

**JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATUR-  
FORSCHUNG | GKJF**

HERAUSGEGEBEN VON UTE DETTMAR, GABRIELE VON GLASENAPP,  
EMER O'SULLIVAN, CAROLINE ROEDER, INGRID TOMKOWIAK

**2017**

**FLUCHT  
UND MIGRATION**

# JAHRBUCH DER GESELLSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDLITERATUR- FORSCHUNG | GKJF

## 2017

HERAUSGEGEBEN VON UTE DETTMAR, GABRIELE VON GLASENAPP,  
EMER O'SULLIVAN, CAROLINE ROEDER, INGRID TOMKOWIAK  
für die Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland  
und der deutschsprachigen Schweiz, in Zusammenarbeit mit der Österreichischen  
Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung

**GKJF**  GESELLSCHAFT FÜR  
KINDER- UND  
JUGENDLITERATUR-  
FORSCHUNG

# Impressum

Bibliografische Information der Deutschen

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

Herausgeberinnen: Ute Dettmar | Gabriele von Glasenapp |  
Emer O'Sullivan | Caroline Roeder | Ingrid Tomkowiak  
Beiträge: Ute Dettmar | Emer O'Sullivan | Caroline Roeder  
Rezensionen: Gabriele von Glasenapp | Ingrid Tomkowiak  
unter Mitarbeit von Agnes Blümer und Oxane Leingang

ISSN 2568-4477

ISBN 978-3-00-058338-4

© 2017 Gesellschaft für Kinder- und  
Jugendliteraturforschung | GKJF

Alle Rechte vorbehalten

Grafisches Konzept & Gestaltung:

© berndt & fischer, berlin GbR

Schrift: TheSans + TheAntiqua von LucasFonts



Dieses Jahrbuch ist lizenziert unter  
der Creative-Commons-Lizenz

CC BY-NC 4.0. Diese Lizenz erlaubt es, den Inhalt/das Werk in  
jedwedem Format oder Medium zu vervielfältigen und weiterzu-  
verbreiten. Folgende Bedingungen sind weiter zu beachten:  
Der Name der Autorin oder des Autors, der Rechteinhaberin oder  
des Rechteinhabers muss genannt und es muss ein Link zur  
Lizenz eingefügt werden. Sie dürfen das Werk nicht für kommer-  
zielle Zwecke verwenden. Weitere Informationen unter  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Peer Review: Eingereichte Manuskripte werden einer  
anonymen Begutachtung unterzogen. Angenommene  
Beiträge werden frei zugänglich veröffentlicht, ohne  
dass Bearbeitungsgebühren anfallen.

Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats:

Dr. Ada Bieber, Humboldt-Universität zu Berlin

Ass. Prof. Dr. Nina Christensen, Aarhus University

Prof. Dr. Carsten Gansel, Justus-Liebig-Universität Gießen

Ass. Prof. Dr. Vanessa Joosen, University of Antwerp

Prof. Dr. Petra Josting, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Heinrich Kaulen, Philipps-Universität Marburg

Dr. Gillian Lathey, University of Roehampton

Mag. Dr. Heidi Lexe, Universität Wien/STUBE

Hon.-Prof. Dr. Maria Linsmann, Universität zu Köln

Dr. Christine Lötscher, Universität Zürich

PD Dr. Mareile Oetken, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ass. Prof. Dr. Melek Ortabasi, Simon Fraser University Burnaby

Dr. Christiane Raabe, Internationale Jugendbibliothek München

Dr. Sebastian Schmideler, Universität Leipzig

Univ.-Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert, Universität Wien

Prof. Dr. Michael Staiger, Universität zu Köln

apl. Prof. Dr. Gina Weinkauff, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Ass. Prof. Dr. Lies Wesseling, Maastricht University

# Inhalt

## 5 EDITORIAL

## 8 BEITRÄGE

### BEITRÄGE AUS GESCHICHTE UND THEORIE

- 9 Mavis Reimer, Deanna England,  
Melanie Dennis Unrau and Nyala Ali:  
**The Compulsion to Repeat**  
Introduction to *Seriality and Texts*  
for *Young People*

- 36 Sebastian Schmideler:  
**Die Dynamisierung des Bildes  
und die Anfänge der Sachliteratur  
für Kinder und Jugendliche**  
Visuelle Wissensvermittlung in  
Christoph Weigels *Orbis terrarum*  
*in nuce* (1697/98–1730)

### THEMA: FLUCHT UND MIGRATION

- 56 Judith Wassiltschenko:  
***Jakob går over grensen* (1938)**  
Ein Jugendbuch(projekt) des exilierten  
Arztes Max Hodann
- 71 Susanne Blumesberger:  
**»Weil dein Vater ein Jud ist.«**  
Flucht und Exil in der österreichischen  
Kinder- und Jugendliteratur nach dem  
Zweiten Weltkrieg

- 85 Macarena Garcia-González:  
**Imagining Refugees in  
Spanish Children's Books**  
Stories that Erase the Past  
and Promise a Happy Future

- 100 Julia von Dall' Armi:  
**Sich ein Bild von der Flucht machen  
(können)?**  
Das Eigene und das Fremde  
in aktuellen Bilderbüchern

- 114 Peter Rinnerthaler:  
**Die Ästhetik der Vermittlung**  
Die Themen Flucht und Migration in  
Comics/Graphic Novels

- 130 Antje Arnold:  
**»Das Jahrhundert des Flüchtlingskindes«**  
Peter Härtlings *Djadi, Flüchtlingsjunge* (2016)

- 140 Ina Schenker:  
**Vom Sprechen und Gehörtwerden**  
Postkoloniale Perspektiven auf  
Flucht-Erzählungen im dokumentarischen  
Kinderhörspiel

- 152 **REZENSIONEN**  
(alphabetisch sortiert nach AutorInnen  
der rezensierten Bücher)

# Editorial

Das neue *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* ist online! Es löst das von 1995 bis 2015 in gedruckter Fassung erschienene Periodikum *Kinder- und Jugendliteraturforschung* ab.

Auf ihrer Mitgliederversammlung im Jahr 2016 hat die Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung die Entscheidung getroffen, das ab 2017 erscheinende neue Jahrbuch als ein für alle zugängliches Online-Periodikum (Open Access) herauszugeben, als Antwort der GKJF auf die rasante Entwicklung digitaler Kultur(en) und als Ausdruck einer offenen, demokratischen Haltung im Umgang mit Wissensressourcen. Als Herausgeberinnen der ersten beiden Jahrgänge wurden die Unterzeichnenden gewählt, für die Herausgabe der anschließenden Ausgaben wird turnusmäßig eine Wahl abgehalten werden.

Konzeptionell ist jeder Jahrgang jeweils einem thematischen Schwerpunkt gewidmet, der aus verschiedenen Perspektiven ausgeleuchtet werden soll. Der erste Jahrgang des neu konzipierten *Jahrbuchs der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* befasst sich mit den historischen wie gegenwärtigen Dimensionen von Flucht und Migration in Kinder- und Jugendmedien. Die hierzu aufgenommenen Artikel nehmen die vielfältigen Implikationen dieses Themenkomplexes sowohl aus theoretischer wie gegenstandsorientierter Perspektive in unterschiedlichen medialen Gestaltungsformen (Bilderbücher, Comics, Graphic Novels, Kinder- und Jugendromane, Kinderhörspiele) in den Blick und diskutieren sie auch vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die heutige Kinder- und Jugendkultur.

Dieser Themenschwerpunkt wird flankiert von grundlegenden theoretischen und historischen Forschungsbeiträgen, die – bezogen auf die Anordnung des nach Rubriken geordneten Inhalts – das Jahrbuch jeweils eröffnen. In dieser Ausgabe freuen wir uns über den Gastbeitrag von Mavis Reimer und ihren Kolleginnen Deanna England, Melanie Dennis Unrau und Nyala Ali, der uns einen Überblick über die aktuelle Forschungslage zu Serien und Serialität im englischsprachigen Raum gibt. Historische Perspektiven bietet der Aufsatz von Sebastian Schmideler über die Anfänge der Sachliteratur am Ende des 17. Jahrhunderts.

Im Sinne der Transparenz und der Qualitätssicherung werden die Beiträge grundsätzlich per Call for Papers eingeholt und einem anonymen Peer Review-Verfahren unterzogen. Dazu wurde von den Herausgeberinnen ein aus renommierten Vertreterinnen und Vertretern der deutschen wie der internationalen Kinder- und Jugendmedienforschung bestehender Wissenschaftlicher Beirat berufen; die Mitglieder des Beirats sind auf Seite 3 namentlich aufgeführt.

Rezensionen machen dank der großen Resonanz der Mitglieder einen umfangreichen Anteil des diesjährigen Jahrbuchs aus. Insgesamt werden über vierzig Neuerscheinungen aus den vergangenen beiden Jahren in Form von Einzel- und Sammelrezensionen besprochen.

Zugänglich ist auch die Bibliographie zur Kinder- und Jugendliteraturforschung, die von der Bibliothek für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt erstellt wird. Sie ist als Online-Datenbank mit der Homepage der GKJF verlinkt: <http://141.2.185.24:8060/alipac?BASE=B-TIC>.

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2017 | [www.gkjf.de](http://www.gkjf.de)  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.4

Die aufwendige Konzeption des Jahrbuches wäre ohne Hilfe und Unterstützung nicht realisierbar gewesen. Dank geht an Simone Fischer (Berlin) für die graphisch fein abgestimmte Konzeption und Umsetzung der Gesamtgestaltung, an Agnes Blümer und Oxane Leingang (Köln) für die verantwortungsvolle und zuverlässige Organisation des Rezensionsteils sowie an Anna Stemmann (Frankfurt am Main) für die qualitätsvolle redaktionelle Mitarbeit.

Allen JahrbuchleserInnen wünschen wir nun eine anregende Lektüre und freuen uns über ihr Feedback. Wünschenswert wäre zudem, wenn Sie selbst für das Jahrbuch neue Zugänge eröffnen würden, sei es durch die Weiterleitung des Links an Interessierte, sei es durch einen selbst eingereichten Beitrag in einer der kommenden Ausgaben.

Frankfurt am Main, Köln, Lüneburg, Ludwigsburg, Zürich im Herbst 2017

**UTE DETTMAR, GABRIELE VON GLASENAPP, EMER O'SULLIVAN,  
CAROLINE ROEDER, INGRID TOMKOWIAK**

# Editorial

The new *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* (Yearbook of the German Children's and Young Adult Literature Research Society) is online!

It succeeds the print annual journal *Kinder- und Jugendliteraturforschung*, published from 1995 to 2015. In response to the rapid development of digital culture(s) and to reflect its open, democratic attitude towards dealing with knowledge resources, the German Children's and Young Adult Literature Research Society (GKJF) decided, at its General Meeting in 2016, to publish the new Yearbook as an online journal (open access) from 2017 on. The undersigned were elected as editors for the first two issues, and elections will be regularly held for editors of subsequent editions.

Each issue has a thematic focus, to be approached from various angles. This inaugural issue addresses the historical and current dimensions of flight and migration in children's and young adult media. The articles examine the manifold implications of this topic from theoretical and subject-oriented perspectives in different medial forms (picture-books, comics, graphic novels, children's and young adult novels, children's radio plays), and discuss these in the context of their significance for today's child and young adult culture.

This thematic focus is accompanied by fundamental theoretical and historical articles, placed at the beginning of the Yearbook. In this issue we are delighted to feature a guest contribution by Mavis Reimer, Deanna England, Melanie Dennis Unrau and Nyala Ali, which presents a comprehensive account of current research on series and seriality. Sebastian Schmideler offers a historical perspective in his piece on emerging nonfiction or informational literature for children at the end of the 17th century.

To ensure transparency and quality, proposals are invited via a call for papers, and all contributions undergo an anonymous peer review process. For this purpose, the editors appointed a scientific advisory board of renowned representatives of German and international children's and young adult media research (see list on p. 3).

Book reviews, thanks to the positive response of the members of the GKJF, make up a large proportion of this year's Yearbook. In total, over forty new publications from the past two years are discussed in the form of individual and collective reviews.

The Bibliography of Children's and Young Adult Literature Research, compiled by the Bibliothek für Jugendbuchforschung (Library of Children's and Young Adult Literature Research) at the Goethe University Frankfurt, is now also available online. The database is linked with the homepage of the GKJF: <http://141.2.185.24:8060/alipac?BASE=B-TIC>.

The Yearbook, as an elaborate undertaking, would not have been possible without additional help and support. Our thanks go to Simone Fischer (Berlin) for the finely-tuned conception and implementation of the overall design, to Agnes Blümer and Oxane Leingang (Köln) for their responsible and reliable organization of the review section, and to Anna Stemmann (Frankfurt am Main) for her quality editorial support.

We wish all readers of the Yearbook an inspiring read and welcome your feedback. We would also be grateful if you could contribute to the success of the Yearbook, be it by forwarding the link to anyone who might be interested, or by submitting a contribution yourself to one of the future issues.

