die Schlussfolgerungen der ViertklässlerInnen beim ersten Page break fast ausschließlich der Gruppe der Kohärenzstiftenden Inferenzen zuordnen. Mehrheitlich sind es Schlussfolgerungen über Ziele, Handlungen und Motive von literarischen Figuren. Hervorzuheben ist jedoch, dass Inferenzen, die sich auf die kausalen Folgen einer Handlung oder eines Ereignisses beziehen, zur Gruppe der elaborativen Inferenzen gezählt werden. Wenn Leon also feststellt, dass Humpty Dumpty zwischen den Seiten „da hoch geklettert [is] und, und jetzt traut er sich nicht runter zu springen, weil sonst is er n Spiegelei“, berücksichtigt er nicht länger allein die Gefühlslage des Protagonisten,

sondern zieht, im Rückgriff auf sein Weltwissen über die (zerbrechliche) Natur von Eiern, auch kausale Konsequenzen für die Figur.

Beim zweiten Page break ist der Anteil an Äußerungen, in denen sich Spuren von elaborativen Inferenzen nachweisen lassen, den Erwartungen entsprechend deutlich höher. Die Kinder füllen die Leerstelle zwischen Klimax und Auflösung mit überzeugenden wie gleichermaßen überraschenden Interpretationen, was anhand von zwei Beispielen kurz und abschließend illustriert werden soll.

Als erstes Beispiel soll das titelgebende Zitat dieses Beitrages im Kontext betrachtet werden:

Moderation: okay auch hier frag ich nochmal bei der seite ((blättert zurück)) (-) wenn ihr jetzt nochmal näher guckt von der seite da (-) ((blättert vor)) was is dazwischen passiert?

Hans: ((runzelt stirn)) da sind die irgendwie abgehaun aus dem wald (-) sieht aus

Moderation: hm=hm

Heinz: **und es wurde morgen oder die ham nur geträumt**

Hans: jas kann auch [sein

Moderation: [okay (-) warum denkst du des?

Heinz: [weil die

Hanna: [ja weil nämlich so nen schmetterling ((tippt auf bild)) **des gibts gar nicht**

Hanna, Heinz und Hans sind nicht die einzige Kleingruppe, die den Kampf gegen die Gewitterschmettervögel in die Sphäre eines Traumes verlagert. Interessant ist an diesem kurzen Abschnitt jedoch, wie rasch sich die Interpretation der Gruppe in der gemeinsamen Sinnkonstruktion entfaltet. Zunächst erwähnt Hans im Versuch Kohärenz herzustellen den Wechsel des Schauplatzes, „da sind die irgendwie abgehaun aus dem Wald.“ Sein Stirnrunzeln und das „irgendwie“ deuten bereits die Ausbaufähigkeit dieser Deutung an. Nachdem Heinz im Anschluss auf die neue

zeitliche Komponente - „und es wurde Morgen“ – verweist, verwebt er diese Erkenntnis mit der Interpretation des Geschehenen als Traum, der durch den Übergang in den neuen Tag sein Ende findet. Hanna nimmt diese Deutung bereitwillig auf und festigt sie durch einen Verweis auf die Fiktionalität der Gewitterschmettervögel. Da es diese in der Realität nicht gibt, muss sich das Geschehen im Traum abgespielt haben. Sowohl Heinz als auch Hanna nehmen die Traum-Deutung somit im Rückgriff auf ihr Vor- bzw. Weltwissen vor.

Interpretationen wie diese, welche den Kampf gegen die Gewitterschmettervögel im Traum oder auch im ausgedachten Spiel verorten, treten in mehreren Kleingruppen auf. Mit den Erläuterungen zu den Aussagen der Kleingruppe um Nina, Nissa und Sarah soll als zweites Beispiel jedoch auch auf eine weitere Interpretation der Leerstelle eingegangen werden.

Die drei Mädchen zeichnen sich insbesondere durch eine sehr aufmerksame und ausführliche Betrachtung der Bilder aus. Diese ermöglicht es ihnen auch, die große Ähnlichkeit zwischen dem riesigen roten Gewitterschmettervogel (Abb. 3) und dem kleinen roten Vogel in der Astgabel (Abb. 4) festzustellen. Nach kurzer Diskussion kommt die Gruppe zu dem Schluss, dass es sich nicht um „Mutter und Baby“ handelt, sondern tatsächlich der gleiche Vogel abgebildet ist. Da für sie die Stöcke der drei Kämpfenden auf der zweiten Doppelseite Beweis genug sind, dass tatsächlich ein Kampf stattgefunden hat, interpretieren die Mädchen die unterschiedliche Größe desselben Vogels mit Rückbezug auf ihr literarisches Wissen. „Wenns Gewitter is, werden sie immer größer“, die Gewitterschmettervögel sind nur während des Gewitters gefährlich, danach schrumpfen sie wieder auf ihre tatsächliche Größe, es handelt sich somit um ein „magisches“ Phänomen.

Zur Diskussion: Die Möglichkeit einer Typologie der Leerstelle (bzw. des Page breaks) kann gerne diskutiert werden!

4. Literaturverzeichnis

4.1. Primärliteratur

Schroeder, Binette (1999): *Laura*. Zürich: NordSüd.

4.2. Sekundärliteratur

Bader, Barbara (1976): *American Picture books from Noah's Ark to the beast Within*. New York u. a.: Macmillan.

Beauvais, Clementine (2015): What's in „the gap“? A glance down the central concept of picturebook theory. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics* 6, S. 1-8.

Brendel-Perpina, Ina (2011): Bilderbücher und der außerschulische Lernort Museum: Binette Schroeder und ihre Bilderbücher im Unterricht. In: *kj&m* 63 (2), S. 61-67.

Christmann, Ursula (2015): Lesen als Sinnkonstruktion. In: *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. v. Ursula Rautenberg. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 169-184.

Groeben Norbert; Christmann, Ursula (2014): Rezeptionspsychologie – empirisch. In: *Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. v. Tobias Klauk u. Tilmann Köppe. Berlin, München, New York: de Gruyter, S. 338-362.

Jacobs, Katrina B. (2016): *The (Untold) Drama of the Turning Page: The Role of Page Breaks in Understanding Picturebooks*. *Children's Literature in Education*. New York: Springer Science+Buisness Media, S. 1-17.

Kispal, Anne (2008): Effective Teaching of Inference Skills for Reading. *Literature Review. Research Report DCSF-RR031*. Online unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>, zuletzt eingesehen am 15.11.2016.

Mackey, Margaret (2001): The Survival of Engaged Reading in the Internet Age: New Media, Old Media, and the Book. In: *Children's Literature in Education* 32 (3), S. 167-189.

Richter, Tobias (2003): *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Lengerich: Pabst Science Publishers. Online unter:

<http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/910/pdf/Richter.pdf>, zuletzt eingesehen am 01.02.2016.

Rusnok, Toka-Lena (2004): Wie Kinder einer ersten Klasse aus Text und Bildern eines Bilderbuches Sinn erschließen. In: *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hrsg. v. Marion Bönninghausen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 134-153.

Sipe, Lawrence R.; Brightman, Anne E. (2009): Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. In: *Journal of Literacy Research* 41, S. 68-103.

Volz, Steffen; Schröder, Klarissa (2016): Page breaks als Leerstellen bei der Bilderbuchrezeption. In: *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Hrsg. v. Gabriela Scherer u. Steffen Volz. Trier: WVT, S. 129-146.

Kurzbiografie

Klarissa Schröder studierte von 2008/09 bis 2013/14 Grund- und Hauptschullehramt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Fächern Deutsch, Biologie und ev. Theologie. Seit November 2014 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau mit dem Arbeitsschwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik. Am gleichen Standort ist sie auch Promotionsstudentin mit dem Dissertationsprojekt „Inferenzgenerierung von Grundschulkindern durch Page breaks bei der Bilderbuchrezeption“, welches von Frau Prof. Dr. Gabriela Scherer betreut wird. Zu ihren Forschungsinteressen zählen neben der Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik insbesondere die Human-Animal-Studies.

Bewegungsspuren im erzählten Raum. Topographische Perspektiven auf Adoleszenzromane der 2000er Jahre

Anna Stemmann, M.A./ M.Edu (Goethe-Universität, Frankfurt a. M.)

Fragestellung und Theorierahmen

In meinem Promotionsprojekt, mit dem Arbeitstitel *Topographien der Adoleszenz*, steht das Verhältnis von Raumsemantik und Adoleszenz in gegenwärtigen deutschsprachigen jugendliterarischen Texten (ab 2000) im Fokus. Zentraler Leitaspekt ist die Frage danach, wie über die Bewegungen der Figuren im erzählten Raum Entwicklungsprozesse während der Adoleszenz dargestellt, verdichtet und symbolisiert werden. Die jeweilige Konstruktion der Adoleszenz – im Anschluss und Abgleich an die bisherige Theoriebildung zum Adoleszenzroman¹⁵⁷ sowie zu Subjektivierungsprozessen im Rekurs auf Andreas Reckwitz¹⁵⁸ – markiert das Thema der Arbeit. Methodisch wird, im Rückgriff auf kultur- und literaturwissenschaftliche Modelle zu Raumkonstruktionen und -semantiken¹⁵⁹, die Analyse der ausgewählten Romane in einem eigenen Untersuchungsmodell in die Ebenen von Erzählraum, erzähltem Raum und Raumfunktion untergliedert.

Textkorpus – Thesen

Drei Schwerpunkte unterschiedlicher Bewegungsformen bilden den Analyse- und Hauptteil, um jeweils drei Romane vergleichend zu untersuchen.

157 Vgl. Hans-Heino Ewers (1992): Der Adoleszenzroman als jugendliterarisches Erzählmuster. In: *Deutschunterricht* 45, 291–297; Heinrich Kaulen (1999): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: 1000 und 1 Buch, H.1/1999, 4–12; Carsten Gansel (2005): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneiderverlag, 359–398.