Frankfurt am Main, Köln, Lüneburg, Ludwigsburg, Zürich, Autumn 2017  
UTE DETTMAR, GABRIELE VON GLASENAPP, EMER O'SULLIVAN,  
CAROLINE ROEDER, INGRID TOMKOWIAK

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2020 | [www.gkjf.de](http://www.gkjf.de)  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.5

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATUR-  
FORSCHUNG | GKJF

2017

**BEITRÄGE**

# The Compulsion to Repeat

## Introduction to *Seriality and Texts for Young People*<sup>1</sup>

MAVIS REIMER, DEANNA ENGLAND,  
MELANIE DENNIS UNRAU AND NYALA ALI

### I.

There is a curious gap in the scholarship on texts for young people: while series fiction has been an important stream of publishing for children and adolescents at least since the last decades of the nineteenth century,<sup>1</sup> the scholarship on these texts has not been central to the development of theories on and criticism of texts for young people. The focus of scholarship is much more likely to be on stand-alone, high-quality texts of literary fiction. Kenneth Grahame's *The Wind in the Willows* (1908), for example, has occupied critics in the field far more often and more significantly than all of the 46 popular novels about schoolgirls with similar plots that were published by Grahame's contemporary, Angela Brazil (beginning in 1904 with *A Terrible Tomboy*). Literary fiction such as Grahame's tends to be defined in terms of its singularity – the unique voice of the narrator, unusual resolutions to narrative dilemmas, intricate formal designs, and complicated themes – often specifically as distinct from the formulaic patterns of series fiction. Yet, curiously, scholars typically use examples from literary fiction to illustrate the common characteristics of books directed to young readers: it was Grahame's book, and not Brazil's books, that appeared in the Children's Literature Association's list *Touchstones* as one of the »distinguished children's books« the study of which »will allow us to better understand children's literature in general,« according to Perry Nodelman, who chaired the committee that produced the list. (Nodelman 1985, p. 2)

**1** This essay is an updated version of the introduction to an edited collection published by Palgrave Macmillan in 2014. *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat* was the result of an international, invitational symposium on the topic of Narrative, Repetition, and Texts for Young People that took place in June 2011 at The University of Winnipeg in Canada. The symposium was hosted by a graduate class in Cultural Studies, which was studying theories of repetition alongside narratives for young people. Participants developed their presentations into full, scholarly essays after the symposium, making use of the lively, cumulative discussions to hone their arguments. A selection of those essays is published in the book.

In addition to Mavis Reimer, who taught the course, the editors of the collection and the authors of the introduction were all among the graduate students who first wrestled with a number of major philosophical and theoretical statements about the principle of repetition as part of their course, then acted as facilitators and respondents for the

presentations at the symposium. Those students who elected to carry on with the project collaborated with Reimer to bring the essays together into a book collection. They worked closely with the logic of the essays as editorial readers and returned to the theoretical formulations to frame an introduction that asks whether repetition is an obvious fact or an impossible idea, or somehow both at once, and what any of this might have to do with texts designed for an audience of young people.

In response to the request from *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* (GKJF) to reprint it, the authors have revised and in some cases updated the introduction for publication in this medium. We are grateful to our many collaborators on this project – to the contributors to the volume, whose excellent chapters we briefly introduce here, to the participants at the symposium, to the other graduate students who were members of the class, and to the editors of the GKJF Yearbook for the opportunity to revisit our work for this issue.

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2017 | www.gkjf.de  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.6

Traditionally, few titles from series appeared on lists of awards, honours usually decided by professional readers. Kathleen Chamberlain has demonstrated, in fact, that one group of professional readers – children’s librarians in the United States in the early twentieth century – established their cultural authority through their campaigns against series literature for young people as worthy of inclusion on library shelves, much less on prize lists. Since the mid-1990s, this exclusion of series from prizes has been less prevalent, although award-winning titles – such as, for example, Philip Pullman’s *Northern Lights* (which won the *Guardian* Children’s Fiction Prize in 1996) or Kenneth Oppel’s *Sunwing* (which won the Canadian Library Association’s Book of the Year Award in 2000) – are often titles in limited progressive« series, a type of series defined by Victor Watson as sequential narratives »in which a continuous and developing story is told in instalments«. (Watson 2004, p. 532) Over the same period of time, the interest in series books among common readers has exploded. Beginning in the 1980s, there was an exponential increase in the titles from series for young people dominating the bestseller lists, with such American series as *Choose Your Own Adventure* (1979–1998), *The Baby-sitters Club* (1986–2000), *Goosebumps* (1992–1997), and *Animorphs* (1996–2001) leading the way. Mapping the »political economy« of children’s literature at the end of the twentieth century, Joel Taxel reports one of his informants in the book business as characterizing the decade of the 1990s as being all about »series, series, series«. (Taxel 2002, p. 168) Indeed, in the spring of 1994, when *The New York Times* produced a list of children’s bestsellers for the first time since 1978, editors found that a major change was that the most popular books on the new lists were series titles, »overwhelmingly, the new ›Goosebumps‹ series«. (Lipson 1994)

While most of the popular American series of this period are what Watson calls »successive« series, »in which the characters show few signs of growing older or changing in any significant way« (Watson 2004, p. 533), it was a »progressive« series that confirmed the enhanced status of the series in publishing for young people. J. K. Rowling’s *Harry Potter* series (1997–2007) – a blockbuster, international success discussed by Eliza Dresang and Kathleen Campana in our volume<sup>2</sup> – has reconfigured the field of young people’s texts and cultures. Rebekah Fitzsimmons observes that »[t]he phrase ›Harry Potter effect‹ has been used to explain everything from the books’ effect on the [*New York Times*] [bestseller] list ..., to Scholastic stock prices ..., to children’s reading habits ...«. (Fitzsimmons 2012, p. 102, note 1)<sup>3</sup> In her historical survey of »the convergence points between children’s literature and the bestseller list« (ibid., p. 80), Fitzsimmons focuses on the radical restructuring of the *Times* lists in 2000 that was provoked by the popularity of Rowling’s series and outlines the ways in which this restructuring »made visible« the roles of such a list »as a mechanism for book promotion and management« (ibid.) and as an instrument of category maintenance (particularly categories of class and age). Seriality has long been suspected by taste-making critics of exploiting children’s untutored desires, as Laurie Langbauer demonstrates in her essay on the *Oz* series in our volume; a consequence of the extravagant popularity of the Potter series seems to be the unsettling of the authority of those tastemakers. (Ibid., p. 103, note 5) Indeed, the credentialing system

<sup>2</sup> Editors’ note: »In our volume« refers to contributions in *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*, edited by Mavis Reimer, Nyala Ali, Deanna England and Melanie Dennis Unrau (see Note 1). They are all listed in the bibliography at the end of this essay.

<sup>3</sup> Deidre Johnson identifies the first series for children as Jacob Abbott’s *Rollo* books, the first of which was published in the United States in 1835, but observes that the new form was not widely taken up by writers until the 1860s (Johnson 2002, p. 150).

of prizes for books for young people appears to have been inverted in response to the contemporary popularity of series texts: one of the results of the high praise accorded to David Almond's 1998 literary novel *Skellig* by professional readers,<sup>4</sup> for example, was the production and distribution of a prequel in 2010, *My Name is Mina*.

In the twenty-first century, to talk about seriality is necessarily to talk about texts in multiple forms and modes. Shane Denson and Andreas Jahn-Sudmann have observed that seriality and the digital, »as intimately connected perspectives on media,« must be thought together, although »relatively few attempts have been made« (Denson/Jahn-Sudmann 2013, p. 1) to date to do so. They note in particular the effect of the database on engagement with all kinds of series in contemporary culture. (Ibid., p. 2) At our symposium in Winnipeg, Dresang suggested that the era of searchable texts, online fan communities, and digital new media can fuel new kinds of inter- and intra-textual reading. This idea sparked lively discussion, which continues among the chapters in our book. The essays by Debra Dudek, Margaret Mackey, and Larissa Wodtke in our volume explore the transmutation of texts for young people across media platforms and the ways in which such shifts affect the marketing of texts to young people and the reception of those texts.<sup>5</sup> To find new audiences through the use of new media is an obvious objective of films produced as spin-offs from print series, films which are themselves typically produced in series. Publishers clearly assume that the effect can also be reversed, that film series can secure readers for print series: the trilogy of films based on C. S. Lewis's *The Chronicles of Narnia* series (2005, 2008, 2010), for example, renewed interest in those post-World-War-II books and resulted in the rerelease of the novels with covers featuring the Pevensie children as depicted by the movie franchise.<sup>6</sup> Television series for young people have developed along parallel tracks, often defining the shared textual heritage of a generation of young people and inspiring the production of supplementary print and film series. *Buffy the Vampire Slayer*, the subject of Dudek's essay, is one example of such a multiplying text. *Buffy* was a film (1992) before it was a television series (1997–2003), a series which spawned a second television series (*Angel*, 1999–2004), a series of novels, a card game, magazines, role-playing game books, video games, and a series of comic books, among other cultural objects. Indeed, there so many kinds of Buffy texts that fans simply refer to the whole interconnected system as *the Buffyverse*.<sup>7</sup>

4 *Skellig* won the Whitbread Children's Book of the Year Award, the Carnegie Medal, the Lancashire Children's Book of the Year Award, and the Stockton Children's Book of the Year Award in 1998 and was shortlisted for the *Guardian* Children's Fiction Prize. It has also subsequently been named a *New York Times* Bestseller, a *Publishers Weekly* Best Book, a *Booklist* Books for Youth Editors' Choice – Top of the List, a *HornBook* FanFare, a *School Library Journal* Best Book, and an ALA Notable Children's Book.

5 Recent publications by Rob Allen and Thijs van den Berg (2014) as well as Kathleen Loock (2014) acknowledge that these new media platforms, including streaming services, do not only create new forms of consumption such as »bingeing« and the utilization of »second screens« (e.g., participating on online forums while watching on a primary screen); the series themselves also serve as catalysts for the popularization of newly emerging mass media technology.

6 Naomi Hamer, in »Re-mixing The Chronicles of Narnia: The Reimagining of Lucy Pevensie through Film Franchise Texts and Digital Cultures,« (2015) discusses the »trans-media storytelling« of Lewis's texts.

7 Yet, despite the seeming newness of transmedia adaptations, Roberta Pearson reminds us that »vast and expansive fictional storyworlds built upon an accumulation of multiple texts have existed for millennia.« She gives the example of the story of Christ, told using »successive periods' available media, from painting to sculptures to illuminated manuscripts to stained-glass windows and eventually to analog and digital screens« (Pearson 2017, p. 113), as well as *Tarzan*, the *Oz* stories, *Frankenstein*, and Greek mythology.

Critics of texts for young people have begun to respond to the market trends, although it is still common for scholars to begin essays on series texts by noting the general critical dismissal of these narratives by other scholars. For example, writing about *A Series of Unfortunate Events* in 2010, Danielle Russell observes that, despite the popularity of series texts with readers and the »sheer volume of series fiction« (Russell 2010, p. 36), critical responses to series texts remain, as they have been since the nineteenth century, »often condescending, if not condemning«. (Ibid., p. 22) Our analysis of prize lists and criticism since the 1990s suggests the emergence of a more nuanced picture. Undoubtedly there is a residual tendency for some adults to assume that series books are low-quality reading for the young, but recent conferences in the field are likely to feature many papers on popular series beside papers on literary texts, and an increasing amount of the space in scholarly journals is taken up by such discussions. To take one specific example, in the 1990 issue of the annual *Children's Literature*, eight of the nine scholarly articles focus on literary texts,<sup>8</sup> while the ninth considers the centrality of the idea of home to children's literature, using examples from five literary children's novels as evidence.<sup>9</sup> Series texts appear only in the book review section, where an essay considers three recently published critical studies about historical series books; by way of introduction, reviewer Anita Susan Grossman observes that the research represented by the studies »serves a real need ... created by decades of silence ... about these books,« but also regrets that most of the writers who address series books are not »literary scholars, and much of their prose has a fanzine quality«. (Grossman 1990, p. 173 f.) In contrast, of the nine scholarly articles published in the 2012 annual, six focus on series texts and their authors and, of those six, three are about popular contemporary series, including Fitzsimmons's account of »the Harry Potter effect.«<sup>10</sup> Journal editors know that essays about popular series attract readership, not an insignificant matter in an era in which articles, disaggregated from the issues in which they originally appeared when they are uploaded to Internet databases, can be an important source of revenue. In 2013, for example, readership metrics from *Jeunesse. Young People, Texts, Cultures* revealed that the most frequently downloaded article from that journal, by a large margin, was an essay about Stephenie Meyer's *Twilight Saga*. In 2017, that essay remains among the top ten of essays downloaded from the journal, with first place now taken by an article about the »binge watching« of series in the era of on-demand digital media.<sup>11</sup>

Nevertheless, despite the amount of discussion about series texts, relatively little has been said about the principle of seriality itself as an aspect of the meaning of these texts. Of the 198 volumes and essays about the *Twilight Saga* indexed in the Modern Languages

**8** These are Margery Williams Bianco's *The Velveteen Rabbit*, Jamaica Kincaid's *Annie John*, Maurice Sendak's *In the Night Kitchen*, William Steig's *Dominic and Abel's Island*, Michel Tournier's *Pierrot ou les secrets de la nuit*, and E. B. White's *Charlotte's Web*, with two essays about James Barrie's *Peter Pan*.

**9** These are Randall Jarrell's *Animal Family*, Mary Norton's *The Borrowers*, Penelope Lively's *House in Norham Gardens*, Paula Fox's *One-Eyed Cat*, and Ann Schlee's *Ask Me No Questions*.

**10** In addition to Rebekah Fitzsimmons's study of the effect of the *Harry Potter* series on children's publishing, these essays consider Kate Douglas Wiggin's *Rebecca of Sunnybrook Farm* in the context of

ideas of the New Woman; attitudes toward sexuality and female friendship in the journals of L. M. Montgomery, best known as the author of the *Anne of Green Gables* series; gender in Louise Erdrich's *Birchbark House* series; challenges to American »frontier thinking« evident in Aaron McGruder's comic strip and television series *The Boondocks*; and the ethical paradigms of the *Harry Potter* series.

**11** Larissa Wodtke, the Managing Editor of *Jeunesse*, supplied these statistics on 6 March 2013 and on 5 June 2017. The essays are Rachel Hendershot Parkin's piece about Meyer's conflicts with her readers over ownership of the story and Sidneyeve Matrix's piece on »the Netflix effect.«

Association database by July 2017, for example, only two listed seriality and none repetition as subject terms. Many of these studies note the popularity of the series and the archetypal resonances of the Saga's plot and characters – both ideas that imply forms of repetition – but much of the scholarly discussion focuses on the conflicts that might be said to be the manifest content of the Saga, most obviously, on the central problem of Bella's choice between vampire Edward Cullen and werewolf Jacob Black as heterosexual male partner. What is characterized as the Team Edward–Team Jacob contest in the marketing organized to promote the purchase of such spin-off merchandise as necklaces, shirts, buttons, and tote bags is seen, not surprisingly, as a more complicated and significant choice by the scholars. For the most part, however, scholarly work on *The Twilight Saga* is interested in the same issues as those exploited by the commercial campaigns, and does not explicitly consider how the repetitions and variations of the scene of Bella's choice – staged over a sequence of texts across a span of time – might frame, open, or limit the meanings of that choice.

The relative lack of attention to seriality as a formal principle is true not only of the study of series texts directed to audiences of young people but also of the study of series texts generally. Denson observes that cultural studies has been »less interested in the *seriality of popular forms* than in the *popularity of serial forms*,« with research »characteristically directed towards understanding what kinds of (typically innovative, unforeseen, and subversive) things audiences were doing with mass-produced series«. (Denson 2011, p. 1) Emergent theoretical and critical work on series, according to Denson, moves away from audience studies to what he considers to be »larger questions« »about the discursive construction and sociocultural negotiation of value in, through, and around serial forms«; about the relation of serial forms to industrial and post-industrial forms of production; and about the roles of various media »in shaping the narrative and aesthetic characteristics of serial entertainments in particular and, more generally, the modern lifeworld that informs and is informed by them«. (Ibid., p. 1f.) The context of Denson's comments is his summary of the proceedings of a graduate student conference that took place in Amsterdam in 2011 under the title »What Happens Next: The Mechanics of Serialization«, one of a cluster of conferences that have occurred since the beginning of the twenty-first century on repetition and serial forms.<sup>12</sup>

**12** Recent conferences on seriality and repetition include two sister conferences at the University of Florida in March 2007 called, respectively, »World Building: Seriality and History«, and »World Building: Space and Community«; a graduate student conference called »Repetition and Return« at the University of Western Ontario in London, Ontario in March 2008; a conference entitled »Serielle Formen« held in June 2009 at the University of Zurich; the inaugural conference of the research unit Popular Seriality: Aesthetics and Practice that took place in April 2011 at the University of Göttingen; the graduate conference »What Happens Next: The Mechanics of Serialization« at the University of Amsterdam in March 2011; the International Symposium on »Narrative, Repetition, and Texts for Young People« at the University of Winnipeg in June 2011; the conference »Engaging the Other: Breaking Intergenerational Cycles of Repetition« at the University of the Free

State in South Africa in December 2012; the University of Toronto's May 2013 Department of English graduate conference entitled »Repetition with a Difference?«; and another conference at the University of Göttingen in June 2013 on popular seriality. Updating this list in 2017, we found evidence of continued and perhaps growing interest in these themes, including an interdisciplinary conference titled »Thinking Serially: Repetition, Continuation, and Adaptation« at CUNY in New York in April 2015; a graduate student conference entitled »On Seriality« hosted by the Department of German Studies at Cornell University in May 2015; the Popular Seriality Research Unit conference »Popular Culture – Serial Culture: Nineteenth-Century Serial Fictions in Transnational Perspective, 1830s–1860s« at the University of Siegen in April 2016; the Academia Europaea conference on »Symmetry, Proportion and Seriality: The Semantics of Mirroring and Repetition in Science

It was the objective of our volume to begin to explore the ways in which investigating seriality as practice and form in the field of young people's texts might point not only to the meanings of particular series texts but also to the cultural functions of series texts for young people and, more generally, to the ways in which young people's texts function within culture. We hoped that our volume would help to shape a critical conversation in the field. Clearly, it would have been possible to organize the conversation in a variety of ways – historically, by national context of production, by genre, or by medium. We chose, rather, to begin by asking, what principle or principles distinguish series texts from literary texts? The characteristic that presented itself as the most obviously distinctive is the extent of repetition supported by the serial form.

There is a widespread understanding among critics of series texts that, as Denson puts it, »a system of repetition and variation« is »the basic stuff of seriality itself«. (Ibid., p. 5) Catherine Sheldrick Ross, reviewing a century of »dime novels« and series books for children, similarly notes that »a key problem of seriality« is »how to achieve both continuity and variety«. (Ross 2011, p. 200) Scholars who study series fiction for young readers often emphasize repetition rather than variation in their descriptions. Watson, for example, locates the importance of series fiction for young readers in its demonstration of »the most important reading-secret of all,« namely that the »profoundly private pleasures« of fiction »are repeatable and entirely within the reader's control«. (Watson 2000, p. 1) In her annotated bibliography of teen series, Silk Makowski uses the analogy of performance to suggest that single texts of fiction are like »one-night stand[s],« while series aim to provide the reader with »that same grand experience night after night, week after week, year after year, ad infinitum«. (Makowski 1998, p. 2) At the beginning of an article that eventually explores the differences inherent in repetition, Jane Newland summarizes Makowski's observation by detailing some of the ways in which series fiction can be said to provide »more of *the same*« for young readers in its »repetition of theme and character, coupled with a coherent storyline across the multiple volumes«. (Newland 2013, p. 192) Elsewhere, Newland asserts that the repetitions of series shape the characteristic reading style of »the series reader,« a style which she defines as »surfing« the texts in search of »links« that occur »in the form of repetitions«. (Newland 2007, p. 149 f.) Suman Gupta uses a depth metaphor derived from painting to describe the reader's experience of repetition in series, specifically in the *Harry Potter* series: as »[p]ast explanations are repeated and expanded« through the series, the »picture comes together ... retaining all the layers of past efforts«. (Gupta 2009, p. 96)

Repetition is not found only in the texts of narrative series, of course, being generally regarded as one of the principles through which language generates meaning. J. Hillis Miller begins his study of the »recurrences« in seven Victorian and modern novels, for example, by observing that »[a]ny novel is a complex tissue of repetitions and of repetitions within repetitions, or of repetitions linked in chain fashion to other repetitions«

and the Arts« at the Freiburg Institute for Advanced Studies in May 2016; »Seriality Seriality Seriality: The Many Lives of the Field That Isn't One«, the final conference of the Popular Seriality Research Unit, held June 2016 in Berlin; the Annual Meeting of Postgraduates in Ancient Literature with a theme of Repetition at Oxford University in September 2016; also in September 2016, in Ljubljana, Slovenia, »Repetition/s: Performance and Philosophy«;

»Repetition/s: Performance and Philosophy«; and »Critical Recursions«, a UCLA Friends of English Southland Graduate Conference, in June 2017 in Los Angeles. »The Shape of Return: Progress, Process, and Repetition in Medieval Culture« is planned for September 2017 at the ICI Berlin Institute for Cultural Inquiry, and the Interdisciplinary Nineteenth-Century Studies 2018 US Conference, »Serials, Cycles, Suspensions«, for March 2018 in San Francisco.

(Miller 1982, p. 2 f.). Peter Brooks claims that »the constructive, semiotic role of repetition« (1984, p. 25) is at the heart of narrative attempts to make meaning of the world. If »[n]arrative is one of the large categories or systems of understanding that we use in our negotiations with reality, specifically, in the case of narrative, with the problem of temporality« (ibid., p. XI), then, he argues, plot, which organizes narrative in temporal sequence, must be understood to be at the centre of narrative, and plot, in Brooks's words, is »the active repetition and reworking of story in and by discourse«. (Ibid., p. 25) Miller's and Brooks's analyses are informed by structuralist methods, methods that study the »[r]elational regularities« of a system in order to describe its underlying structure or »grammar« (Rowe 1995, p. 27): whether in anthropological studies of cultures or aesthetic theories of art, structuralists use the metaphor of language to organize their observations of the patterns of meaningful repetition in systems. The role of repetition in language systems has been considered at another level by rhetoricians, with many of the figures of speech they identify based on repeated, inverted, and transposed elements. Repetitions in language are not only persuasive but also pleasing. The resonance and memorability of poetry, for example, are consequences of its patterned language: rhythms, rhymes, assonance, and alliteration, among many other common poetic effects, are built on repeated sounds. These repetitions are notable in poetry for children, and in the form Joseph T. Thomas Jr. calls children's »own« poetry, the »poetry of the playground,« made up of skipping-rope rhymes and other chants. This oral mode, »a carnivalesque tradition that signifies on adult culture, even while producing poetry that rewards repeat listenings« (Thomas 2004, p. 152), includes sometimes sophisticated elements of parody and double-meanings.

The function of repetition as mnemonic aid in oral forms is one way to account for its centrality to children's literature, which, like poetry, is often assumed to derive from oral traditions, specifically, in the case of children's literature, from fairy tales and fables. In addition to the volume of work on versions and revisions of the most popular fairy tales for young people, there has been considerable interest among critics in retold stories as a special feature of the field. Introducing a collection of essays on adaptations, for example, Benjamin Lefebvre observes that »textual transformations have for a long time been the norm rather than the exception« (Lefebvre 2013, p. 2) in children's literature. He provides a long list of types of transformed texts, from series written by corporate authors to adaptations, remakes, and extensions of classic texts, recontextualizations of familiar characters in new texts, and textual franchises that include films, toys, and other commodities. (Ibid.) John Stephens and Robyn McCallum similarly begin their study of retellings for young people by noting »the volume and persistence of retold stories as part of the domain of children's literature« (Stephens/McCallum 1998, p. IX), a persistence they see as symptomatic of the function of children's literature »to initiate children into aspects of a social heritage«. (Ibid., p. 3) From the perspective of these critics, it would appear that series fiction might be said to be an intensive version of all children's literature. Nodelman's observation of the »apparent sameness« (Nodelman 1985) of so many literary novels for children would seem to corroborate this view: this observation was the beginning of his articulation of the argument that children's literature is a distinct genre, with characteristic plots, stylistic elements, and themes, and with a shared situation of enunciation. (Nodelman/Reimer 2003) In his chapter in our volume, Nodelman draws a relation between popular texts and texts for young people: in both, there is an impulse to serial redoing that resists closure (or the end of childhood). He argues that the nature of repetition from one unit to another (a comic-book panel, a novel in a

series, a TV episode, and so on) is also a form of recontextualization. Glenna Davis Sloan, developing a program to put literature at the centre of the development of literacy in an era when basal readers were the norm in many primary classrooms, also emphasized the repeated patterns of children's literature. For Sloan, these texts are part of a larger »interrelated body of imaginative verbal structures,« which she sees as most clearly defined in Northrop Frye's theory of archetypes: proposing correlations among natural seasons and literary genres, modes, and tropes, Frye demonstrates, she notes, that literature is »a coherent structure in which works are related to each other like members of a large, extended family, with a family tree traceable to the earliest times«. (Sloan 1984, p. 35) Also using Frye's metaphor of the family of stories, Anita Moss and Jon C. Stott produced an anthology of interrelated tales – beginning with folktales, hero tales, and myths – intended to give students of children's literature and schoolteachers a basis for understanding the recurrent patterns of story and for developing literature curricula for primary schools.

Introducing the program for literacy education Sloan built on his theories of archetypal repetition, Frye approvingly cites her opposition to a »skills and drills' approach, which frustrates and stunts all genuine imaginative growth«. (Ibid., p. XV) Similarly, Moss and Stott are careful to position the »frameworks« provided by an understanding of repeated story patterns as a context for the enjoyment of each story as unique. (Moss/Stott 1986, p. 5) While the vocabulary of these educators might obscure the fact, repetition is central to most pedagogical methods, invoked as a demonstrably effective practice in establishing and confirming desired attitudes and behaviours in learning subjects. Consider the many versions of repetition that appear in educational manuals and teaching guides as descriptors of learning processes and outcomes: *dictation, drill, imitation, inculcation, tracing, transmission, copying, memorization, practice, quotation, reinforcement, routine, schema, habit, mimicry, recitation, recognition, reiteration, remembering, representation, reproduction, and replication* are just some of the most common. Despite the long list of repetitive activities used to secure and to test the effectiveness of teaching, repetition as a pedagogical technique is more often assumed than theorized by contemporary educators, no doubt at least partly because of the negative association of repetition with rote learning evident in Frye's preface: the Oxford *Dictionary of Education*, for example, glosses *rote learning* as »[l]earning which does not necessitate understanding, but is undertaken systematically and mechanistically, usually through repetition«. (Wallace 2009) Contemporary (Western) practices of education are also based on repetition, philosopher Claire Colebrook points out, but on the repetition of method rather than content, a method that produces a kind of thinker she describes as »the monitor of originality who identifies the new as the simple other of repetition«. (Colebrook 2009, p. 48) In other words, we may have systematically taught ourselves not to recognize the many ways in which we are formed by repetition.

Historically, texts for young people have been bound up with education systems and pedagogical theories. The idea of a separate literature for children began, arguably, in schoolbooks. In the English-language tradition, it became a recognizable enterprise distinct from schoolbooks in the mid-eighteenth century, as changing ideas about childhood and the education proper to childhood took root. As articulated by English philosopher John Locke in his influential *Some Thoughts Concerning Education*, these ideas were grounded in »a concern for the development of the individual child«. (Cunningham 2005, p. 59) Paradoxically, because the end of education is the individual's ability to reason autonomously and not to be governed by the opinion of others, the child must be

encouraged, in Locke's words, to »submit his Appetite to Reason,« and »by constant practice,« to settle this reasonable behaviour »into Habit«. (Locke 1968, p. 314) Not only is reason made reliably available to a child through repeated use (or practice) but also repetition (in the form of habit) is the basis for the emergence of autonomy.