158 Vgl. Andreas Reckwitz (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.

159 Vgl. Jurij M. Lotman (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. Vierte, unv. Aufl.. München: Fink; Michel Foucault (1993): *Andere Räume*. In: Karlheinz Barck (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. 5. durchgesehene Auflage, Leipzig: Reclam, 34–46.

chen: Road Novels, die eine Reisebewegung thematisieren (Wolfgang Herrndorf: *tschick* (2010), Tamra Bach: *Busfahrt mit Kuhn* (2004), Benedict Wells: *Fast genial* (2011))¹⁶⁰, Großstadtromane, die Bewegungen im urbanen Raum darstellen (Finn-Ole Heinrich: *Räuberhände* (2007), Nils Mohl: *Es war einmal Indianerland* (2011), Stefanie de Velasco: *Tigermilch* (2013)) sowie Romane, die isolierte Handlungsorte und damit ein Moment der Stagnation und expliziten Nicht-Bewegung verhandeln (Kevin Kuhn: *Hikikomori* (2012), Alexandra Kuitkowski: *Die Welt ist eine Scheibe* (2013), Rolf Lappert: *Pampa Blues* (2012)). Liest man die Rauminszenierung der Handlungswelten nicht allein als ausschmückende Kulisse, sondern im Hinblick auf die jeweilige Erzählfunktionen¹⁶¹, können diese als semantisierte Zeichenträger für adoleszente Entwicklungsprozesse ausgedeutet werden. Literaturgeschichtlich tradiertes Element sind die Passage, der Aufbruch und der Weggang aus dem vertrauten Raum, denn Figuren, die in Bewegung sind, verändern häufig auch ihr Selbstbild. Arnold van Genneps dreischrittiges Modell des *rite de passage*¹⁶², später von Peter Freese in literaturwissenschaftlicher Perspektive als Initiationsreise untersucht¹⁶³, ist gegenwärtig immer noch wirkmächtige Folie, vor der sich die Inszenierungen von Adoleszenz verorten. Auch wenn Prozesse einer ritualisierten Initiation in modernen Gesellschaften fast verschwunden sind, wird dieses topographisch orientierte Muster literarisch weiterhin reproduziert, gegenwärtig in Nuancen aber auch variiert. Ebendiesem Spannungsfeld widmet sich die Arbeit, um zu beleuchten, wie aktuelle Romane, die zwar auf tradierte Strategien zurückgreifen, ebenso neue Entwicklungen abbilden. Verschiebungen sind dabei vor allem auf der Handlungsebene lokalisiert und lassen sich mit der bisherigen Theoriebildung zum Adoleszenzroman nicht mehr eindeutig beschreiben: Ver-

160 Einen Exkurs gibt es zu zwei Road Novels, die eine Bewegung zu Fuß darstellen. Wolfgang Herrndorfs *Bilder deiner großen Liebe* (2013) sowie Kirsten Fuchs' *Mädchenmeute* (2015).

161 Vgl. Ansgar Nünning (2009): Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung: Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Wolfgang Hallet, Birgit Neumann (Hrsg.): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript, 33–52.

162 Vgl. Arnold van Gennep (2005): *Übergangsriten*. 3. erw. Aufl.. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

163 Vgl. Peter Freese (1971): *Die Initiationsreise. Studien zu jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Mit einer exemplarischen Analyse von J. D. Salingers *The catcher in the rye**. Neumünster: Wachholtz.

stärkt rücken wieder familiäre Konflikte in das Handlungszentrum, in der Abkehr zum sogenannten postmodernen Adoleszenzroman. Die familiären Ordnungen weisen dabei auch andere Konstellationen auf, als im klassischen oder modernen Adoleszenzroman etabliert. Gleichzeitig realisieren die untersuchten Romane auf der Darstellungsebene Anschlüsse an die Erzählverfahren des postmodernen Adoleszenzromans sowie der ‚Neuen deutschen Popliteratur‘. Die Texte zeichnen sich somit durch eine entsprechende Überschichtung aus und es ist zu überlegen, ob sich eine neue Strömung im Erzählen von Adoleszenz entwickelt hat.

Die Romane etablieren dysfunktionale Kindheitsräume, aus denen sich die Figuren ablösen, womit das ‚klassische‘ Moment des Aufbruchs eine neue Funktion erfüllt. Die Prozesse der Adoleszenz verlaufen in eine andere Richtung, wenn es keine erwachsenen Figuren gibt, an denen sich die Protagonisten abarbeiten können. Der auflehrende und subversive Akt der Rebellion, der ursprünglich mit dem Weggang verschränkt ist, verläuft sich, wenn die Eltern nur mit sich selbst und ihrer eigenen Erschöpfung beschäftigt sind, sodass sie sich kaum um ihre Kinder kümmern (können). In einer Überhöhung stellt Flurin Jecker diesen pervertierten Mechanismus in *Lanz* (2017) heraus: Der 14-jährige Protagonist Lanz verschwindet wenige Tage vor den Ferien, ohne sich abzumelden und kommt bei gleichaltrigen Freunden im Schweizer Gebirge unter. Diese versuchte Rebellion bleibt jedoch bloße durchschimmernde Reminiszenz an den modernen Adoleszenzroman und scheitert in Lanz‘ geplanter Absicht, da die getrennt lebenden Eltern nicht einmal bemerken, dass ihr Sohn verschwunden ist. Das provokative Moment des verbotenen Aufbruchs läuft für Lanz ins Leere, da die Eltern allein um sich selbst und ihre Befindlichkeiten kreisen¹⁶⁴:

Bis jetzt hatte ich ja darauf gewartet, bis sie endlich schrieb, und ehrlich gesagt hatte ich mich erst zurückmelden wollen, wenn sie schon fast gestorben wäre vor Angst. Aber jetzt fand ich, dass ich ihr ja auch einfach sagen konnte, wo ich war. Und dass es be-

164 Eine ähnliche Konstellation nutzt Tamara Bach in ihrem Roman *was vom sommer übrig ist* (2013).

hindert war, darauf zu warten, dass sie sich noch länger nicht meldete.¹⁶⁵

Der archaische Raum des Gebirges wird hier nicht zum mythischen Bewährungsraum des rite de passage, sondern ist die topographische Folie, um die familiäre Vereinzelung des Protagonisten zu exponieren. Wie in den anderen Texten auch, verbinden sich die Achsen von Raum, Zeit und Figur zum metaphorischen Geflecht, um so von neuen Facetten der Adoleszenz zu erzählen.

Das doppelbödige Moment der entwicklungspsychologischen Vagheit während der Adoleszenz manifestiert sich für die Protagonisten in variierenden Bewegungsformen durch den Raum. Diese gestalten keinen linearen oder eindimensionalen Entwicklungsübergang aus, sondern stellen in ihrer variablen Raumstruktur und einer häufig damit korrespondierenden achronologischen Zeitachse verstärkt Brüche, Unordnungen und Überforderungen während dieser Phase dar. So werden Spielarten von Identitätskonzepten aufgezeigt, die die Adoleszenz verstärkt mit Ambivalenzen und Krisen im sozialen Umfeld der Familie engführen. Dieser Konnex offenbart sich ebenso in Finn-Ole Heinrichs *Räuberhände*. Die Protagonisten Samuel und Janik kommen aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen, exemplarisch markieren diese Familienräume zwei Extrempole möglicher spätmoderner Familienkonstruktionen. Samuels Mutter ist Alkoholikerin und überlässt ihren Sohn sich selbst, während er seinen Vater nie kennen gelernt hat. Janiks Eltern erweisen sich hingegen als Idealbild von Eltern, die ihrem Sohn alle Freiheiten und gleichzeitig nötigen Regeln bieten. Janik fehlt dadurch aber eine Reibungsfläche und seine Distinktion in der Adoleszenz scheitert an der fehlenden Spannung zu den Eltern. Beide Jungen hadern mit ihren jeweiligen familiären Bedingungen und verreisen im Reflex darauf gemeinsam nach Istanbul. Die Bewegung im Stadtraum wird dabei zum Indikator ihrer inneren Prozesse:

165 Flurin Jecker (2017): Lanz. Zürich: Nagel und Kimche, 119.

Wir laufen und laufen und laufen. Istanbul ist so unfassbar groß. Wir könnten zwei Tage geradeaus laufen, ohne Unterbrechung, und wären immer noch in Istanbul. Die Dimensionen sind verstörend, zumindest für einen, der aus der Provinz kommt, wahrscheinlich sogar für jemanden, der aus Berlin kommt oder so. Istanbul ist riesig und voll und verwirrend.¹⁶⁶

Vielleicht läuft darauf das Erwachsenwerden hinaus, vielleicht ist das die Kunst, im besten Falle, einfach klar zu kommen.¹⁶⁷

Die Bewegungsspur, die Janik und Samuel durch Istanbul ziehen, bildet eine suchende und aufregende, aber gleichzeitig auch überfordernde Phase des Heranwachsens ab. In der fremden Großstadt, in maximaler Entfernung von ihrem Zuhause, spiegeln sich nicht nur exotische Projektionen des Anderen, sondern in der topographischen Extension bis an die Außengrenze Europas, Prozesse des Erwachsenwerdens, die ‚riesig und voll und verwirrend‘ sind. Der fremde Gegenraum ist in dieser semantischen Besetzung Erfahrungs-, Erprobungs- und Bewährungsraum der Adoleszenz, jenseits des Vertrauten, mit dem es ‚klar zu kommen‘ gilt. Die offene, fordernde und die potentiell überfordernde Arbeit am eigenen Selbstbild findet damit einen zwischenräumlichen Ausdruck. Im Hin und Her durch den Raum verbinden sich die labyrinthischen Wege mit symbolischen Einschreibungen und greifen in der räumlichen Passage ritualisierte Aspekte des Heranwachsens auf, die hier auch deutlich geschlechtlich codiert sind. Körperlichkeit, und damit vor allem Männlichkeit, laufen im Narrativ der Reise und der dadurch evozierten Bewährungsprobe als Initiationsreise zusammen. Die Konstruktion des Textes reproduziert jedoch nicht bloß das topographische Muster, sondern verweist in der realisierten Variation, die vor allem aus der achronologischen erzählten Zeit resultiert, auch auf einen Umbruch im Erzählen von Adoleszenz. Janik ist dabei autodiegetische Erzählstimme, adoleszenter Protagonist und haderndes Selbst, das über diesen Status kritisch reflektiert. Diese intersubjektiven Brüche der Figur bilden sich in der fragmentierten

166 Finn-Ole Heinrich (2010): Räuberhände. München: btb, 65.

167 Heinrich (2010), 207.

Zeitachse des Textes ab und zeigen so im Erzählverfahren einen Prozess der Überschichtung des Selbst‘ auf: Verschiedene Stadien der Entwicklung der Figur werden erzählerisch parallel geschaltet, um das spannungsvolle Dazwischen zu betonen.

Status Quo: Baustelle – Übergreifendes Fazit

Die Textanalysen und den einführenden theoretischen Rahmen habe ich soweit abgesteckt und bin damit weit vorangeschritten. Offen bleibt aktuell noch, wie man diese Textbefunde abschließend in einen übergreifenden, möglicherweise kulturellen Kontext stellen könnte. Ebendiesen Aspekt würde ich im Rahmen des Workshops gerne zur Diskussion stellen.

Die topographische Ordnung der Texte erweist sich als verräumlichter Zeichenträger der von Reckwitz sogenannten „Subjektivierungsmustern“¹⁶⁸, die das Heranwachsen nicht als intersubjektiven Prozess beschreiben, sondern in Wechselwirkung mit der Umwelt stattfinden, woraus sich Subjektentwürfe modellieren und kombinieren. Solche kulturwissenschaftlichen Überlegungen zu Subjektkulturen lassen sich mit der literarischen Analyse verbinden, wenn man die erzählten Räume als Grenz- und Erfahrungsräume versteht und deren Funktionen als Subjektivierungspraktik für die Herausbildung von Selbstentwürfen definiert.¹⁶⁹ Sich in Räumen zu bewegen oder durch räumliche Bedingungen beeinflusst zu werden, ist ein doppelseitiger Faktor, den die Texte im Erzählen von Adoleszenz stark machen und für die Konstruktion von Selbstentwürfen nutzen. Die adoleszenten Protagonisten erscheinen als topographische Grenzgänger, stehen damit sinnbildlich für die Liminalität der Adoleszenz und verweisen auf die Aushandlungsprozesse des Heranwachsens als ein exzeptioneller Zustand: „All diese Figurationen der Grenze stehen in Spannung zum Raum des kulturell und sozial

168 Andreas Reckwitz (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp, 49.

169 Eine soziale Praktik ist dabei „eine sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des körperlichen Verhaltens [...] und umfasst darin spezifische Formen des Wissens, des knowhow, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion“ (Reckwitz (2006), 36).

Normalen.“¹⁷⁰ Im Hinblick auf die darin codierten Selbstbilder sowie die „sozial-kulturellen (Selbst-)Modellierungen des Menschen“¹⁷¹ stehen diese räumlichen Anordnungen und die Bewegungen der Figuren zwischen den Räumen der Diegese auf einer Metaebene miteinander in Verbindung. Losgelöst von einem rein territorialen Verständnis von Raum geraten so die Beziehungen, Überschneidungen, Verwicklungen, aber auch Ein- und Ausgrenzungen, die mit und durch Raum einhergehen in den Fokus, beleuchten die Verortung des Subjekts in einem kulturellen Rahmen und hinterfragen die Wirkmächtigkeit des Raumes für Selbstbildungsprozesse in einem sozialen Handlungsrahmen.

Neben der textinternen Konzeption und Funktion für die Entwicklung der Figuren, verweisen die (Raum)Darstellungen weiterhin auf extradiegetische Prozesse. Die Semantisierung des erzählten Raumes transportiert Semantisierungen von Adoleszenz, die im kulturellen Kontext zu reflektieren sind. In extratextueller Perspektive sind die Romane „Diskursräume“¹⁷² spezifischer Tendenzen in der Konstruktion der Adoleszenz, die sich mit Reckwitz' Überlegungen zur Materialisierung der Kultur lesen lassen, um entsprechende Verklammerungen in den Blick zu nehmen. Diese literarischen Konstruktionen der Adoleszenz sind kein Zufallsprodukt, sondern korrespondieren mit gesellschaftlichen Prozessen: Klar konturierte Lebensverläufe weichen auf, die Grenzen zwischen Jugend und Erwachsensein nähern sich an und die von Reckwitz sogenannte „ästhetische Selbsterneuerung“¹⁷³ ist zur dauerhaften Entwicklungsaufgabe im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert geworden. In der Verschaltung von erzählter Materialität und der Semantik des Raumes verweisen die Darstellungen somit auf Verschiebungsprozesse der generationalen Verhältnisse sowie der damit verbundenen Sub-

170 Roland Borgards (2012): Liminale Anthropologien. Skizze eines Forschungsfeldes. In: Achilles, Jochen, Roland Borgards, Brigitte Burrichter (Hrsg.): Liminale Anthropologien. Zwischenzeiten, Schwellenphänomene, Zwischenräume in Literatur und Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 9–13, hier: 11.

171 Reckwitz (2006), 15.

172 Andreas Reckwitz (2014): Die Materialisierung der Kultur. In: Friederike Elias, Albrecht Franz, Henning Murmann, Ulrich Wilhelm Weiser (Hrsg.): Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin und Boston: de Gruyter, 2014, 13–25, hier: 17.

173 Reckwitz (2012), 13.

jektkonstitution, die sich sowohl in den Darstellungsverfahren als auch in den erzählten Topographien abbilden. In dieser neuen Zuspitzung von Adoleszenz als mehrdimensionaler Krisenphase offenbaren sich spezifische gesellschaftliche Umbrüche der extratextuellen Realität: Die Aushandlungsprozesse zwischen Jugend und Erwachsensein, mit verschobenen Rollengefügen oder verständnisvollem Umgang sind weniger spannungsgeladen. Aus diesen verwischten Grenzen resultieren andere Strategien der Selbstsuche, die in der literarischen Darstellung ihre krisenhafte Überhöhung finden. Verstärkt werden eine zerrissene Familiensituation, die sozialen Brüche und das Hadern mit dem eigenen Selbst, sowohl der adoleszenten Protagonisten als auch der Eltern in Bewegung verhandelt. In dieser aufgezeigten Verbindung von Erzählraum, erzählten Räumen, und Raumfunktion offenbart sich in den 2000er Jahren eine neue Strömung des Erzählens von Adoleszenz, die die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Selbstentwürfen nicht mehr auflöst, sondern in dieser narrativen sowie handlungslogischen Überschichtung haderende Subjekte zeigt.

Gliederung

1. **Topographien der Adoleszenz – Einleitendes**

1.1. Literarische Imaginationsräume der Adoleszenz – Diachrone Erzählmuster

1.2. Spielarten des Adoleszenzromans: klassisch, modern, postmodern – Forschungsstand

1.3. Entwicklungen seit 2000 – Zum Textkorpus

2. **Raum, Literatur, Kultur – Methodische Überlegungen**

2.1. Topographie(n) der Literaturwissenschaft – Theoretische Positionen

2.1.1. Jurij M. Lotman: Raumsemantik

2.1.2. Gerhard Hoffmann: Raum, Situation, erzählte Wirklichkeit

2.1.3. Michel Foucault: Heterotopien

2.2. Erzählraum, erzählter Raum, Raumfunktion

3. **Bewegungsspuren im Erzählten Raum – Analysen**

4. **Reise, Register, Rumgefahre – Die Road Novel** [Bach, Herrndorf, Wells, Fuchs]

- 4.1. Intermediale Überformung – Audio-visueller Erzählraum
- 4.2. Erzählte Räume in Bewegung
 - 4.2.1. Ausbrüche und Aufbrüche: Dysfunktionale (Familien-)Räume
 - 4.2.2. Chronotopos Reise – Zwischenstationen
- 4.3. Raumfunktion: Selbstsuche unterwegs
- 4.4. Exkurs: Road Novel zu Fuß**
- 5. Adoleszenz findet Stadt – Urbane Räume in Bewegung** [Heinrich, Mohl, De Velasco]
 - 5.1. Erzählerisches Dazwischen, narratives Sampling: Der Erzählraum als Mosaik
 - 5.2. Erzählte (Zwischen)Räume der Großstadt
 - 5.2.1. Brüchige Kindheitsräume
 - 5.2.2. Heterotope Rückzugsorte
 - 5.2.3. Schwellengänge – Pendelnde Bewegungsformen
 - 5.3. Funktionale Besetzungen: An den Grenzen des Selbst – Raum und Ritual**
- 6. Nicht-Bewegung, Stillstand, Dableiben – Poetik der Stagnation** [Lappert, Kuitkowski, Kuhn]
 - 6.1. Innen und Außen des Erzählens
 - 6.2. Isolierte Handlungsräume
 - 6.2.1. Familiäre Störfelder
 - 6.2.2. Bewegungslosigkeit
 - 6.2.3. Überlagerungen und Durchkreuzungen im erzählten Raum
 - 6.3. Negierte Selbstsuche, versuchte Passage, gescheiterte Adoleszenz? – Zur Raumfunktion
- 7. Texturen des Haders – Schnittstellen von Adoleszenz, Raum, Literatur und Kultur**
- 8. Literatur

Sekundärliteratur (Auswahl)

Borgards, Roland (2012): Liminale Anthropologien. Skizze eines Forschungsfeldes. In: Achilles, Jochen, Roland Borgards, Brigitte Burrichter (Hrsg.): Liminale Anthropologien. Zwischenzeiten, Schwellenphänomene, Zwischenräume in Literatur und Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 9–13.

Ewers, Hans-Heino (1992): Der Adoleszenzroman als jugendliterarisches Erzählmuster. In: Deutschunterricht 45, 291–297.

Foucault, Michel (1993): Andere Räume. In: Karlheinz Barck (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. 5. durchgesehene Auflage, Leipzig: Reclam, 34–46.

Freese, Peter (1971): Die Initiationsreise. Studien zu jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Mit einer exemplarischen Analyse von J. D. Salingers *The catcher in the rye*. Neumünster: Wachholtz.