Encouraging children to learn the habit of reason was also the basis of Locke's view of effective practices for teaching them to read and of identifying desirable reading material for them. A child should not be »driven« to learning to read, nor rebuked »for every little Fault,« nor »shackle[d] and tie[d] up« with rules, but, rather, provided with »Stories apt to delight and entertain a Child, [which] may yet afford useful Reflections to a grown Man«. (Ibid., p. 258, 259) Writing in 1693, Locke regrets that he knows no books beyond *Aesop's Fables* that meet these criteria, but, by the 1740s, the publisher John Newbery was supplying books for the express purposes of both delighting and instructing young people. Peter Hunt observes that the »tradition of didacticism, which holds that children's books must be moral and educational« is not only longstanding but also persistent. (Hunt 2001, p. 5) These assumptions about print texts have been readily transferred to discussions of television shows, films, and other media texts aimed at youth.

Given the close association of pedagogy and texts directed to young people, it might seem little wonder that repetition generally, and series and serials specifically, should figure so largely in this system: simply put, seriality must be an effective teaching tool, for series texts are a concentrated form of repetition. Indeed, this assumption underlies both the alarms about the dangers of series texts raised by some professional readers and the sometimes grudging acceptance of series texts as primers for learning readers by other guardians of the young. But the agreement that repetition is an obvious effect or category of experience forecloses the ongoing theoretical inquiries into a complex phenomenon.

The most conventional narrative series, serials, and sequels for young people are characterized by a constant narrative presence, a common set of characters, the same or similar settings, recurring plot structures, and familiar themes. While such groups of narratives might be said to be the strongest example of seriality in young people's culture, other kinds of serial productions – such as magazines or TV shows – also rely on repeated elements to be recognizable as related texts. Even in the case of narrative series, however, the ways in which series repeat are not always obvious, as Rose Lovell-Smith demonstrates in her discussion in our volume of the *Howl's Moving Castle* series by Diana Wynne Jones in the light of Søren Kierkegaard's theory of repetition.

The problem of repetition – what constitutes repetition, whether repetition is possible or impossible, and why the answers to these questions might matter – has preoccupied analysts, theorists, and philosophers since at least the mid-nineteenth century and the publication of Kierkegaard's novella *Repetition: An Essay in Experimental Psychology* (1843). Historians of philosophy generally agree that it was in this text that the notion of repetition »in its modern form« first appears. (Jameson 1979, p. 135) In Kierkegaard's novella, the narrator, the ironically named Constantin Constantius, repeats a journey he previously took to Berlin, and, in the course of recalling his memories of the first journey, formulates what Fredric Jameson calls »the philosophical paradox of repetition,« namely, that repetition »can as it were only take place ›a second time‹«, that there is »no ›first time‹ of repetition«. (Kierkegaard 1941, p. 137) Kierkegaard puts it this way: »what is has been, otherwise it could not be repeated, but precisely the fact that it has been gives to repetition the character of novelty«. (Ibid., p. 52) Alenka Zupančič contends that the discovery of this modern notion of repetition – that is, the view of repetition »as

an independent and crucial concept« and »as fundamentally different from the logic of representation« – was one of the »events that inaugurated so-called contemporary philosophy and gave this designation its specific meaning«. (Ibid., p. 27)

In the course of articulating this distinctive view of repetition and of disarticulating repetition from representation, philosophers and theorists since Kierkegaard have considered a wide range of effects and affects commonly associated with repetition. Among these are the experiences of repetition as consolatory, repetition as confirmatory, repetition as unsettling, and repetition as a setting in motion. In the section that follows, we rehearse a number of important theoretical explanations of these effects of repetition and point to some of the ways in which critics of series texts, especially series texts for young people, have taken up these formulations in their studies. While these theories are well known to scholars of children's literature, by reviewing them together under the rubric of repetition, we hope to provoke our readers to look again at how these ideas might permit new readings of seriality in young people's culture.

## II.

One of the obvious senses in which repetition is consolatory is that it provides us with confidence in the world that supports human life. As philosopher Marc Rölli observes, »many of our everyday experiences are embedded in a structure of repetition: we believe in the world, we believe that the world will continue to exist even when we close our eyes«. (Rölli 2012, p. 98) That »the everyday« is the »special province« of the series form is the opening observation of Langbauer's book-length study of the series in Victorian and early twentieth-century fiction. (Langbauer 1999, p. 2) Recalling the comfort she felt in reading series during her unsettled adolescence, she reframes her youthful response through this theoretical understanding: »those linked novels that are part of extended series seem to mirror and carry properties often defined as essential to everyday life: that it's just one thing after another, going quietly but inexhaustibly on and on«. (Ibid.) In *The Limits of Interpretation*, Umberto Eco asserts that the consolatory role of the series (and the narrative constancy of a series) stems from the fact that it »responds to the infantile need of always hearing the same story, of being consoled by the ›return to the Identical‹ superficially disguised«. (Eco 1990, p. 86)

The confidence in the continuing existence of an inexhaustibly meaningful world was a focus at a larger scale of many of the theories of archetypes, myth, and ritual developed at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. For these theorists, recognizing the operations of repetition (in the sense of cyclical return) enabled an understanding of human beings as connected to a whole system of life. For example, Mircea Eliade, who followed in this tradition, observes that the conceptualization of time as linear is the cause of modern anxieties. In *Cosmos and History. The Myth of the Eternal Return*, he maintains that rituals are expressions of the human longing to escape linear or secular time and vehicles of the return to sacred time in which each new year is not only a reenactment of the mythical beginning of the cosmos but is the beginning of the cosmos, since ritual or sacred time flows in a closed circle. The sacred for Eliade, Douglas Allen says, is the »permanent, universal, dynamic structures of transcendence, expressing what is transhistorical, paradigmatic, meaningful«. (Allen 1993, p. 307)

Theorists of myth and ritual influenced such literary critics as Frye, whose work in turn has been so influential in general for critics of children's literature. In critical work

on series texts for young people, more specifically, the emphasis on the capacity of serial fiction to develop spacious and meaningful textual worlds in which readers can find themselves at home might be aligned with the view of repetition as consolatory. It is this feature that seems to nurture the fan clubs that have long flourished around serial texts. The girls' school stories popular from the late nineteenth century to the mid-twentieth century are an instructive case study. Elinor Brent-Dyer, for example, wrote 59 books in the *Chalet School* series beginning in 1959, with the first fan club started by her publisher in the same year. Two fan clubs with »enthusiastic« worldwide memberships continue to organize themselves around the series, building a virtual female-centred world that corresponds to and extends the »world of girls« created within the texts but unavailable to many girls and women in everyday life. (Sims/Clare 2000, p. 75)<sup>13</sup> Contemporary practices of online fandom have multiplied opportunities for young series readers »to engage actively with texts,« (Tosenberger 2008, p. 185) Catherine Tosenberger notes, quoting Henry Jenkins's metaphor for fandom as an »egalitarian, cross-generational space ›outside the classroom and beyond any direct adult control‹«. (Ibid., p. 186)

Relieving anxiety (if not achieving consolation) through the management of memory is fundamental to Sigmund Freud's theoretical explanations of the struggle for mastery. »[A] person is only condemned to repeat something when he has forgotten the origins of the compulsion,« (Evans 1996, p. 167) according to Lacanian scholar Dylan Evans. In »Beyond the Pleasure Principle« (1920), Freud explicates this »compulsion to repeat« (Freud 1964c, p. 19) as resulting from a trauma, with the patient's symptomatic repetition of the traumatic event as the attempt to overcome or master it by reducing the level of stimulation or excitation incited by the original event. As Samuel Weber explains, in this sense, »the repetition compulsion« might be said to serve »the pleasure principle by providing the I ... with the sentiment of being prepared for that which in the past actually overwhelmed and traumatized it«. (Weber 2011, p. 6) The example Freud uses to illustrate this possibility is his grandson playing *fort-da*, a game Freud initially understood as the child's expression of distress whenever his mother left him. Freud goes on to speculate, however, that »the child turned his experience into a game from another motive«: »At the outset he was in a *passive* situation – he was overpowered by the experience; but, by repeating it, unpleasurable though it was, as a game, he took on an *active* part. These efforts might be put down to an instinct for mastery«. (Freud 1964c, p. 16) Freud believed that patients could overcome repeated, compulsive behaviour and ultimately be liberated from the trauma that provoked such behaviour through the »talking cure« of psychoanalysis,<sup>14</sup> a repetition of the trauma in words rather than behaviour.

Some critics of series texts have understood striving for mastery as one of the activities that is encouraged by the serial form and that is particularly significant for young people. Two critics of *The Twilight Saga*, for example, have discussed Meyer's books in these terms. Heather Anastasiu observes that adolescence is a liminal period during

**13** Mavis Reimer has explored the metaphor of *world* commonly used to discuss school stories in her essay »Traditions of the School Story« (2009). *A World of Girls* was the title of L. T. Meade's first girls' school story (1886). Many critics have commented on the resonance of this title for girls' school stories in general, with Rosemary Auchmuty using it as the title of her study of the genre. See also Reimer's essay about Meade entitled »Worlds of Girls« (2005).

**14** This phrase was coined by Josef Breuer's patient »Anna O.«, who also described Breuer's particular method of therapy as »chimney sweeping«. These descriptions are cited by Breuer in the book he co-authored with Sigmund Freud, *Studies in Hysteria* (1895) (Breuer/Freud 1964); »talking cure« was later adopted by Freud in his »Five Lectures on Psycho-Analysis« (1909) to refer more broadly to psychoanalytic practice (Freud 1964a).

which young people experience and rehearse transformations of various kinds. Through the *Twilight* novels, she suggests, »adolescents are able to explore their fears and desires in a safe place« via identification with the heroes of the narratives. (Anastasiu 2011, p. 50) For girl readers, identification with Bella can »empower« them »to embrace their emerging sexuality« and to explore romance in the »non-threatening place[s]« of the fantasy series and the fan fiction communities attached to the series. (Ibid.) Rachel DuBois, beginning from a similar assumption about readers' positioning in relation to the narratives, suggests that, by identifying with the characters, readers experience »a series of recursive emotional crises throughout the reading and rereading process,« but that this process »feels manageable because of the promise of a happy ending«. (DuBois 2012, p. 132) Through repeated episodes of rereading, readers confirm Freud's theory of mastery by playing an active role in reducing the tension produced by narrative moments of trauma and uncertainty. David Rudd suggests that series can take the form of traumatic repetition because the central child characters do *not* achieve mastery: using Enid Blyton's *Famous Five* series as example, he observes that, while the children satisfyingly solve the mysteries posed in each book, they are denied complete victory because they require the affirmation of adult others, others who are positioned as oppressive keepers of the symbolic order at the beginnings of their adventures. This is a compromise that can only be allayed by »engag[ing] in another adventure, ... mov[ing] once again from being passive, marginal beings into the realm of active agency«. (Rudd 2001, p. 94)

Karen Coats proposes that the series form itself should be understood as »of the order of the symptom« of cultural trauma, with each book in a series »a repetitive gesture or phenomenon« that calls us »to pay attention to something we cannot see, or have forgotten or denied«. (Coats 2001, p. 198) Coats distinguishes between two different serial responses to cultural trauma: the first, the modern response, is exemplified for her by the Stratemeyer Syndicate's *Nancy Drew* series, which cultivates »a stance of ... ›knowingness« with respect to the world« (ibid., p. 186), attempting to keep from readers the knowledge »that human reason will not save us« (ibid., p. 187); the second, the postmodern response, is exemplified by R. L. Stine's *Goosebumps* series, which »adopts a playful stance regarding world-making and boundary-crossing« that »calls into question the status of the rational world«. (Ibid., p. 192)

Freud's essay on trauma and the »unpleasure principle« falls into two parts. In the second section of »Beyond the Pleasure Principle,« Freud explicitly turns to consider the origins of the »compulsion to repeat« that, as Weber puts it, »seems to take over [or override] the role of the pleasure principle in determining psychic activity«. (Weber 2011, p. 5) In his attempt to solve his perplexity, Freud introduces the notion of the death drive. The death drive, he speculates, is a »more primitive element« than the pleasure principle and »the most universal endeavour of all living substance,« that is, »to return to the quiescence of the inorganic world«. (Freud 1964c, p. 62) This condition, which Catherine Malabou calls »the pure neutrality of inorganic matter« (Malabou 2009, p. 43), is the ultimate lowering of tension and, therefore, the ultimate achievement of pleasure.