Gansel, Carsten (2005): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1. Baltmannsweiler: Schneiderverlag, 359–398.

Genep, Arnold van (2005): Übergangsriten. 3. erw. Aufl.. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Jecker, Flurin (2017): Lanz. Zürich: Nagel und Kimche.

Kaulen, Heinrich (1999): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: 1000 und 1 Buch, H.1/1999, 4–12.

Lotman, Jurij M. (1993): Die Struktur literarischer Texte. Vierte, unv. Aufl.. München: Fink.

Nünning, Ansgar (2009): Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung: Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Wolfgang Hallet, Birgit Neumann (Hrsg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript, 33–52.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2014): Die Materialisierung der Kultur. In: Friederike Elias, Albrecht Franz, Henning Murmann, Ulrich Wilhelm Weiser (Hrsg.): Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Berlin und Boston: de Gruyter, 2014, 13–25.

Kurzbiografie

Anna Stemmann (M.A./ M.Edu) hat an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Germanistik, Kunst und Medien studiert. Im Anschluss war sie zwei Jahre wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen; seit Oktober 2015 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Jugendbuchforschung an der Goethe-Universität Frankfurt. In ihrem Promotionsprojekt beschäftigt sie sich mit jugendliterarischen Topographien der Adoleszenz. Zu den weiteren Forschungsschwerpunkten gehören neben der Kinder- und Jugendliteratur Comics und Formen des intermedialen Erzählens. Als Redaktionsmitglied ist sie für das Internetblog www.footnoters.de tätig.

Nicht mehr kindgemäß? Eingriffe und Brüche in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im 20. und 21. Jahrhundert.

Johanna Trankovits B.A./M.A. (Universität Wien)

Im Anschluss an mein Masterstudium in dem Fach „German Studies“ an der University of Missouri, Columbia und dem Bachelorstudium der Komparatistik an der Universität Wien promoviere ich seit Oktober 2016 an der Universität Wien. In meinem Dissertationsprojekt geht es um Eingriffe in die ursprünglich veröffentlichten Texte von Kinder- und Jugendliteratur, anhand von Beispielen bekannter deutscher und österreichischer Kinder- und Jugendbücher, deren Motivationen und Hintergründe. Das Ziel der Arbeit ist, verschiedene bekannte Kinder- und Jugendliteraturautoren aus Deutschland und Österreich, die im Laufe der Zeit verändert wurden, zu vergleichen. Die angenommenen Gründe für Änderungen sind vielfältig, unter anderem können politischen Einstellungen von Autoren und Verlagen, aber auch soziale und pädagogische Umstände hier angeführt werden. Sowohl politische, als auch sozialpädagogische Hintergründe von Änderungen in modernen Ausgaben von Kinder- und Jugendbuchklassikern sollen ergründet werden, sowie auch die Frage nach ihrer literaturtheoretischen und literaturhistorischen Signifikanz gestellt werden. Konkret geht um Veränderungen durch geänderte Worte, gekürzte oder gestrichene Passagen und um Eingriffe in die Sprache selbst, bei denen Sätze und Inhalte verkürzt und vereinfacht werden. Diese Änderungen werden häufig schlicht als aktualisierte Variationen der Kinder- und Jugendbuchklassiker präsentiert. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob nicht auch Kinder- und Jugendbücher unter diesen Veränderungen literarisch einbüßen, oder ob Veränderungen aufgrund von Anpassung an aktuelle Situationen und eine zeitgemäße Wortwahl wünschenswert sind und nicht mit Eingriffen in erwachsene Literatur vergleichbar sind. Welche Konsequenzen ergeben sich für Text und Rezeption, wenn es zu Eingriffen von Verlag, Herausgeber oder anderen Personen, bzw. Institutionen am Text kommt? Gerade in der Kinder-

und Jugendliteratur scheint es weitaus niedrigere Hemmschwellen zu geben, wenn es um externe Eingriffe in Texte geht.

Untersucht werden voraussichtlich Else Ury Die Nesthäkchen-Reihe (1913-1925), Mira Lobe, „Der ist ganz anders, als ihr glaubt“ (1976), „Lollo“ (1987); Otfried Preußler „Erntelager Geyer“ (1943/1944), „Die kleine Hexe“ (1957) und „Vom Drachen, der zu den Indianern wollte“ (1996); Käthe Recheis „Das Schattennetz“ (1964) und Christine Nöstlinger „Die feuerrote Friederike“ (1970), „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“ (1972), „Maikäfer flieg“ (1973).

Die Autorenauswahl erfolgte aufgrund der allgemeinen Bekanntheit dieser Kinder- und Jugendbuchautoren im deutschsprachigen Raum und mit Blick auf die Tatsache, dass den genannten Autoren, ihren Werken und auch ihnen persönlich entweder politische Motivation vorgeworfen wurde. So hat sich Christine Nöstlinger bereits selber zur Umgestaltung von Kinder- und Jugendbüchern geäußert.¹⁷⁴ Otfried Preußler wurde dagegen in den 1960er Jahren politischer Eskapismus vorgeworfen. An den Spannungen, die sich aufgrund politischer Äußerungen und auch dem Zurückhalt politischer Meinungen ergeben haben, wird erkennbar, dass politische Motive nicht unwesentlich für die Rezeption und Beurteilung von Kinder- und Jugendbüchern sind. Die ausgewählten Texte erscheinen inzwischen teilweise nur noch in den modernisierten, das heißt veränderten Fassungen oder werden nicht mehr verlegt.

Es sollen vor allem gesellschaftliche Hintergründe, Motivation und Einstellung von Autor, Werk und Verlag untersucht werden. Der Einfluss von aktueller politischer Stimmung auf Werke, die mit politischen Intentionen oder aber von politisch motivierten Autoren geschrieben wurden, wird als Auslöser mit in die Forschungsfrage genommen, zentral aber ist die Frage nach dem Eingriff in das Werk selbst und dessen Relevanz. Auch der Einfluss der sich verändernden Grenzen und Tabus in der Gesellschaft auf das Leseverhalten junger Leser ist Teil der Analyse, hervorzuheben ist aber, dass die Arbeit nicht politikwissenschaftlich, sondern

¹⁷⁴ u.A.: APA: Christine Nöstlinger lehnt Textänderungen in Kinderbüchern ab. vienna.at 27. Januar 2013 <http://www.vienna.at/christine-noestlinger-lehnt-textaenderungen-in-kinderbuechern-ab/3471314>

literaturtheoretisch und literaturhistorisch Teil der Kinderbuchforschung sein soll. Im Fokus der Forschung sollen Veränderungen an Texten, Inhalten und Layout und deren Auswirkungen auf das Werk stehen.

Bei jedem untersuchten Werk sollen der historische, sozialpolitische und pädagogische Kontext der Erstveröffentlichung, sowie die gleichen Umstände bei nachfolgenden Textänderungen untersucht werden. Besonders die späteren Eingriffe sollen dabei in Frage gestellt werden, um anhand der individuellen Texte auf ein größeres Konzept der Problematik von Textveränderungen in der Kinder- und Jugendliteratur zu schließen. Schließlich sollen auch auf die Autoren und ihre Motivationen untersucht werden. Ein Schwerpunkt soll hier auf den, teilweise erst im Nachhinein gesehenen politischen Kontext gesetzt werden und auf die Auswirkungen, die dieser politische Rahmen auf die Nachbearbeitung und Verbreitung des vermeintlich unpolitischen Werkes hat.

Direkte Vergleiche zwischen Erstausgaben und modernisierten Fassungen von Kinder- und Jugendbüchern sollen die Konsequenzen durch Eingriffe in den Text nachvollziehen. Die Grenze zwischen Schutz und Abschirmung soll untersucht werden und die Veränderungen einer Erzählung aufgrund der Textbasis erforscht werden.

Zentrale Forschungsfragen

- Welche Bedeutung haben Texteingriffe für die Kinder- und Jugendliteraturrezeption?
- Wie stark werden die Kinder- und Jugendbücher, die als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur gelten, im Laufe der Zeit aus implizit politischen oder soziologischen Gründen verändert und welche Auswirkung hat der Eingriff in Wort und Stil auf den Inhalt eines Werkes? Wie gerechtfertigt sind jeweilige Eingriffe?
- Welche Motivation steckt hinter den Eingriffen in Neuauflagen von Kinder- und Jugendbüchern, wie deutlich wird sie durch Verlag und Werbung gemacht und welche Reaktionen gibt es durch Medien?

- Welche Konsequenzen ergeben sich aus Aktualisierungsversuchen von Kinder- und Jugendbüchern für die literarische Zensurdebatte?

Das geplante Projekt wird sich auf fünf deutsche und österreichische Kinder- und Jugendbuchklassiker konzentrieren. Es soll auf die unterschiedlichen und herausragenden Veränderungen und Beeinflussungen, die während und nach der Veröffentlichung wirkten, eingegangen werden. Der direkte Vergleich zwischen den verschiedenen Publikationen einzelner Werke und deren Veränderungen soll die Tragweite und Hintergründe der Veränderungen und Umgestaltungen aufweisen. Auch die Tendenz zur Tabuisierung gewisser Thematiken und Probleme soll untersucht werden.

Die „Nesthäkchen“ Reihe von Else Ury stellt einen Sonderfall da, der jedoch einen guten Einstieg in das Thema bietet, da die Romane und ihre Veränderungsprozesse und dessen Ursachen bereits von Marianne Brentzel, Barbara Asper, Hannelore Kempin, sowie dem amerikanischen Germanisten Steven Lehrer und anderen ausführlich nachvollzogen wurden. Die Konsequenzen dieser Eingriffe in Urys Werk sollen in der Arbeit weiter ausgeführt werden.