Brooks, in his engagement with psychoanalytic theory in thinking through design in narrative, proposes that »[t]he desire of the text is ultimately the desire for the end, for that recognition which is the moment of the death of the reader in the text«. (Brooks 1984, p. 108) If we apply this observation to series texts for young people, we might conclude that such texts offer repeated opportunities to rehearse the cycle of beginnings, trauma, mastery, and death, perhaps providing young readers a training ground not only for the experience of the vicissitudes of human life but also for its ultimate con-

solution, its ending in the quiescence of death. Both Langbauer (2007) and Kim Hong Nguyen discuss Lemony Snicket's *Series of Unfortunate Events* as this kind of therapy for readers – whom they characterize, respectively, as adolescents and Generation Xers without hope, and post-9/11 mourners. Nguyen writes, »this text teaches its readers to find their own situated means to come to terms with loss and to mourn the series of unfortunate events in which we, too, may be embedded«. (Nguyen 2012, p. 280)

That repetition can be more than consolatory and also an experience of the confirmation or consolidation of beliefs and assumptions seems evident from its centrality to pedagogical practices. In studies of texts and cultures, the most important approaches to the question of repetition as confirmatory have been developed through Marxist theories of production and reproduction. Karl Marx opens *Capital* (1867) by observing that »[t]he wealth of societies in which the capitalist method of production prevails appears as an »immense accumulation of commodities«; the individual commodity appears as its elementary form«. (Marx 1976, p. 125) The image of a pile of things gestures to a specific kind of repetition that he finds at work in capitalism. Since he contends that the representation of commodities obscures their fundamental nature, Marx's first concern is to determine the values that lie beneath the appearance of the commodity: these he identifies as use-value, the »usefulness of a thing« (ibid., p. 126); value, or »the human labor embodied [or congealed] in commodities« (Harvey 2010, p. 18); and exchange-value, »the necessary mode of expression« of value in the marketplace. (Marx 1976, p. 128)

But while exchange-value is »the most immediate economic relation under capitalism« (Bottomore 1983, p. 155), it is the production of surplus-value that allows for capitalist accumulation. Surplus-value is understood by Marx as the difference between the amount of labour-power the worker needs for subsistence and the amount of labour-power the worker has contracted with the capitalist; in this relation, a surplus is regularly extracted and appropriated by the capitalist, so that, over the long term, all capital is made up of surplus-value created by the worker. The relation between labour and capital »is veiled by the wages system and is not readily discernible when the analysis focuses only on the individual worker,« (Harvey 2010, p. 247 f.) as David Harvey notes, but, taken as a class and repeated over an extended period of time, »the worker« can be seen to produce the »objective wealth« that is the »alien power that dominates and exploits him«. (Marx 1976, p. 716) Marx concludes that, »seen as a total, connected process,« »[t]he capitalist process of production ... produces not only commodities, not only surplus-value, but it also produces and reproduces the capitalist relation itself«. (Ibid., p. 724) Commenting on this passage, Étienne Balibar observes that, »[o]n the plane instituted by the analysis of reproduction, production is not the production of things, it is the production and conservation of social relations«. (Balibar 1970, p. 269) Frank Kelleter proposes that the problem that »lies at the heart« of the capitalist production of culture is the difficulty of »translating repetition into difference,« and that this is precisely the problem that serial storytelling explores. Serial media, according to Kelleter, are the embodiment of the capitalist »desire to practice reproduction as innovation and innovation as reproduction«. (Kelleter 2017 a, p. 104)<sup>15</sup>

<sup>15</sup> This argument appears in a 2017 article published in *The Velvet Light Trap* and is extended in »Five Ways of Looking at Popular Seriality,« the first chapter in *Media of Serial Narrative* (2017). Kelleter has demonstrated the grounds of this argument in a detailed analysis of the productions and reproduc-

tions of *The Wizard of Oz* (»Toto, I Think We're in Oz Again«). Kelleter was the lead researcher of »Popular Seriality. Aesthetics and Practice« (»Ästhetik und Praxis populärer Serialität«), a large collaborative project based at Freie Universität Berlin, that investigated seriality from 2010 to 2016.

It is on the plane of the analysis of reproduction – or the analysis of the production of ideology – that Marxist theories have been most influential for cultural and textual critics. Ideological analysis sometimes focuses quite narrowly on what Susan Himmelweit describes as »processes outside that of [economic] production itself, which are seen as necessary to the continued existence of a model of production,« such as, for example, »ideological processes which justify the freedom of the individual to exchange and own property«. (Bottomore 1983, p. 418) The dominance of serial publication of novels during the Victorian period has been explained as such a necessary process by a number of materialist critics. As Langbauer notes in reviewing this work, »the mode of part-publication not only reflected the ideological assumptions of the time but did the work that installed and consolidated that ideology,« with the »most important ideological work« of the serial being »to produce and determine an audience« that could »afford to buy fiction on [an] installment plan« and thus enter »an effective arena for ideological schooling«. (Langbauer 1999, p. 9) In her essay in our volume, Michelle Smith finds that the *School Papers* created just such an arena for producing national citizens from the generations of Australian schoolchildren for whom the serial was required reading. In cultural studies, the workings of ideology have also been theorized more broadly. Sociologist Pierre Bourdieu has extended the idea of capital to include social, cultural, and symbolic capital as channels through which the dominant classes maintain their priority; and theorists such as Pierre Macherey, Raymond Williams, Stuart Hall, and Jameson have developed the terms of Marxist critique to describe not only the ways in which cultural objects and texts encode ideologies that sustain the dominant interests of a society, but also the ways in which, as Douglas Kellner puts it, texts »can rework, exhibit and possibly disturb ideologies«. (Kellner 1993, p. 98)

Criticism on series texts for young people has often addressed the way in which these texts sustain the dominant interests of market capitalism. Richard Flynn, for example, argues that L. Frank Baum »deliberately aroused the cupidity of the child consumers« he addressed in his *Oz* books, and that the sequels that continued to be produced after Baum's death remained true to this original economic motivation. (Flynn 1996, p. 124) In his reading of the *Goosebumps* series, Nodelman demonstrates that both the behaviour of the protagonists of the novels and the themes of the marketing copy affirm characteristics that are »normal«, even desirable, ... in the market-oriented consumer society contemporary children are growing up in,« namely, to »be egocentric, be fearless, be a winner«. (Nodelman 1997, p. 123) Dan Hade observes that the corporate owners who now dominate the field of children's book publishing invest in series because these books are easily turned into a »brand« that can be extended across many kinds of merchandise: »[i]n this world there is no difference between a book and a video or a CD or a T-shirt or a backpack«. (Hade 2002, p. 512) In her essay in our volume, Mackey tests Peter Lunenfeld's theory of the »aesthetic of unfinish« and notes that »narrative franchises« are a significant generator of repetition in young people's cultures. Discussing Disney's *Pirates of the Caribbean* franchise, Carolyn Jess-Cooke comments that Disney not only extends narratives spatially »across several mediums, commodities, texts, and cultural events« (Jess-Cooke 2010, p. 208 f.), but also temporally, by removing titles from circulation and rereleasing them several years later, a serialization strategy through which Disney »facilitates generational memory-making and transference«. (Ibid., p. 220)

Nodelman remarks about the *Goosebumps* books that books in series are like other collectibles, in that each »looks similar enough to the others to be part of what is clearly a set, but is different enough to make the set incomplete without it« (Nodelman 1997, p. 118),

comments that recall Jean Baudrillard's analysis of the impulse to collect in *The System of Objects*. Using both Marx and Freud as theoretical pre-texts, Baudrillard describes collecting as a symptom of the seriality of consumer culture. We obsessively collect objects without use-value, Baudrillard notes, since it is never enough to own just one object: »a whole series lies behind any single object, and makes it into a source of anxiety«. (Baudrillard 1996, p. 92) At bottom, collection is a narcissistic process, »[f]or what you really collect is always yourself«. (Ibid., p. 97) It is from this observation that Kristine Moruzi begins her reading of *Atalanta*, a Victorian serial for girls, in our volume. The collection is always incomplete for Baudrillard, and so, necessarily, is the project of the self. While a collection might allow the consumer to imagine that he or she is in control of such uncontrollable factors as death and the passage of time (managed, as Baudrillard ironically notes, through the *pastime* of collection), such accumulation is never sufficient.

Like Baudrillard, Judith Butler conceptualizes repetition as integral to the ways in which subjects are formed. More explicitly than Baudrillard, she also theorizes the way in which repetition, while *seeking* to consolidate identity, fails to do so and becomes rather an undoing or unsettling of identity.

Building on the notions of feminine and masculine sexual dispositions articulated by Freud in »Mourning and Melancholia,« Butler argues that »gender identity appears primarily to be the internalization of a prohibition [against homosexuality] that proves to be formative of identity,« an identity that »is constructed and maintained by the consistent application of this taboo«. (Butler 1990b, p. 63) In subsequent work, she situates gender in the realm of performance: instead of functioning as a cultural expression of one's sexual dispositions, gender is »a stylized repetition of acts«. (Butler 1990a, p. 270) Gender, rooted in repetition, is temporally oriented, relying on the cumulative manifestation of stylized, social acts. Butler turns to anthropologist Victor Turner to explain that »social action requires a performance which is *repeated*. This repetition is at once a reenactment and reexperiencing of a set of meanings already socially established«. (Ibid., p. 277) In short, repetition in a social context is necessary for the performance of gender.

The understanding of gender as socially constructed is well established within the criticism of series books directed to young people. From the beginning of the popularity of this form within the field, series books were divided into the categories of boys' books and girls' books by writers, publishers, marketers, and reviewers: both the production and the reception of the books, in other words, instantiated the re-enactments of a socially established set of meanings. The field also presents many opportunities to consider the relational but uneven quality of traditional gender roles, in the paired, but not quite parallel, series for boys and for girls that continue to be published. An obvious example is the production of the *Hardy Boys* and *Nancy Drew* series by Stratemeyer, about which much has been written. Perhaps because there was a robust, historically informed discourse about gender in the field of children's studies long before Butler's work appeared, she has not been much used to date by critics working with series texts. M. Sean Saunders, however, points to Butler's description of the »chain of interpellating calls« through which gender is constructed as particularly useful for the reading of seriality in his analysis of Martine Bates's *Marmawell* trilogy. (Saunders 2002, p. 42)

For Butler, these repetitions do not succeed. In the second move of her theory of performativity, Butler theorizes the way in which the repeated performance of one's gender necessarily exposes the categories of »man« or »woman« as unstable constructs. Although these repeated acts do congeal to produce gendered bodies, they also produce

the illusion of coherence, and so point to gender as »a kind of imitation for which there is no original; in fact, it is a kind of imitation that produces the very notion of the original as an *effect* and consequence of the imitation itself«. (Butler 1993, p. 313) In this reading, Butler clearly invokes and extends the modern notion of repetition introduced by Kierkegaard: there is no first time of repetition, no original time that is re-presented in performance. In particular, »there is no ›proper‹ gender, a gender proper to one sex rather than another, which is in some sense that sex's cultural property« (ibid., p. 312): the notion of gender, then, is located on a spectrum of the queer. Nat Hurley's analysis in our volume of transgender youth who are seeking new scripts for personhood assumes and builds on Butler's theoretical formulations.

Repetition in Butler's thought is associated with the negotiation of selfhood through the destabilization of socially constructed gender categories, and, so, with a striving to preserve an open-ended notion of what constitutes the self. Repetition is both a cultural and a countercultural act: because culture tries to make use of repetition, counterculture can subvert dominant culture through parody and insubordination (intentional failures to repeat). While Tosenberger does not cite Butler in her study, the young writers of slash fan fiction she discusses clearly exploit the repetitions and gaps in Rowling's series to insert their encounters and experiments »with alternative modes of sexual discourse, particularly queer discourse,« into conversations about the *Harry Potter* texts. (Tosenberger 2008, p. 186) It seems fitting that the theory of performativity Butler developed – both the centrality of the performance of repetitions and the constitutive failure of repetition – has been borrowed and modified by theorists and critics to think through many other kinds of identity categories. In our collection, for example, Brandon Christopher's essay on comic books (Neil Gaiman's *Black Orchid and Sandman*, Mark Waid and Leinil Yu's *Superman: Birthright*, and Alan Moore's *Swamp Thing*) and Laura Robinson's essay on L.M. Montgomery's *Anne of Green Gables* series both demonstrate the adaptability of Butler's theory of performativity to readings of genre.

Butler's use of Freud as a basis for her notion of the subject as process suggests the continued importance of his explorations of the human subject for contemporary philosophy and theory. This is also true of his investigations of the place of repetition in both the constitution and the unsettling of the self. At the same time as Freud was complicating his early theories of the primacy of the pleasure principle in psychic life through his observations of the »traumatic neuroses« he saw in the patients he treated after World War I (Freud 1964 c, p. 12), he also developed his analysis of the uncanny. For Freud, the uncanny arises from the encounter with a double. It is an experience »related to what is frightening – to what arouses dread and horror« and causes »feelings of repulsion and distress« (Freud 1964b, p. 219), but also an experience provoked by »something which is secretly familiar, which has undergone repression and then returned from it«. (Ibid., p. 245) The uncanny, in other words, is that which is experienced simultaneously as familiar and as strange, a return of the repressed that undoes the distinctions between the imaginary and the real, such as, for example, »when a symbol takes over the full functions of the thing it symbolizes«. (Ibid., p. 244) In her chapter in our volume Langbauer explores such an uncanny moment in the *Oz* series when the Tin Man comes face to face with his own severed head, one of several pieces he will find of an earlier, organic iteration of himself. Judith P. Robertson, conceptualizing the uncanny as »that interior place in which one can get lost in signs of strangeness,« sees the *Harry Potter* series as built on the repetition of moments when »the familiar ground of the self gets lost ... going unsecured precisely in order to find or remake itself«. (Robertson 2002, p. 204)

In her genealogy of the uncanny in poststructuralist thought, Anneleen Masschelein suggests that the uncanny is not only a category of psychic life but also, more generally, of cultural life: among its important functions in culture has been »to signify the fundamental difficulty or even the impossibility of defining concepts as such« (Masschelein 2002, p. 55) and to disturb »the ideological closure of definitions and concepts«. (Ibid., p. 62) Reading Joseph Delaney's *The Wardstone Chronicles*, Chloe Buckley suggests that keeping questions open might be one of the functions of the fantasy series form. In the case of Delaney's series about the young witch Alice Deane, Buckley concludes that »[t]he witch child is uncanny because it reveals what ought to have remained hidden: there is no real child«. (Buckley 2014, p. 85) In constructing the figure of the child, we »conjure that object into existence«: »we always invent the child, never discover it«. (Ibid., 106)

It is the unresolvable ambiguity of Freud's theories of repetition – simultaneously a figure of the struggle toward mastery, a sign of the desire of organic life to return to the state of the inorganic, and evidence of the haunting of the present by the past – that recommended his phrase »the compulsion to repeat« (Freud 1964 c, p. 19) to us as the title of this essay.

While much of Marx's analysis focused on the dynamics of economic and social life under the system of industrial capitalism current at the time of his work, he also, importantly, posits a moment when the present is no longer haunted by the past, when the terms under which human beings labour will be transformed into a new life. This new life will set into motion new conditions of production from which new forms of social consciousness can be expected to emerge. In the theories of Jacques Derrida and Gilles Deleuze, both of whom were engaged by Marx's ideas, the new is the inevitable companion of the movements of repetition.

For Derrida, repetition, or iteration, is not a consolidation but a setting in motion of meaning. Like Butler and other poststructuralist thinkers, Derrida was fascinated with repetition, but, in his case, with the fundamental repetitions of language. Indeed, according to Derrida, iteration makes language itself possible, whether that language is spoken or written. This is the argument in *Of Grammatology* and, in abbreviated form, the essay »Signature Event Context« as well, explains Leslie Hill, for »repetition always brings ... something different, singular, and other«. (Hill 2007, p. 27) No matter how often you come across a word, even one as ubiquitous as »the,« there is always something different about it, whether that difference has to do with inflection, placement, or the circumstances of your encounter with the word. And yet, it is also the case that the word is not anchored to a first instance or origin, so that its repeatability is its ability to break with any context and its citationality is its generativity.

Derrida's interest in repetition is both theoretical and methodological. Theoretically, Derrida shows that language is not possible without repetition and that it generates the contexts for language use: »Every sign ... spoken or written ... can be *cited*, can be put between quotation marks; in doing so it can break with every given context, engendering an infinity of new contexts in a manner which is absolutely illimitable«. (Derrida 1988, p. 12) In terms of his methodology, Derrida repeatedly adopts the rhetoric of other philosophers. As Colebrook points out, this practice enables »a new position« to emerge »that displays the impossibility of the commitment to absolute origins«. (Colebrook 2009, p. 45) By extensively citing others, Derrida disrupts authorship and other kinds of authority, too, including that of the intentional subject. A strategy beyond intention, deconstruction employs and implores a tactics of risk: playfully intervening in »the general *displacement* of the system«, Derrida's deconstruction demonstrates that »there

are only contexts without any center or absolute anchorage« and that this applies to everything, including the self. (Derrida 1988, p. 21; 12)

Derrida's theory of citationality has not been much used by critics of series texts for young people, although Christopher's discussion of the construction of narratives of origin in comic books in our volume suggests how productive his ideas and methods might be for the exploration of seriality.

In contrast, the theories of Deleuze have proven to be of considerable interest in the field. A contemporary of Derrida's, Deleuze also affirms the setting in motion that infinite difference makes possible. Is the repetition of the same possible? Deleuze says no. He argues in *Difference and Repetition* that the same is an effect of an underlying, masked repetition of the always-different (or of absolute difference). The very possibility of the same thing happening twice is an illusion. The only thing that is sure to repeat – in what Deleuze argues is the true form of eternal return and the ultimate death drive, beyond-beyond the pleasure principle in a death not only of the self but of the possibility of identity – is difference.

If we were to ask a group of children to bring us their teddy bears, we could line them up: Sam's bear, Aubrey's bear, Katie's bear, and so on. We could even line them up in a progression, from smallest to largest or darkest to lightest, so that each bear would be closest to the other bears that are, in one respect at least, most similar to it. The bears would illustrate several of Deleuze's observations about repetition. First, repetition as sameness is impossible: even if Sam and Aubrey have the »same« bear, the differences of time and space, plus wear, tears, smells, missing eyes, and so on, make their resemblance imperfect. Second, the concept »teddy bear« is what seems to repeat: this is the repetition effect. Third, the »spirit« of the repetition – what generates its movement from one bear to another – is difference, not sameness. Fourth, the differences between the bears are »difference without concept,« external to the identity-concept of »teddy bear« (the logic of the Same sees only bear, bear, bear) but internal to what Deleuze would call the Idea – the »eternally positive differential multiplicity« (Deleuze 1994, p. 288) – that affirms all of the variations in what a teddy bear (blue, dirty, eyes closed, floppy, not-bear) might be. Fifth, repetition is not static but a form of movement; the series smallest to largest, for example, illustrates an evolutionary trajectory that is produced from one repetition (difference) to another.

If we think of repetition as sameness, any difference from a standard of what a teddy bear should be is perceived as negative, as lack. Representation assumes that concepts, identities, and selves remain stable. It seeks to contain difference through the »four iron collars« of identity, opposition, analogy, and resemblance, always forcing a relation with the standard, the origin, or what is apparently the same. »Every other difference, every difference which is not rooted in this way, is an unbounded, uncoordinated and inorganic difference: too large or too small, not only to be thought but to exist«. (Ibid., p. 262) From the perspective of repetition-as-difference, however, difference is affirmed as productive excess: Gordon C. F. Bearn has observed that, for Deleuze, »swarms of untamed difference are the beating heart of repetition«. (Bearn 2000, p. 447)

Deleuze's later work on »becoming« with Félix Guattari develops the affirmation of difference and of multiplicities he began in *Difference and Repetition* while further unhinging repetition from series and evolutionary trajectories. (Ansell Pearson 1999, p. 10; Parr 2005) In *A Thousand Plateaus*, Deleuze and Guattari model a movement of becoming that never happens in a series like a line of teddy bears. Instead, the teddy bears are a pack of multiplicities (because each one is different), infecting one another

through proximity and symbiosis. Change occurs through involution rather than evolution, through contagion and mutation, following the unpredictable and erratic »lines of flight« of becoming, which James Williams equates with the roll of a dice, a movement of creative destruction that follows two conflicting principles: »Connect with everything« and »Forget everything«. (Williams 2013, p. 5) For example, if a child adds a toy that is not a teddy bear to the »pack,« the logic of the Same would insist that Fern's sheep does not belong. In a Deleuzian affirmation of difference and becoming, however, the sheep enters the assemblage and becomes the agent of a deterritorialization: the teddy bears become-sheep, the sheep becomes-teddy bear, and all of the toys are changed.

The preference for sameness is at the root of all forms of domination and violence – racism, classism, sexism, heterosexism, and xenophobia – and it is for revolutionary purposes that Deleuze engages in a »conceptual war« against representation. (Zupančič 2007, p. 28) To embrace Deleuzian repetition is to take on the problem of how to mobilize the affirmation of difference for social change. Interest in Deleuze's work is not confined to academics, but was also taken up by activists in such popular applications as the rhizomatic (leaderless, grassroots) theories and tactics of the Occupy movement. (Nail 2013)

In critical studies of series texts for young people, a Deleuzian reading can attend to the differences even in the most formulaic of series. Newland, for example, has used Deleuzian theory to validate series reading by arguing that »repeated and repetitive series reading is not a reading of the same but a reading of and for difference« (Newland 2013, p. 202), and by emphasizing the »rhizomic« out-of-order readings that she sees as characteristic of series readers. (Newland 2007) Kevin Mitchell finds an example of an anti-capitalist, productive series in the text of Chuck Palahniuk's novel *Fight Club* (a text often taught to young people in secondary schools) and the film adaptation by David Fincher. Tyler Durden, the anarchic alter ego of the unnamed narrator, is »a manifestation of repetition with a difference« (Mitchell 2013, p. 116), the remainder of difference generated through the humdrum repetitions of the narrator's everyday life. A Deleuzian reading of any series, according to Mitchell, »understands the series to be multiple, heterogeneous, open, and above all in ceaseless motion«. (Ibid., p. 127) Philip Thurtle and Robert Mitchell use Deleuzian theory to argue that comic books as a genre function through a »logic of the anomalous« that exposes the difference inherent in the repetitions of everyday life. (Thurtle/Mitchell 2007, p. 296) Focusing on the role of the disaster in comics, they observe that, in comic books as in real life, there is always the potential for the power grid to shut down, for a terrorist to attack, or for an informed person literally to stand in the way of an injustice – in other words, for the new to arise. In our volume, Charlie Peters explores the possibility that assemblages of cross-temporal and cross-species communities might resist the force of the nation-state through her reading of several of the novels in the *Dear Canada* series. As these readings suggest, Deleuzian theories of repetition offer openings for creative criticism and scholarship on series texts and the socio-cultural-political work of becoming.

### III.

We have attempted to show in our review of theories of repetition and the critical engagement with them in textual scholarship that the work of many of the essayists in our collection speaks to and extends the existing criticism on series texts. Taken as a group, the essays demonstrate the historical and continuing importance of the principle of

repetition and the practice of seriality within the system of young people's texts. A clear line of argument that runs through a number of chapters is that series and serials often seek to produce the child subject they address as a »normal« subject, and to solicit the child to participate in this self-production, often through the inherent pleasures of repetition. Because young people are typically positioned as learning subjects, such texts can be read as manifesting core cultural imperatives. A second thread that can be traced through these essays is an account of the many ways in which repetition as reproduction, replication, or reiteration can and does fail. It is at some of these moments – when generic closure is resisted, when consolidated formations are deterritorialized, when sequence is disordered, when difficult knowledge is admitted – that the heady possibilities of change can be glimpsed.

Postscript, June 2017: We closed our introduction on a hopeful note in 2014. Beginning revisions for a reprint in early 2017, we wondered whether such hope seemed naïve. Some things have changed in the few years since the publication of *Seriality and Texts for Young People: The Compulsion to Repeat*. For one thing, there is now more work available on seriality. The German research unit on Popular Seriality (»Ästhetik und Praxis populärer Serialität«, 2010 to 2016) produced a number of conferences and publications, several of them concerned with texts for young people. The researchers sought out »instruments of description« that are adequate to »the evolving, interactive, and auto-adaptive character of serial narratives« (Kelleter 2017b, p. 16); they have done much to shape and advance the field of seriality studies. Our volume, too, has begun to see citations in journal articles and dissertations on related topics. Since 2014, series texts for young people have continued to proliferate and to move into new media, viral forms, and cultural practices like bingeing. There are new instalments of *Diary of a Wimpy Kid*, film adaptations of *Goosebumps* and *Captain Underpants*, and new TV adaptations of *The Wizard of Oz* and *Anne of Green Gables*. The genres of dystopian fiction series for young people, represented in our 2014 introduction by *Twilight* and in 2017 perhaps by *Divergent* or *The 100*, continue to resonate with young people facing uncertain futures of their own. The urgency of our moment of global warming, peak oil, and refugee crises (exemplified for many by the image of a drowned child, Alan Kurdi) speak to those of us accustomed to highly consumptive ways of living of the need to stop an addictive form of repetition that makes human life precarious around the globe. Yet, the necessary changes are slowed by corporations, governments, and individuals reluctant to believe the evidence and to act on it. After the election of Trump and the Brexit referendum in 2016, however, came the rejection, this year, of far-right candidates in France and the Netherlands. In 2017, the repetition of the neoliberal modes of empire and of extractive relationships to the earth clearly are not desirable, yet neither is a nostalgic return to an imagined past of uniform nation-states before neoliberal globalization. We have seen, here in Canada and around the world, an upswing in Indigenous movements resisting the repetition and reproduction of colonial violence that is at last, in our country and elsewhere, losing legitimacy and coming into question in all areas of public life. The decision made by the Standing Rock Sioux and their allies in the fall of 2016 to favour the language of water protection rather than the language of pipeline blockade in their efforts to stop the Dakota Access Pipeline in North Dakota models a cautious optimism that we mirror as we end here, confident that paying attention to repetition and its inevitable failure continue to be useful tools for tracking both threat and promise, in social and political life as in cultural texts.

## Works Cited

- Allen, Douglas (1993): *Eliade, Mircea*. In: Makaryk, Irena R. (ed.): *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. Toronto: Univ. of Toronto Press, pp. 306–307
- Allen, Rob / van den Berg, Thijs (eds.) (2014): *Serialization of Popular Culture*. New York: Routledge
- Anastasiu, Heather (2011): *The Hero and the Id: A Psychoanalytic Inquiry into the Popularity of Twilight*. In: Parke, Maggie / Wilson, Natalie (eds.): *Theorizing Twilight. Essays on What's at Stake in a Post-Vampire World*. Jefferson: McFarland, pp. 41–55
- Ansell Pearson, Keith (1999): *Germinal Life. The Difference and Repetition of Deleuze*. London: Routledge
- Auchmuty, Rosemary (1992): *The World of Girls*. London: The Women's Press
- Balibar, Étienne (1970): *On Reproduction*. In: Althusser, Louis / Balibar, Étienne (eds.): *Reading Capital* (1968). Transl. Ben Brewster. London: NLB, pp. 254–272
- Baudrillard, Jean (1996): *The System of Objects* (1968). Transl. James Benedict. London: Verso
- Bearn, Gordon C. F. (2000): *Differentiating Derrida and Deleuze*. In: *Continental Philosophy Review*, 33. Jg., pp. 441–465
- Bottomore, Tom (ed.) (1983): *A Dictionary of Marxist Thought*. Cambridge: Harvard Univ. Press
- Breuer, Josef / Freud, Sigmund (1964): *Studies on Hysteria*. 1895. Vol. 2. London: Hogarth
- Brooks, Peter (1984): *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. Cambridge: Harvard Univ. Press
- Buckley, Chloe (2014): ›Hacht up in Villanie and Witchcraft‹. *Historical, Fictional, and Fantastical ›Recuperations‹ of the Witch Child*. In: *Preternature*, Vol. 3, No. 1, pp. 85–109
- Butler, Judith (1990 a): *Performative Acts and Gender Constitution. An Essay in Phenomenology and Feminist Theory* (1988). In: Case, Sue-Ellen: *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press, pp. 270–282
- Butler, Judith (1990 b): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge
- Butler, Judith (1993): *Imitation and Gender Insubordination*. In: Ablove, Henry / Barale, Michele Aina / Halperin, David M. (eds.): *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York: Routledge, pp. 307–320
- Chamberlain, Kathleen (2002): ›Wise Censorship‹: *Cultural Authority and the Scorning of Juvenile Series Books, 1890–1940*. In: Schurman, Lydia Cushman / Johnson, Deidre (eds.): *Scorned Literature. Essays on the History and Criticism of Popular Mass-Produced Fiction in America*. Westport: Greenwood, pp. 187–211
- Christopher, Brandon (2014): ›I will not / be haunted / by myself!‹. *Originality, Derivation, and the Hauntology of the Superhero Comic*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 166–187
- Coats, Karen (2001): *The Mysteries of Postmodern Epistemology. Stratemeyer, Stine, and Contemporary Mystery for Children*. In: Gavin, Adrienne E. / Routledge, Christopher (eds.): *Mystery in Children's Literature: From the Rational to the Supernatural*. Basingstoke: Palgrave, pp. 184–201