Die Romane von Else Ury wurden von drei verschiedenen politischen Systemen zensiert, beziehungsweise gekürzt und verändert; zunächst 1938 von den Nationalsozialisten aufgrund der als Jüdin verfolgten Autorin Else Ury, später von der DDR, die die Unterstützung der bürgerlichen Traditionen und Gepflogenheiten in den Romanen missbilligte, und daher die Bücher nicht neu verlegte, und auch von der BRD, in welcher der 4. Teil „Nesthäkchen und der Weltkrieg“ aufgrund zu nationalistischer Tendenzen nicht mehr verlegt wurde. Während alle Bücher in der BRD verändert wurden, wurde der vierte Band der Reihe „Nesthäkchen und der Weltkrieg“ erst 2014 wieder in Deutsch veröffentlicht. Dem „Nachkriegs-Nesthäkchen“ wurde lediglich ein kurzes Kapitel, „Kriegszeit“ am Anfang des vierten (eigentlich fünften) Bandes hinzuge-

fügt, der den Inhalt des fehlenden Werkes mit wenigen Worten zusammenfasst.¹⁷⁵

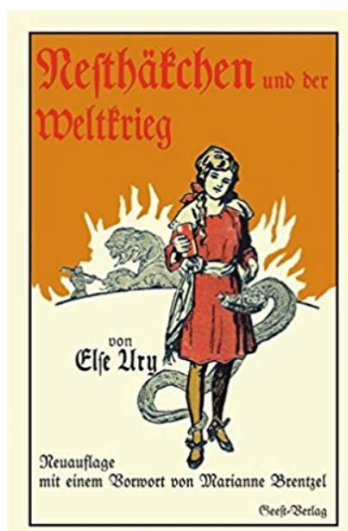


Abbildung 1

Der vierte Teil der Serie erschien erst 2014 in gedruckter Form auf Deutsch mit einem Vorwort der Ury-Biographin Marianne Brentzel.¹⁷⁶ Die Neuveröffentlichung dieses vierten Bandes, "Nesthäkchen und der erste Weltkrieg" im Geest Verlag weist sich bereits in ihrer Gestaltung weniger als Buch für Kinder und mehr als Kin-

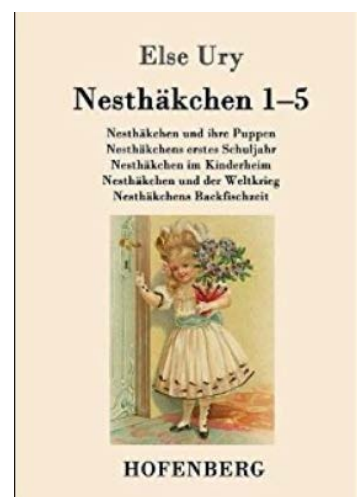


Abbildung 2

derbuch für Erwachsene aus. Die Originalcovergestaltung (siehe Abbildung 1¹⁷⁷) der Erstveröffentlichung von 1922 hebt das Buch bereits auf den ersten Blick von anderen Veröffentlichung der Nesthäkchen- Romane ab, zudem wurde das Buch komplett in Frakturschrift neu gesetzt. Vorwort, Gestaltung und Klappentext richten sich eindeutig an ein erwachsenes Publikum. So ist das Werk zwar wieder verlegt, kann aber nicht als Teil der Reihe gelten. Dazu kamen weitere Publikationen, unter anderem der Sammelband vom Verlag Hofenberg¹⁷⁸. In diesem ist der Band „Nesthäkchen und der Weltkrieg“ (siehe Abbildung 2¹⁷⁹) ohne weitere Anmerkungen enthalten, es stellt sich jedoch auch hier die Frage, ob der 751 Seiten schwere, schmucklose Band Kinder und Jugendliche als Zielgruppe hat. Die Auswirkungen dieser neuen Veröffentlichungen, vor allem im Vergleich zu den weniger problematischen anderen Bänden der Nesthäkchen Reihe soll in der Forschungsarbeit untersucht werden. 2014 verfiel zudem das Urheber-

¹⁷⁵ Else Ury: Nesthäkchens Backfischzeit. Stuttgart: Thienemann Verlag 1997. Das Kapitel endet mit den Worten „Jedoch war der entsetzliche Krieg kurze Zeit später beendet.“

¹⁷⁶ Ury, Else: Nesthäkchen und der Weltkrieg. Neuaufgabe mit einem Vorwort von Marianne Brentzel. Geest Verlag: Vechta-Langförden 2014.

¹⁷⁷ Originalbild von Max Wulff, Meidinger's Jugendschriften Verlag 1922

¹⁷⁸ Guth, Karl Maria (Hrsg.) Ury, Else: Nesthäkchen 1-5. Berlin: Sammlung Hofenberg in Verlag Contumax 2016

¹⁷⁹ Thomas Schultz-Overhage Umschlaggestaltung, Bild: Pierre-Auguste Renoir, Mädchen mit der Gießkanne, 1876

recht auf die Romane, weswegen die ursprünglich publizierten Texte nun vollständig online gratis, unter anderem im Projekt Gutenberg, zu lesen sind.

1946 kaufte der Hoch Verlag dem Meidinger Verlag die Rechte für die Bücher ab, Maria Schlatter bearbeitete die Bücher 1951 und strich dabei den vierten Band aus der Serie. 1984, 1988 und 1997 wurden die Bücher weitere Male bearbeitet. In dem 2007 veröffentlichten „Wiedersehen mit Nesthäkchen: Else Ury aus heutiger Sicht“ von Barbara Asper und Hannelore Kempin¹⁸⁰, wird die Vernachlässigung des weitverbreiteteren und vielgelesenen Werks im wissenschaftlichen Diskurs durch die gesellschaftliche Annahme von Urys nationalistischen Tendenzen begründet. Marianne Brentzel widerspricht dieser Interpretation in der ebenfalls 2007 publizierten fiktionalisierten Biographie „Mir kann doch nichts geschehen – Das Leben der Nesthäkchen-Autorin Else Ury“¹⁸¹. Steven Lehrer bearbeitet die Thematik bereits 2006, als er das damals unveröffentlichte „Nesthäkchen und der Weltkrieg“¹⁸² auf Englisch übersetzt und mit Erklärungen und historischen und biographischen Hintergrundinformationen ergänzt, um die vermeintlichen nationalistischen Tendenzen des Werkes zu untersuchen.

Eine intensivere Untersuchung des Sonderfalls der verschiedenen Versionen der „Nesthäkchen“ Romane soll einen Einblick in den Verlauf des Einflusses von Verlagen und sozio-politischen und pädagogischen Entwicklungen in Deutschland ermöglichen. Das Ziel der Untersuchung ist, die Thematik von gesellschaftlich bedingten Veränderungen an verschiedenen bekannten und beliebten Texten, mit unterschiedlich motivierten Eingriffen in Kinder- und Jugendbuchliteratur und deren Auswirkungen zu untersuchen und eine wissenschaftliche Erarbeitung, sowie ein Erfassen der Relevanz dieser Methoden zu erarbeiten.

¹⁸⁰ Asper, Barbara; Kempin, Hannelore; Münchmeyer-Schöneberg, Bettina. *Wiedersehen mit Nesthäkchen: Else Ury aus heutiger Sicht*. Berlin: TEXTPUNKT Verlag, 2007.

¹⁸¹ Brentzel, Marianne. *Mir kann doch nichts geschehen – Das Leben der Nesthäkchen-Autorin Else Ury*. Berlin: Edition Ebersbach, 2009.

¹⁸² Lehrer, Steven: *Else Ury. Nesthäkchen and the World War: First English Translation of the German Children's Classic Paperback*. IUUniverse, Inc. 2006.

Die Frage nach der Rolle und Relevanz von Veränderungen von Kinder- und Jugendbüchern, ist in dieser Form wissenschaftlich noch nicht bearbeitet. Eine Analyse durch Textvergleiche und empirische Erfassung von Abänderungen, Kürzungen und Textveränderungen aus unterschiedlichen Gründen soll neue Einblicke gewähren.

In Zeiten von politischer Korrektheit ist die Auswirkung von Änderungen an Kinder- und Jugendliteraturklassiker aufgrund von gesellschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und auch politischen Entwicklungen ein relevantes und komplexes Thema, zu dem eine wissenschaftliche Erforschung der Maßnahmen und Konsequenzen durch Veränderungen an Texten durch Neuauflagen, Modernisierungen und Kürzungen viel beitragen kann.

Schließlich ist diese Thematik sowohl im wissenschaftlichen Kontext, als auch in allgemeineren aktuellen Debatten höchst brisant und interessant. Wenn sich Politik in Kinder- und Jugendliteratur findet, oder aber durch Streichungen, Wortveränderungen, etc. nachträglich aus Werken gestrichen wird, besteht nicht nur ein akademisches Interesse, sondern ebenso ein gesellschaftliches. Die Erforschung dieses Themas fundiert die Bedeutung und Relevanz von Kinder- und Jugendliteraturforschung in der Germanistik.

Vorübergehende Literaturliste:

Primärliteratur:

Ury, Else. Nesthäkchen. Band 1 bis 10: GESAMTAUSGABE. Meidinger Verlag., 1913-1925 N. pag. EPUB file, kindle.

Ury, Else, Gunter Steinbach(Hrsg.) Nesthäkchen. Vol. 1-10. Stuttgart: Thienemann, 1983.

Ury, Else. Nesthäkchen und der Weltkrieg: Neuauflage mit einem Vorwort von Marianne Brentzel. Vehta: Geest Verlag, 2014.

Ury, Else, Guth, Karl Maria (Hrsg.) Nesthäkchen 1-5. Berlin: Sammlung Hofenberg in Verlag Contumax 2016

Sekundärliteratur:

Asper, Barbara; Kempin, Hannelore; Münchmeyer-Schöneberg, Bettina. Wiedersehen mit Nesthäkchen: Else Ury aus heutiger Sicht. Berlin: TEXTPUNKT Verlag, 2007.

Ballis, Anja; Schlachter, Birgit (Hrsg.): Schätze der Kinder und Jugendliteratur wiederentdeckt. Frühe Lektüreerfahrung und Kanonbildung im akademischen Kontext. Peter Lang International Academic Publishers: Frankfurt am Main 2016.

Brentzel, Marianne. Mir kann doch nichts geschehen – Das Leben der Nesthäkchen-Autorin Else Ury. Berlin: Edition Ebersbach, 2009.

Buschmann, Silke. Literarische Zensur in der BRD nach 1945 (Gießener Arbeiten zur neueren deutschen Literatur und Literaturwissenschaft). Peter Lang IAP 1997.

Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Ed.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2013/2014 (Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften; 1 Edition, 2014.

Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) Erster Weltkrieg. Kindheit, Jugend und Literatur. Deutschland, Österreich, Osteuropa, England, Belgien und Frankreich. Peter Lang Verlag: Frankfurt 2016.

Hopster, Norbert (Hrsg.) Geschichte und wissenschaftliche Erarbeitung der Kinder- und Jugendliteratur in der NS-Zeit. Kinder und Jugendliteratur 1933-45. Stuttgart: JB Metzler, 2005.

Kiezle, Michael; Mende, Dirk: Zensur in der BRD. München, Hanser, 1980.

Lehrer, Steven: Else Ury. Nesthäkchen and the World War: First English Translation of the German Children's Classic Paperback. IUniverse, Inc. 2006.

Seibert, Ernst: Kindheitsmuster in der Österreichischen Gegenwartsliteratur. Zur Genealogie von Kindheit. Ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2005.

Seibert, Ernst; Lexe, Heidi (Hrsg.): Mira Lobe: In aller Kinderwelt. Wien: Präsens Verlag, 2005.

Steinlein, Rüdiger; Strobel, Heidi; Kramer, Thomas: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur SBZ/DDR. Von 1945 bis 1990. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2006.

Wild, Reiner (Hrsg.) Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler, 2008

Kurzbiografie

Seit 2015 Dissertantin an der Germanistik der Universität Wien, betreut von PD Dr. Ernst Seibert und Prof. Dr. Norbert Bachleitner zu dem Thema „Nicht mehr kindgemäß? Eingriffe und Brüche in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im 20. und 21. Jahrhundert.“ Zuvor das MA-Studium von 2013-2015 an der University of Missouri, Columbia mit GPA von 3.8 und ein BA-Studium an der Vergleichenden Literaturwissenschaft an der Universität Wien, Abschluss 2012.

Filmadaptionen von Bilderbüchern

Mag. Johanna Tydecks (Universität Tübingen)

Einer großen Anzahl an Bilderbüchern wird mittlerweile eine DVD mit den animierten Bildern des Buches und einer Erzählerstimme beigelegt. Auch im Kinderfernsehen, auf Apps oder Youtube finden sich animierte Bilderbuchversionen zuhauf. Daneben existieren jedoch auch zunehmend aufwendige Filme für das Kino, die in verschiedenster Art auf Bilderbüchern basieren. Um diese Filme soll es im Folgenden gehen.

Die Spannweite dieser Filme ist weit und reicht von Kurzfilmen zu Spielfilmen, von Animationsfilmen über Realfilme zu Mischformen, die beide Techniken nutzen. Doch wie lassen sich Bilderbuchverfilmungen abgesehen von dem Kriterium der Filmlänge und der Stilmittel Animations- und Realfilm unterscheiden? Während es zu Literaturverfilmungen schon seit vielen Jahren einschlägige Klassifikationen gibt, fehlen diese im Bereich des Bilderbuchs. Doch im Unterschied zu anderen Literaturverfilmungen ist in diesem Falle beiden Medien die Ebene der visuellen Narration, der optischen Ästhetik gemeinsam. Zudem ist die Bilderbuchhandlung von einer gewissen Kürze gekennzeichnet.

Im Folgenden soll hier zum einen herausgearbeitet werden, wie sich die verschiedenen Filmadaptionen konkret voneinander unterscheiden lassen und auch, was sie miteinander verbindet. Nachdem verschiedene Arten von Filmadaptionen vorgestellt wurden, soll am Ende danach gefragt werden, ob die Narration und Ästhetik der untersuchten Bilderbücher (und auch die Narration der Filme) bestimmte Charakteristika aufweisen, die sie von anderen Bilderbüchern und Filmen abhebt.

Der Schwerpunkt wird also nicht auf einem historischen Überblick liegen, sondern auf einem narrationsästhetischen Vergleich des Bilderbuchs und seiner Filmadaptionen. Welche Aspekte des Buches werden jeweils aufgegriffen und in das Medium Film übersetzt? Besondere Charakteris-

tika, die jeweils nur eines der beiden Medien betreffen, werden dabei untergeordnet behandelt (dazu gehört die akustische Ebene des Films und die haptische Ebene des Buches).

Als Grundlage dienen die Klassifikationen von Literaturverfilmungen von Helmut Kreuzer und Sandra Poppe. Kreuzer unterteilt Literaturverfilmungen in die Dokumentation (abgefilmtes Theater), die Illustration (bei der zum Text passendes Bildmaterial zugeordnet wird), die interpretierende Transformation (die den Text weiter in das Zeichensystem Film überträgt), die filmische Transformation (die zugunsten des Films von der Textgrundlage abweicht) und die Stoffübernahme (die nur noch Motive oder Handlungselemente in den Film übernimmt). Diese Klassifikation bezieht sich noch nicht auf visuelle Elemente im verbalen Text und lässt sich daher nicht auf Bilderbuchverfilmungen anwenden. Sandra Poppe hat weiterführend fünf Kategorien entwickelt, die nur noch mit dem Begriff der Transformation arbeiten und stofforientierte, handlungsorientierte, analoge, interpretierende und freie Transformation unterscheiden. Diese Zuordnungen liessen sich auf Bilderbuchadaptionen anwenden, erfassen jedoch noch nicht deren spezifische Narration: Anders als rein verbalsprachliche Literatur erzählt das Bilderbuch selbst bereits plurimedial, sowohl verbalsprachlich als auch visuell. Die sprachlichen Zeichen der (erzählenden) Literatur sind in der Narrationsästhetik des Bilderbuchs untrennbar mit denjenigen der (darstellenden) Kunst verknüpft. Alle Kategorien von Filmadaptionen müssen sich daher zwangsläufig auf diese beiden Kommunikationsweisen des Bilderbuches beziehen.

Die Verbindung zwischen Bilderbuch und Film soll hier über die jeweiligen Narrations- und Literacy-Modelle gezogen werden. Ausgehend von der Narration des Bilderbuches steht zum einen der „Plot“ im Vordergrund, also die Frage danach, *was* erzählt wird. Dazu gehören neben der Handlung auch das Setting, die Figuren, Motive und Themen. Zum anderen soll verglichen werden, *wie* erzählt wird: Neben visuell-ästhetischen Elemente wie Farbe, Form und Bildkomposition gehört hierzu auch die Erzählsituation. Aus welcher Sicht wird das Erzählte vermittelt? Gérard Genette unterscheidet hier zwischen Nullfokalisation (auktori-

al/Übersicht), interner Fokalisation (auktorial/Mitsicht) und externer Fokalisation (neutral/Außensicht). Diese narratologischen Kategorien müssen bei der Bilderbuchanalyse auf Text- und Bildebene separat angewendet werden, da der Schrifttext im Bilderbuch oft intern fokalisiert ist, die Bildebene jedoch extern. Spannend bleibt die Frage, wie sich Plot und Erzählweise des Bilderbuches bei einer Filmadaption ändern. Film-analytische Methoden (vgl. Markus Kuhn) untersuchen u.a. Perspektive, Einstellung und Montage, die die Handlung konstituieren. Oft geschieht dies über den „mobilisierten Blickwechsel“; ebenso wie im Bilderbuch öffnet ein Wechsel der Blickrichtungen eine Interaktion zum Rezipienten. Der Rezipient wird in das Geschehen mit einbezogen, indem er abwechselnd Außenperspektive und Innenperspektive einer Figur einnimmt (vgl. Sabisch 2013, 89). Sowohl Bilderbuch als auch Film verfügen zudem über die Möglichkeit, durch Nichtgezeigtes zu erzählen, durch Aussparen der Handlung zwischen einzelnen Bildpanels, Textpassagen, Handlungssequenzen oder Schnitt sowie durch verschwommene, dunkle Bilder. Diese nicht gezeigten Bilder regen die Projektion an und fordern zum eigenen Imaginieren und Assoziieren auf. Sowohl Bilderbuch als auch Film erzählen also nicht nur in, mit und durch Bilder, sondern auch zwischen ihnen.

An dieser Stelle wird die Bedeutung von Literacy-Modellen sichtbar. Ausgehend von Kress/van Leuwens „Bildgrammatik“ wird das Bild nicht als Verdopplung der Wirklichkeit gesehen, sondern als eine Zwischensphäre, die nicht eine normale von einer ästhetischen Welt separiert, sondern das *Wie* des Sehens transformiert. Als solches ist das Bild auch im Bilderbuch nicht als statisch zu bewerten, sondern als „Medium des Sehens, am Sehen selbst beteiligt“, abhängig von der Seherfahrung des Betrachters (Kruse/Sabisch 2013, 13). Dabei folgt die (Eigen-) Logik der Bilder nicht der sprachlichen Logik, nicht der Logik des Textes. Da das Lesevermögen von Text und Bild jeweils eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, steht nun die kommunikative Interaktion verschiedener Zeichensysteme im Vordergrund. Literacy wird hier also als media literacy oder multimodal literacy verstanden, wodurch es sich auch für den Film öffnet.

Die Medienbezüge sind dabei vielfältig. Sowohl Bilderbuch als auch Film kombinieren jeweils bereits verschiedene Medien wie Text, Bild und ggf. Ton, sodass hier primäre Intermedialität vorliegt. Zudem können beide Medien diverse intermediale Bezüge aufweisen (so greift die Collagetechnik in *The Lost Thing* das Verfahren der Bildenden Kunst auf oder die *Strunwelpeter*-Verfilmung auf Methoden des Theaters zurück) wie auch intertextuelle Bezüge (der Film *Shrek* beispielsweise bezieht sich auf diverse Märchen). Zudem handelt es sich natürlich beim Medienwechsel vom Bilderbuch zum Film um sekundäre Intermedialität.

Wie verändern sich bei diesem Medienwechsel nun Plot und Narration im Film in Bezug auf das Bilderbuch? Werden die intermediären Bezüge aufgegriffen, finden sich die Handlung und die Figuren, von denen Text und Bild im Buch erzählen, im Film wieder? Inwiefern weicht die Handlung im Film von der des Buches ab? Inwiefern wird die visuelle Narration und Ästhetik des Buches im Film sichtbar? Beim Vergleich von Bilderbuch und Film wird nun - ausgehend von der „doppelten“ Narration des Bilderbuches - auf die folgenden Aspekte geachtet: Auf der Makroebene des Plots soll nachgeprüft werden, ob sich Handlung, Setting, Haupt- und Nebenfiguren und Themen wiederfinden oder ob einzelne Handlungsstränge gestrichen oder ergänzt wurden. Außerdem soll in Bezug auf die visuelle Narration danach gefragt werden, ob die Darstellung von Setting und Figuren wiedererkennbar ist. Schliesslich sollen auf Mikroebene die Erzählweise und Form verglichen werden: Inwiefern unterscheiden sich Fokussierung/Perspektive, Erzählerstimme, Erzählzeit und Erzählte Zeit voneinander? Haben sich durch die Änderungen von Handlung und Darstellung auch Änderungen der Zielgruppe ergeben?

Dieses Verfahren soll nun am Beispiel eines animierten Kurzfilmes und eines Spielfilms veranschaulicht werden.

Bei *The Lost Thing* (in deutscher Übersetzung: *Die Fundsache*) handelt es sich um ein Bilderbuch des australischen Autors Shaun Tan aus dem Jahr 1999. Es erzählt in einfachen Worten, wie der Protagonist eines Tages am Strand ein merkwürdiges Ding findet, einem riesigen, lebendigen

Teekessel ähnlich, das er dann mit nach Hause nimmt. Dort zeigen die Eltern wenig Interesse. Geleitet von Pfeilen findet der Protagonist schliesslich Utopia. An diesem geheimen Ort für verlorene Dinge verabschiedet er sich von seiner Fundsache. Nicht erst Utopia, sondern die gesamte Welt, in der diese Geschichte spielt, erscheint zugleich historisch und futuristisch. Im gleichnamigen 15-minütigen Kurzfilm von Andrew Ruhemann findet sich diese Umgebung ebenso wieder. Auch die Handlung und die Figuren werden im Film sichtbar aufgegriffen, sowohl inhaltlich als auch optisch. Die warme Farbgebung voller Braun- und Beige-Töne kennzeichnet sowohl das Buch als auch den Film. Der Text des Buches wird im Film von einer Erzählerstimme aus dem Off gesprochen. Auch die akustische Ebene folgt den Hinweisen des Buches, die Glöckchen an den „Armen“ der Fundsache sind zum Beispiel im Film an bestimmten Stellen zu hören. Natürlich sind solche intradiegetischen Geräusche ebenso wie die Stimme des Protagonisten oder die musikalische Unterlegung bereits eine Interpretation des Buches, die Bezüge sind dennoch klar zurückzuführen. Auf der Makroebene hält sich der Film also sehr eng an das Buch. Auf der Mikroebene finden sich viele Kongruenzen: Der Text des Buches, in interner Fokalisation von einem Ich-Erzähler erzählt, wird im Film als Voice-Over gesprochen, während die Bilder sowohl im Buch als auch im Film zwischen der Perspektive des Ich-Erzählers und der Perspektive der Fundsache wechseln. Im Unterschied zu den Bildern des Buches, die auf jeder Seite viele verschiedene Panels auf einem collageartigen Hintergrund zeigen, ist die Perspektive im Film jedoch vergleichsweise verengt auf einzelne Details. Die Handlung der (und zwischen den) einzelnen Buch-Panels wird im Film miteinander verbunden. Nur an einzelnen Stellen im Film erscheinen auch dort mehrere Handlungsstränge parallel, ebenso wird auch die das Buch kennzeichnende Collagetechnik im Film an einzelnen Stellen aufgegriffen - allerdings nicht durchgehend wie im Buch, wo diese Gestaltung nur an einer einzelnen Stelle aufgegeben: Die Darstellung von Utopia füllt eine ganze Doppelseite, ohne Rahmen, ohne Collagen-Hintergrund. Die spezielle Atmosphäre dieser Stelle wird im Film durch die Animation der gezeigten Figuren und auf Ebene des Tons umgesetzt. Auch bezüglich

der Erzählten Zeit bleibt der Film nahe am Buch, in beiden Medien gibt es eine metadiegetische Erzählung: Die erzählte Handlung ist bereits geschehen, der Ich-Erzähler erinnert sich an sie zurück. Durch die verschiedenen Panel-Größen wird im Buch optisch eine gewisse Dynamik erreicht. Der Reichtum an Details und die Unterbrechung der Narration durch die Einteilung in Buchseiten zügeln das Erzähltempo jedoch sehr. Der Film hingegen arbeitet mit wenig Schwarzblenden, die Handlung schreitet kontinuierlich voran, es gibt keine kontemplativen Momente des Innehaltens. Insofern scheint die erzählte Zeit im Verhältnis zur Erzählzeit filmisch gerafft. Bezüglich der Erzählzeit bestehen notwendigerweise auch noch weitere Unterschiede: Der Film hat eine fixierte Dauer von 15 Minuten, während das Lesen und Betrachten des Buches auch mehr (oder weniger) Zeit in Anspruch nehmen kann - aufgrund der vielen Details und Ebenen des Buches vermutlich eher mehr Zeit. Beide Medien richten sich nicht in erster Linie an Kinder, sondern sprechen aufgrund ihrer Gestaltung und Thematik ein älteres Publikum an. Abschließend lässt sich also zusammenfassen, dass die Bezüge des Films auf das Buch sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene klar identifizierbar sind.

Andere Beispiele für diese Kategorie der Filmadaption sind verschiedene Kurzfilme von Gene Deitch (zum Beispiel seine Filmversion von *Madeline* aus dem Jahr 1952) oder der Spielfilm zu Raymond Briggs' *Where the Wind Blows* aus dem Jahr 1986: Handlung, Figuren und Setting sind (auch visuell) beibehalten, auch die Erzählform folgt derjenigen des Buches, die Zielgruppe ist vom Alter her ähnlich. „Nur“ durch die akustische Ebene, das Auserzählen von Details und Leerstellen im Buch, die festgelegte Bildfolge und das Erzähltempo sind Unterschiede festzustellen.

Anders ist die Situation bei der Filmadaption von „Wo die Wilden Kerle wohnen“. Das Buch erscheint seit 1963 in immer neuen Auflagen und erzählt die Geschichte des Jungen Max, der den Kopf voller Unfug hat. Zur Strafe muss er eines Abends ohne Essen in seinem Zimmer bleiben. Sein Zimmers verwandelt sich Stück für Stück in einen Urwald; Max nimmt dort ein Boot zur Insel der Wilden Kerle, mit denen er spielt und tobt und deren König er wird. Als er nach Hause zurückkehrt, ist das

Abendessen in seinem Zimmer noch ganz warm. Der gleichnamige Film von Spike Jonze aus dem Jahr 2009 nun weicht auf der Ebene der Handlung und der Figuren von der Buchvorlage ab. Zwar wird die Handlung des Buches aufgegriffen, allerdings so stark erweitert, dass sich die Aussage von Buch und Film nicht mehr decken. Anders als im Buch wächst das Zimmer des Protagonisten Max im Film nicht zu einem Wald zu, stattdessen reißt Max reißt von zu Hause aus und gelangt auf diesem „realistischeren“ Weg in den Wald. Obwohl er optisch dasselbe Kostüm trägt wie im Buch und auch der Charakter der Buchfigur zumindest sehr ähnelt, ist er im Film um einige Jahre älter. Zusätzlich gibt es im Film eine Reihe neuer Figuren und Orte, die im Buch gar nicht existieren (wie Max' Schwester oder seine Schule) oder zumindest nicht gezeigt, sondern nur im Text erwähnt werden (wie die Mutter von Max). In dem Realfilm, der zusätzlich mit Teilanimationen arbeitet, sind Raum und Personen notwendigerweise viel konkreter gezeigt als in der abstrakten Darstellung im Buch. Während die Zeit und der Raum, in denen die Geschichte im Buch spielt, dort jedoch vage bleiben, lassen sich diese beiden Faktoren im Film viel klarer identifizieren (der Film spielt in Amerika der Gegenwart). Der visuell sehr abstrakte Stil des Buches findet sich im Film nicht mehr wieder, die Leerstellen zwischen den einzelnen Seiten des Buches sind im Film ausgefüllt durch eine Reihe von Nebenhandlungen. Insbesondere die Geschehnisse auf der Insel der Wilden Kerle sind im Buch nur angedeutet durch textfreie Doppelseiten, während der Grossteil des Films genau hier weitererzählt, was Max auf der Insel erlebt. Die Wilden Kerle selber beziehen sich im Film optisch sehr auf die Bilder des Buches, die Figuren sind im Film jedoch zu konkreten Charakteren mit Namen und bestimmten Beziehungskonstellationen untereinander weiterentwickelt. Die philosophischen Gespräche, die Kämpfe und Erlebnisse, die Max im Film erlebt, existieren im Buch nicht; die Offenheit des Buches lässt die Interpretation, die durch den Film geschieht, allerdings durchaus zu. Sowohl was die Handlung als auch was die Bild- und Farbgestaltung betrifft, sind die Bezüge des Films auf das Buch nachvollziehbar. Allerdings wurden das Setting, die Figuren und die Handlung konkret ausgestaltet und in großem Maße um neue Handlungsstränge ergänzt.

Auf der Mikroebene sind die Diskrepanzen größer: Zwar gibt es weder im Buch noch im Film einen personalen Erzähler, doch während es sich im Buch sowohl im Text als auch im Bild um externe Fokalisation handelt, wechselt die Bildebene des Films oft in interne Lokalisation und zeigt das Geschehen aus der Perspektive von Max, zusätzlich manchmal auch aus derjenigen anderer Figuren. Von Filmbeginn an ist klar, dass die Geschichte hauptsächlich die Perspektive von Max wiedergibt. Auch die Ton-Ebene spiegelt mittels Songs und Geräuschen (wie Schreien) die Gefühle von Max wider. Diese interne Fokalisation wird zwar nicht ganz konsequent durchgehalten, im Buch jedoch dominiert ganz im Gegensatz dazu die externe Fokalisation. Auch bezüglich der Erzählzeit und erzählten Zeit unterscheiden sich Buch und Film hier. Durch die durchgehend eingeflochtenen Nebenhandlungen ist die Erzählzeit des Films (mit 104 Minuten Spielfilmlänge) im Vergleich zum Buch höher. Die erzählte Zeit dagegen weicht im Film nur wenig von der des Buches ab. Zwar hat sich die Mutter von Max schon große Sorgen um ihn gemacht, so dass er wohl länger verschwunden war, als eine Suppe zum Abkühlen braucht, allerdings hat Max sowohl im Film als auch im Buch bei den Wilden Kerlen eine Zeit verbracht, die nicht mit realen Uhren und Kalendern zu messen ist. Bezüglich der Raumnarratologie konnte Michael Steiger nachweisen, dass die Verfilmung an das Raumkonzept des Buches anknüpft, dieses weiterentwickelt, allerdings „auf die Stilisierung, die im Bilderbuch dominiert, zugunsten einer Illusionierung verzichtet“ (Staiger 2012, 120).

Während das Buch sich an ein sehr junges Publikum im Kindergartenalter wendet und zudem Erwachsene ansprechen kann, wendet sich der Film mit seiner Dynamik, seinem Soundtrack und seiner Thematik eher an ein etwas älteres Publikum ab 9 Jahren. Obwohl die Bezüge erkennbar sind, ist die Narration auf Makro- und auf Mikroebene nicht mehr dieselbe. In den Worten von Tobias Kurwinkel: Jonzes Film „bleibt dem Bilderbuch treu, ergänzt es aber um Nebenhandlungen, erweitert die Symbolik der Vorlage und interpretiert das Buch auf verschiedenen Ebenen.“ (Kurwinkel 2017, 37).

Ein weiteres Beispiel dieser Kategorie wäre die Filmadaption von Chris van Allsburgs *Jumanji* aus dem Jahr 1995.

Neben dieser Form der Adaption besteht noch die Möglichkeit, die Handlung (und Bildnarration) des Buches rein zu erweitern, ohne die Narration der Vorlage außerhalb der medialen Spezifika des Mediums Film in irgendeiner Weise zu ändern. Dies ist zum Beispiel bei *The Polar Express* von Robert Zemeckis der Fall, einem Spielfilm, der auf dem gleichnamigen Bilderbuch von Chris Van Allsburg beruht und mit Motion Capture-Technik arbeitet.

Zusätzlich zu neu hinzuerfundenen Handlungserweiterungen beziehen sich manche Filmadaptionen gleich auf mehrere Bilderbücher einer Buchserie (Beispiele sind die *Petterson und Findus*- oder *Madeline*-Adaptionen). Am Beispiel von *Petterson und Findus* ist zudem der „Umweg“ über die Animation einzelner Episoden für das Fernsehen interessant: Hier sind zuerst auf Basis der Bücher einzelne kurze Fernsehsendungen entstanden, aus denen wiederum dann der Kinofilm „zusammengesetzt“ und weiterentwickelt wurde.

Eine letzte Möglichkeit, in welcher Form Filme auf Bilderbüchern basieren können, zeigt das Beispiel *Shrek*: Hier bezieht sich der Film nur noch auf einzelne wenige Komponenten des Buches (wie eine einzelne Figur); die grobe Handlung, die visuellen Details und die Erzählform des Buches sind jedoch nicht mehr nachvollziehbar. Als Kategorien lassen sich also diejenigen Filme, die die visuelle und inhaltliche Narration beibehalten, von denjenigen, die diese ergänzen und/oder ändern unterscheiden sowie zuletzt diejenigen Filme, die nur noch einzelne Figuren, Themen und vage das Setting aufnehmen.

Jenseits dieser Typologie lassen sich - unabhängig von den einzelnen Bilderbüchern und Filmen - bestimmte Charakteristika feststellen, die sich in verschiedenen Büchern und Filmen wiederfinden. Diese Charakteristika sind nicht obligatorisch, aber doch kennzeichnend. Auf Seiten des Bilderbuchs wird deutlich, dass die Bücher bestimmter Autoren/Zeichner besonders gerne als Filmgrundlage genommen werden, zum Beispiel Raymond Briggs, Chris van Allsburg und Sven Nordquist.

Was zeichnet ihre Bücher aus? Zwischen den einzelnen Bildern all dieser doch sehr verschiedenen Zeichner ist stets viel Spielraum, viel „Leerstelle“, die im Film relativ einfach mit zusätzlichen Details gefüllt werden kann. Zum anderen ist zumindest Raymond Briggs und Sven Nordquist ein comicähnlicher Stil eigen, der viele dynamische Elemente (Bewegungslinien, mehrere Momente in einem Bild) beinhaltet.

Bei den Filmen fällt auf, dass die Mehrheit mit Animationen oder zumindest mit CGI (Computer Generated Imagery) arbeitet und so die „fantastischen“ visuellen Elemente des Buches umsetzt. Darüber hinaus kennzeichnet insbesondere die Filme im Spielfilmformat ein episodenhafter Charakter, sehr oft um eine Rahmengeschichte mit einer Erzählerfigur ergänzt (Beispiele sind hier *Der Gruffello* oder *Neues von Petterson und Findus*). Außerdem finden sich in vielen Filmadaptionen visuell Anspielungen auf das Medium Buch (zum Beispiel in den Filmen *Shrek*, *Der Strunzwelpeter*, *Ernest et Célestine*).

Beim Einsatz von Musik und Ton/Stimme dagegen sind Gemeinsamkeiten zwischen den Filmen schwer festzustellen. Es gibt Beispiele, in denen die Musik stark im Vordergrund steht wie bei *Shrek* oder *Wo die Wilden Kerle wohnen*. In anderen Filmen wird die Ton-Ebene aber auch sehr sparsam eingesetzt. Beispielsweise in *Die Besten Beerdigungen der Welt* dient Musik „nur“ zur atmosphärischen Untermalung in Szenen ohne fortschreitende Handlung. Bezüglich der Zielgruppe ist auffällig, dass diejenige der Filme nicht zwangsläufig, aber dennoch oft älter und auch weit gefasster konzipiert ist als die Zielgruppe des entsprechenden Bilderbuches.

Unabhängig von dem Bezug auf ein Bilderbuch stehen alle filmischen Buchadaptionen als Kunstwerk also auch ganz für sich - und damit unterscheiden sie sich kategorisch von abgefilmten und vorgelesenen Bilderbuchseiten.

Literatur

Sendak, Maurice: *Wo die wilden Kerle wohnen*, Zürich 2013.

Jonze, Spike (dir.) (USA 2009): *Wo die wilden Kerle wohnen*.

- Tan, Shaun: *The Lost Thing*. A tale for those who have more important things to pay attention to (Sydney: Lothian, 1999).
- Tan, Shaun/Ruhemann, Andrew (dir.) (Australien 2010): *The Lost Thing*.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung*, München 1998.
- Kress, Gunter und van Leeuwen, Theo: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London 1996.
- Kuhn, Markus: *Filmnarratologie*, Berlin 2011.
- Kurwinkel, Tobias: *Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik*, Tübingen 2017.
- Kurwinkel, Tobias und Schmerheim, Philipp: *Kinder- und Jugendfilmanalyse*, Konstanz/München 2013.
- Nikolajeva, Maria und Scott, Carole: *How Picturebooks Work*, New York/London 2006.
- Poppe, Sandra: *Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen*, Göttingen 2007.
- Sabisch, Andrea: Visuelle Narration. Vom bildbasierten „Erzählen“ im Bilderbuch von Barbara Yelin, in: Iris Kruse, Andrea Sabisch (Ed.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel. Denkspiele. Bildungspotenziale*, München 2013, 77-93.
- Staiger, Michael: Wo die wilden Kerle wohnen und wie man dorthin kommt. Erzählte Räume in Maurice Sentas Bilderbuch und Spike Jonzes Film, in: Christian Exner und Bettine Kümmerling Meibauer (Hrsg.): *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms*, Marburg 2012, 106-120.
- Staiger, Michael: Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch. Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte, in: Iris Kruse, Andrea Sabisch (Ed.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel. Denkspiele. Bildungspotenziale*, München 2013, 65-75.
- Stanzel, Franz Karl: *Theorie des Erzählens*, Göttingen 1989.

Tydecks, Johanna: Verfilmte Bilder, verfilmter Text. Zur typologischen Einordnung von Bilderbuchverfilmungen am Beispiel der filmischen Rezeption von „Madeline“, in: Christian Exner und Bettine Kümmerling Meibauer (Hrsg.): Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms, Marburg 2012, 121-146.

Tydecks, Johanna: The Lost Thing: Moving Media Language from a Picture Book to a Short Film, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society, September 2013, 45-60.

Kurzbiografie

Johanna Tydecks, geboren 1984, studierte Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Buchwissenschaft und Deutsche Philologie an der Johannes Gutenberg University in Mainz (Deutschland) und der Université de Bourgogne in Dijon (Frankreich). Ihre Magister-Arbeit behandelte den Humor im Werk von Franz Kafka. Nach dem Studienabschluss arbeitete sie zwei Jahre als Produktionsassistentin an der Kinder- und Jugendtheatersparte am Stadttheater Kiel. Aktuell ist sie als Eventmanagerin in Basel sowie als Lehrbeauftragte an der Universität Bremen im Fachbereich Germanistische Literaturwissenschaft (Schwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur/Kinder- und Jugendmedien) tätig. Ihre Dissertation mit dem Thema „Adaptations of Picturebooks in Europe and the USA“ wird von Prof. Dr. Bettina Kümmerling-Meibauer, Eberhard Karls Universität Tübingen (Deutschland) betreut.