- Colebrook, Claire (2009): *On the Uses and Abuses of Repetition. Establishing Good and Bad Cases of Debt and Borrowing*. In: Angelaki, Vol. 14, No. 1, pp. 41–49
- Cunningham, Hugh (2005): *Children and Childhood in Western Society since 1500*. 2nd ed. Harlow: Pearson
- Deleuze, Gilles (1994): *Difference and Repetition* (1968). Transl. Paul Patton. New York: Columbia Univ. Press
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1987): *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia* (1980). Transl. Brian Massumi. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press
- Denson, Shane (2011): ›To Be Continued ...‹. *Seriality and Serialization in Interdisciplinary Perspective*. In: Proceedings of What Happens Next: The Mechanics of Serialization, Graduate Conference, University of Amsterdam, March 25–26, 2011. <http://www.jltonline.de/index.php/conferences/article/view/346/1004> [accessed on 17 June 2011]
- Denson, Shane / Jahn-Sudmann, Andreas (2013): *Digital Seriality. On the Serial Aesthetics and Practice of Digital Games*. In: Eludamos – Journal for Computer Game Culture, Vol. 7, No. 1, pp. 1–32
- Derrida, Jacques (1988): *Signature Event Context* (1972). In: Limited Inc. Transl. Samuel Weber / Jeffrey Mehlman. Evanston: Northwestern Univ. Press, pp. 1–23
- Derrida, Jacques (1997): *Of Grammatology* (1967). Transl. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press
- Dresang, Eliza T., / Campana, Kathleen (2014): *Harry Potter Fans Discover the Pleasures of Transfiguration*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 95–110
- DuBois, Rachel (2012): *Coming to a Violent End: Narrative Closure and the Death Drive in Stephenie Meyer's ›Twilight‹ Series*. In: Morey, Anne (ed.): *Genre, Reception, and Adaptation in the ›Twilight‹ Series*. Ashgate Studies in Childhood 1700 to the Present. Surrey: Ashgate, pp. 131–145
- Dudek, Debra (2014): *The Beloved That Does Not Bite. Genre, Myth, and Repetition in ›Buffy the Vampire Slayer‹*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 206–217
- Eco, Umberto (1990): *The Limits of Interpretation*. Bloomington, IL: Indiana Univ. Press.
- Eliade, Mircea (1954): *Cosmos and History. The Myth of the Eternal Return*. Transl. Willard R. Trask. New York: Pantheon
- Evans, Dylan (1996): *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. New York: Routledge
- Fitzsimmons, Rebekah (2012): *Testing the Tastemakers Children's Literature, Bestseller Lists, and the ›Harry Potter Effect‹*. In: *Children's Literature*, No. 40, pp. 78–107
- Flynn, Richard (1996): *Imitation Oz. The Sequel as Commodity*. In: *The Lion and the Unicorn*, Vol. 20, No. 1, pp. 121–131
- Freud, Sigmund (1953–1974): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Trans. under the editorship of James Strachey, in collaboration with Anna Freud, assisted by Alex Strachey and Alan Tyson. 24 vols. London: Hogarth
- Freud, Sigmund (1964a): *Five Lectures on Psycho-Analysis* (1909). In: Strachey, James / Freud, Anna et al. (eds.): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 11. London: Hogarth, pp. 9–55

- Freud, Sigmund (1964b): *The ›Uncanny‹*. (1919). In: Strachey, James / Freud, Anna et al. (eds.): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 17. London: Hogarth, pp. 217–252
- Freud, Sigmund (1964c): *Beyond the Pleasure Principle* (1920). In: Strachey, James / Freud, Anna et al. (eds.): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 18. London: Hogarth, pp. 7–64
- Frye, Northrop (1991): *Foreword*. In: Sloan, Glenna Davis: *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools* (1984). 3rd ed. New York: Teachers College Press, pp. XV–XVII
- Gavin, Adrienne E. / Routledge, Christopher (eds.) (2001): *Mystery in Children's Literature: From the Rational to the Supernatural*. Basingstoke: Palgrave
- Grossman, Anita Susan (1990): *Series Fiction Then and Now*. In: *Children's Literature*, No. 18. pp. 173–183
- Gupta, Suman (2009): *Re-Reading Harry Potter*. London: Palgrave
- Hade, Daniel (2002): *Storyselling. Are Publishers Changing the Way Children Read?* In: *The Horn Book Magazine*, Sept./Oct., pp. 509–517
- Hamer, Naomi (2015): *Re-mixing The Chronicles of Narnia. The Reimagining of Lucy Pevensie through Film Franchise Texts and Digital Cultures*. In: Beeler, Karin / Beeler, Stan (eds.): *Children's Film in the Digital Age. Essays on Audience, Adaptation and Consumer Culture*. Jefferson, NC: McFarland, pp. 63–77
- Harvey, David (2010): *A Companion to Marx's Capital*. London: Verso
- Hill, Leslie (2007): *The Cambridge Introduction to Jacques Derrida*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Himmelweit, Susan (1983): *Reproduction*. In: Bottomore, Tom (ed): *A Dictionary of Marxist Thought*. Cambridge, MA: Harvard UP, pp 417–420
- Hunt, Peter (2001): *Children's Literature*. Oxford: Blackwell
- Hurley, Nat (2014): *The Little Transgender Mermaid. A Shape-Shifting Tale*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 258–280
- Jameson, Fredric (1979): *Reification and Utopia in Mass Culture*. In: *Social Text*, No. 1, pp. 130–148
- Jess-Cooke, Carolyn (2010): *Serializing Spectatorship and Building Up the Kingdom. The Case of Pirates of the Caribbean, Or, How a Theme-Park Attraction Spawned a Multibillion-Dollar Film Franchise*. In: Jess-Cooke, Carolyn / Verevis, Constantine (eds.): *Second Takes. Critical Approaches to the Film Sequel*. Albany: State Univ. of New York. pp. 205–223
- Johnson, Deidre (2002): *From Abbott to Animorphs, from Godly Books to Goosebumps: The Nineteenth-Century Origins of Modern Series*. In: Schurman, Lydia Cushman / Johnson, Deidre (eds.): *Scorned Literature. Essays on the History and Criticism of Popular Mass-Produced Fiction in America*. Westport: Greenwood, pp. 147–165
- Kelleter, Frank (2012): *›Toto, I Think We're in Oz Again‹ (and Again and Again). Remakes and Popular Seriality*. In: Loock, Kathleen / Verevis, Constantine (eds.): *Film Remakes, Adaptations and Fan Productions: Remakes/Remodel*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 19–44
- Kelleter, Frank (2017a): *From Recursive Progression to Systemic Self-Observation: Elements of a Theory of Seriality*. In: *The Velvet Light Trap* Vol. 79, No. 11, pp. 99–105

- Kelleter, Frank (2017b): Five Ways of Looking at Popular Seriality. In: Kelleter, Frank (ed.): *Media of Serial Narrative*. Columbus: Ohio State Univ. Press, pp. 7–34
- Kellner, Douglas (1993): *Marxist Criticism*. In: Makaryk, Irena R. (ed.): *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. Toronto: Univ. of Toronto Press, pp. 95–100
- Kierkegaard, Søren (1941): *Repetition. An Essay in Experimental Psychology* (1843). Transl. Walter Lowrie. New York: Harper and Row
- Langbauer, Laurie (1999): *Novels of Everyday Life. The Series in English Fiction, 1850–1930*. Ithaca: Cornell Univ. Press
- Langbauer, Laurie (2007): *The Ethics and Practice of Lemony Snicket. Adolescence and Generation X*. In: PMLA, No. 122 pp. 502–521
- Langbauer, Laurie (2014): *Off to See the Wizard Again and Again*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 34–56
- Lefebvre, Benjamin (2013): *Introduction: Reconsidering Textual Transformations in Children's Literature*. In: Lefebvre, Benjamin (ed.): *Textual Transformations in Children's Literature: Adaptations, Translations, Reconsiderations*. New York: Routledge, pp. 1–6
- Lipson, Eden Ross (1994): *Children's Books. What the Children are Reading*. In: *New York Times*, 22 May 1994
- Locke, John (1968): James L. Axtell (ed.): *The Educational Writings of John Locke. Some Thoughts Concerning Education* (1693). Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Loock, Kathleen (2014): *Introduction*. In: Loock, Kathleen (ed.): *Serial Narratives*. Spec. issue of *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Vol. 47, No. 1–2, pp. 5–9
- Lovell-Smith, Rose (2014): *Kierkegaard's Repetition and the Reading Pleasures of Repetition in Diana Wynne Jones's Howl's Moving Castle Series*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 74–94
- Mackey, Margaret (2014): *Roy and the Wimp: The Nature of an Aesthetic of Unfinish*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 218–236
- Makaryk, Irena R. (ed.) (1993): *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. Toronto: Univ. of Toronto Press
- Malabou, Catherine (2009): *Plasticity and Elasticity in Freud's ›Beyond the Pleasure Principle‹*. In: *Parallax*, Vol. 15, No. 2, pp. 41–52
- Masschelein, Anneleen (2002): *The Concept as Ghost: Conceptualization of the Uncanny in Late-Twentieth-Century Theory*. In: *Mosaic*, Vol. 35, No. 1, pp. 53–68
- Marx, Karl (1976): *Capital: A Critique of Political Economy. Volume 1* (1867). Transl. Ben Fowkes. London: Penguin
- Matrix, Sidneyeve (2014): *The Netflix Effect. Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends*. In: *Jeunesse. Young People, Texts, Cultures*, Vol. 6, No. 1, pp. 119–138
- Miller, J. Hillis (1982): *Fiction and Repetition. Seven English Novels*. Cambridge: Harvard Univ. Press
- Mitchell, Kevin (2013): *›A Copy of a Copy of a Copy‹. Productive Repetition in Fight Club*. In: *Jeunesse. Young People, Texts, Cultures*, Vol. 5, No. 1, pp. 108–131

- Moruzi, Kristine (2014): *Serializing Scholarship. (Re)Producing Girlhood in ›Atalanta‹*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 149–165
- Moss, Anita / Stott, Jon C. (1986): *The Family of Stories. An Anthology of Children's Literature*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Nail, Thomas (2013): *Deleuze, Occupy, and the Actuality of Revolution*. In: *Theory and Event*, Vol. 16, No. 1
- Newland, Jane (2007): *Surfing the Series. A Rhizomic Reading of Series Fiction*. In: Eiss, Harry Edwin (ed.): *Children's Literature and Culture*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp. 147–156
- Newland, Jane (2013): *Repeated Childhood Pleasures. Rethinking the Appeal of Series Fiction with Gilles Deleuze*. In: *International Research in Children's Literature*, Vol. 6. No., pp. 192–204
- Nguyen, Kim Hong (2012): *Mourning a Series of Unfortunate Events*. In: *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 37, No. 3, pp. 266–284
- Nodelman, Perry (1985): *Interpretation and the Apparent Sameness of Children's Novels*. In: *Studies in the Literary Imagination*, Vol. 18, No. 2, pp. 285–296
- Nodelman, Perry (1997): *Ordinary Monstrosity. The World of Goosebumps*. In: *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 22, No. 3, pp. 118–125
- Nodelman, Perry (2014): *Michael Yahgulanaas's ›Red‹ and the Structures of Sequential Art*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 188–205
- Nodelman, Perry / Reimer, Mavis (2003): *The Pleasures of Children's Literature (1992)*. 3rd ed. New York: Allyn and Bacon
- Nodelman, Perry (ed.) (1985): *Touchstones: A List of Distinguished Children's Books*. West Lafayette: ChLA
- Parkin, Rachel Hendershot (2010): *Breaking Faith. Disrupted Expectations and Ownership in Stephenie Meyer's Twilight Saga*. In: *Jeunesse. Young People, Texts, Cultures*, Vol. 2, No. 2, pp. 61–85
- Parr, Adrian (2005): *Repetition*. In: Parr, Adrian (ed.): *The Deleuze Dictionary*. New York: Columbia Univ. Press, pp. 223–225
- Pearson, Roberta (2017): *Additionality and Cohesion in Transfictional Worlds*. In: *The Velvet Light Trap*, Vol. 79, No. 1, pp. 113–119
- peters, charlie (2014): *Girls, Animals, Fear, and the Iterative Force of the National Pack: Reading the Dear Canada Series*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 111–128
- Reimer, Mavis (2005): *Worlds of Girls. Educational Reform and Fictional Form in L. T. Meade's School Stories*. In: Ruwe, Donelle R. (ed.): *Culturing the Child, 1690–1914. Essays in Memory of Mitzi Myers*. Lanham: Scarecrow Press 199–217
- Reimer, Mavis (2009): *Traditions of the School Story*. In: Grenby, M. O. / Immel, Andrea (eds.): *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pp. 209–225
- Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.) (2014): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan

- Robertson, Judith P. (2002): *What Happens to Our Wishes: Magical Thinking in Harry Potter*. In: Children's Literature Association Quarterly, Vol. 26, No. 4, pp. 198–211
- Robinson, Laura M. (2014): ›Anne repeated‹. *Taking Anne Out of Order*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 57–73
- Röllli, Marc (2012): *The Story of Repetition*. In: Parallax, Vol. 18, No. 1, pp. 96–103
- Ross, Catherine Sheldrick (2011): *Dime Novels and Series Books*. In: Wolf, Shelby A. / Coats, Karen / Encisco, Patricia / Jenkins, Christine A. (eds.): *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York: Routledge, pp. 195–206
- Rowe, John Carlos (1995): *Structure*. In: Lentricchia, Frank / McLaughlin, Thomas (eds.): *Critical Terms for Literary Study*. 2nd ed. Chicago: Univ. of Chicago Press, pp. 23–38
- Rudd, David (2001): *Digging up the Family Plot: Secrets, Mystery, and the Blytonesque*. In: Gavin, Adrienne E. / Routledge, Christopher (eds.): *Mystery in Children's Literature. From the Rational to the Supernatural*. Basingstoke: Palgrave, pp. 82–99
- Russell, Danielle (2010): *Familiarity Breeds a Following. Transcending the Formulaic in the Snicket Series*. In: Cadden, Mike (ed.): *Telling Children's Stories. Narrative Theory and Children's Literature*. Lincoln: Univ. of Nebraska Press
- Saunders, M. Sean (2002): *Weaving the Self. The Struggle for Identity in Martine Bates's Marmawell Trilogy*. In: *Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*, 108. Jg., pp. 39–52
- Schurman, Lydia Cushman / Johnson, Deidre (eds.) (2002): *Scorned Literature. Essays on the History and Criticism of Popular Mass-Produced Fiction in America*. Westport: Greenwood
- Sims, Sue / Clare, Hilary (2000): *The Encyclopaedia of Girls' School Stories*. Aldershot: Ashgate
- Sloan, Glenna Davis (1991): *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools* (1984). 3rd ed. New York: Teachers College Press
- Smith, Michelle J. (2014): ›But what is his country?‹. *Producing Australian Identity through Repetition in the Victorian ›School Paper‹, 1896–1918*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 129–148
- Stephens, John / McCallum, Robyn (1998): *Retelling Stories, Framing Culture. Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York: Garland
- Taxel, Joel (2002): *Children's Publishing at the Turn of the Century. Toward a Political Economy of the Publishing Industry*. In: *Research in the Teaching of English*, Vol. 37, No. 2, pp. 145–197
- Thomas, Joseph T. Jr. (2004): *Child Poets and the Poetry of the Playground*. In: *Children's Literature*, No. 32, pp. 152–177
- Thurtle, Phillip / Mitchell, Robert (2007): *The Acme Novelty Library. Comic Books, Repetition, and the Return of the New*. In: *Configurations*, Vol. 15, No. 3, pp. 267–297
- Tosenberger, Catherine (2008): *Homosexuality at the Online Hogwarts. Harry Potter Slash Fanfiction*. In: *Children's Literature* No. 36, pp. 185–207
- Wallace, Susan (ed.) (2009): *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford Univ. Press
- Watson, Victor (2000): *Reading Series Fiction. From Arthur Ransome to Gene Kemp*. London: Routledge
- Watson, Victor (2004): *Series Fiction*. In: Hunt, Peter (ed): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Vol. 2. 2nd ed. London: Routledge, pp. 532–541

- Weber, Samuel (2011): *Sidestepping. ›Freud after Derrida‹*. In: Mosaic, Vol. 44, No. 3, pp. 1–14
- Williams, James (2013): *Gilles Deleuze's Difference and Repetition. A Critical Introduction and Guide*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press
- Wodtke, Larissa (2014): *MP3 as Contentious Message. When Infinite Repetition Fuses with the Acoustic Sphere*. In: Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (eds.): *Seriality and Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 237–257
- Zupančič, Alenka (2007): *On Repetition*. In: Nordic Journal of Philosophy, Vol. 8, No. 1, pp. 27–44

### Short CVs

- Mavis Reimer**, Ph. D., Dean of Graduate Studies and Professor of English, The University of Winnipeg, Canada. Areas of research: Theories of children's literature, collaborative research.
- Deanna England**, M. A., Graduate Studies Officer, The University of Winnipeg, Canada. Areas of research: popular culture, gender and sexuality, feminist theory.
- Melanie Dennis Unrau**, M. A., PhD candidate, University of Manitoba, Canada. Areas of research: ecopoetics, petrocultures, cultural studies, environmental humanities.
- Nyala Ali**, M. A., Department Assistant, Classics, Philosophy, Women's & Gender Studies, Disability Studies. The University of Winnipeg, Canada. Areas of research: comics and graphic novels, critical race theory, fandom studies, intersectional feminism.

# Die Dynamisierung des Bildes und die Anfänge der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche

## Visuelle Wissensvermittlung in Christoph Weigels *Orbis terrarum in nuce* (1697/98–1730)

SEBASTIAN SCHMIDELER

### Zur Etablierung einer spezifischen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche in der Frühen Neuzeit

Wer sich auf Spurensuche nach den Anfängen der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche begeben will,<sup>1</sup> muss den Blick auf Strategien und Konzepte der Wissensvermittlung in der Literatur der Frühen Neuzeit richten.<sup>2</sup> In der Zeit des 16. bis 18. Jahrhunderts entstand ausgehend von Innovationen der Pädagogik und Didaktik eine Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur eigener Art.<sup>3</sup> Die Methodik der Darstellung und adressatenspezifischen Zurichtung des Wissens in diesen Kinder- und Jugendbüchern<sup>4</sup> akzentuiert zwar primär den omnipräsenten pädagogisch-didaktischen Anteil der Wissensvermittlung, lässt jedoch auch eine vornehmlich emblematisch-bildliche sowie eine wortbasierte, verbale Anschaulichkeit der Gestaltungsweise zu. Innovative Formen der Anschaulichkeit rücken den Zweck der Belehrung der Zöglinge in den Kontext einer kinder- und jugendorientierten Ästhetik der Wissensvermittlung. Diese dadurch entstehenden Formen der Anschaulichkeit sind es, die als Narrative in Bild und Wort erscheinen. Sie bilden das Inszenierte und das Ästhetische der Wissensvermittlung. Sie verleihen einer Reihe von Titeln der frühneuzeitlichen Wissen vermittelnden Kin-

**1** Zur Typologie der modernen Sachliteratur vgl. im Überblick Ossowski (1996). Ausdrücklich ist es in diesem Beitrag Ziel, Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur wegen ihrer spezifischen Narrative als Teil von Literatur aufzufassen. Klaus-Ulrich Pech argumentiert hierzu schlüssig, dass Sachliteratur zwar »mehr den Status nichtfiktionaler Literatur« hat, sich jedoch »aller erzähltechnischen Mittel der fiktionalen Literatur bedienen« kann, um Wissensvermittlung literarisch-ästhetisch zu realisieren (Pech 2004, S. 9). Kurt Franz hat auf der Basis der Typologie von Ossowski eine praktikable Kategorisierung vorgeschlagen, die den Anteil der fiktionalen und nichtfiktionalen Elemente innerhalb dieser Narrative der Wissensvermittlung systematisiert (vgl. Franz 2011 b, S. 9). Daher scheint es gerechtfertigt, Sachliteratur insbesondere mit Blick auf die Epoche der Frühen Neuzeit, die zahlreiche Formen von Literatur in die Tradition der Gesetze der Rhetorik stellte, nicht aus dem Gattungsspektrum der relevanten Kinder- und Jugendliteratur auszugrenzen. Gleichwohl ist die daraus resultierende definitorische Gattungsproblematik nicht von der Hand zu weisen:

»Fast alle Definitionsversuche haben insbesondere Probleme mit der Abgrenzung zum erzählenden Text hin« (ebd.).

**2** Zum Begriff des Konzepts innerhalb der systemtheoretischen Kinder- und Jugendliteraturforschung vgl. Ewers 2012, S. 155–156. Zur Schnittmenge zum Begriff der Norm im Sinn von »Kinder- und Jugendliteratur als (religiöse, soziale und politische) Weltanschauungsliteratur« vgl. ebd., S. 164.

**3** Zur Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit vgl. einführend im Überblick Brunken 2002 sowie die detaillierten Ergebnisse der Auswertung des Materials in Brüggemann/Brunken 1987 und Brüggemann/Brunken 1991.

**4** Zu diesem Prozess, der in der Theorie des Handlungs- und Symbolsystems von Kinder- und Jugendliteratur von Hans-Heino Ewers hauptsächlich mit den von Jean Piaget entlehnten Begriffen *Akkommodation* und *Assimilation* im Kontext der Frage um die sogenannte *Kind- und Jugendgemäßheit* diskutiert wird, vgl. aus theoretischer Perspektive Ewers 2012, S. 167–195.

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2017 | www.gkjf.de  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.7

der- und Jugendliteratur trotz der Dominanz des trockenen Lehrstoffs in diesem Sinn einen literarischen Anspruch. Sie etablieren Kinder- und Jugendliteratur als Sachliteratur und können daher als Vorläufer der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche betrachtet werden.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, richtet ihren Fokus auf die Rekonstruktion und Kontextualisierung der historischen Schnittstelle, an der sich die Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur vom rein pädagogisch instrumentalisierten Lehrbuch ästhetisch emanzipiert. Ziel ist es, zu untersuchen, wann und wie derartige Bücher zu einem Teil literarischer, narrativ inszenierter und in Wort und Bild innovativ arrangierter Wissensvermittlung als Teil der Kinder- und Jugendliteratur werden. Es ist daher eine zentrale Aufgabe der historischen Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, Prozesse zu identifizieren, in denen sich innerhalb der Geschichte der Wissensvermittlung ein derartiger ästhetischer Mehrwert ergibt, der den Charakter von Lehrbüchern so verändert, dass aus ihnen die Gestalt eines Sachbuchs für Kinder und Jugendliche hervorgehen konnte.<sup>5</sup>

### Diskurse der Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur

Wer den Prozess der Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit rekonstruieren will, kann das zu analysierende Material zunächst, wie dies in der traditionellen Gattungstypologie der Kölner Reihe der Handbücher zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur geschehen ist, nach inhaltlich-thematischen Kriterien systematisieren. So betrachtet ergibt sich ein Gattungsspektrum, das sich nach den übergeordneten Kategorien von Gattungsgruppen in Werke der »religiösen Literatur«, der »Sprachbildung, Rhetorikerziehung und Realienkunde in der Tradition der Artesliteratur«, der »Offizien-, Virtus- und Civilitasliteratur« sowie der »unterhaltend-didaktischen Literatur« untergliedern lässt; all diesen thematischen Sachgruppen können jeweils bestimmte Gattungen und Subgattungen zugeordnet werden (Brunken 1991, S. 19f.).<sup>6</sup> Diese Form der Gattungsmorphologie gewinnt ihre literaturhistorische Berechtigung aus dem Rekurs auf die Geschichte der Entstehung und Entwicklung spezifisch kinder- und jugendliterarischer Gattungstraditionen.<sup>7</sup> Diese durchaus sachdienliche und nützliche Art der gattungsbezogenen Unterscheidung erfasst jedoch primär inhaltliche und thematische Gattungsfragen. Sie lässt allerdings diejenigen kinder- und jugendorientierten Strategien und Konzepte der Wissensvermittlung außen vor, die sich als verbindende Elemente gattungsübergreifend kontextualisieren lassen. Gerade diese zu identifizie-

<sup>5</sup> An Gesamtdarstellungen, die diesen Prozess in einen diachronen Kontext stellen und innerhalb des Verlaufs größerer Zeiträume in den Blick nehmen, herrscht nach wie vor Mangel. Eine überblicksartige Bestandsaufnahme einer diachronen Betrachtung des Sachbilderbuchs vom *Orbis pictus* bis zum Fotobilderbuch geben Fassbind-Eigenheer/Fassbind-Eigenheer 1990.

<sup>6</sup> Diese Gattungsmorphologie bezieht sich als »Gattungsübersicht« laut Otto Brunken »auf den gesamten Zeitraum vom Beginn des Buchdrucks bis 1750« (Brunken 1991, S. 19f., Anm.). Vgl. auch Brunken 1987, Sp. 45f. Für den Zeitraum der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gilt eine den kinder- und jugendli-

terarischen Innovationen entsprechend spezifizierte gattungstypologische Systematik. (Vgl. Ewers 1982, Sp. 41f.)

<sup>7</sup> Sie ist daher besonders geeignet gewesen, um die enormen Massen an Belegen aus der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit zu systematisieren, die im darstellenden und bibliografischen Teil der Reihe der Handbücher zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur ausgewertet werden mussten, die im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Projekte an der Universität zu Köln entstanden sind (vgl. Brüggemann/Brunken 1987 und Brüggemann/Brunken 1991).

renden Strategien erfüllen wiederum die Funktion einer Klammer, weil sie als Konzepte für alle diese Gattungsentwicklungen in Diskursen relevant sind, in denen die Formen der Wissensvermittlung innerhalb der frühneuzeitlichen Kinder- und Jugendliteratur *in praxi* ausgehandelt worden sind.

Zieht man hingegen diese formalen Kriterien in Betracht und versucht man, derartige Strategien und Konzepte zu fokussieren, in denen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit Wissen adressatenspezifisch akkomodiert worden ist, lassen sich bestimmte Diskurse rekonstruieren, die sich als besonders typisch für diese Formen der Wissensvermittlung erweisen. Wollte ein Schriftsteller oder mitunter auch eine Autorin (wie z. B. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont) der Frühen Neuzeit Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur verfassen, so war dabei ein reichhaltiger Vorrat an rhetorischen und gedächtnistheoretischen Traditionen zu berücksichtigen, der diese Bücher gattungsübergreifend wesentlich geprägt hat.

Zunächst waren Formen der Ordnung des Wissens innerhalb eines ordnenden Diskurses von prioritärer Bedeutung: Sollte das Wissen nach Methoden der Mnemonik bspw. in Frage und Antwort oder in enzyklopädischer Systematik nach den raffinierten Regeln der antiken und frühneuzeitlichen Gedächtniskunst angeordnet werden? Ebenso relevant war der narrative Modus der Ordnung des Wissens: Sollte das Wissen unterhaltend-erzählend oder belehrend-lehrbuchartig angeordnet und strukturiert werden? Hier wie dort ging es um Prinzipien der adressatenspezifischen Selektion und Strukturierung des Wissens, deren differenzierter Betrachtung sich die VerfasserInnen und AutorInnen bereits sehr stark bewusst gewesen sind (vgl. am Beispiel der Mittelalterrezeption in der Kinder- und Jugendliteratur Schmideler 2012 a, S. 599–620).

Außerdem war für den Prozess der Wissensvermittlung ein notwendiger Bezug auf einen moralisierenden Diskurs unerlässlich. Hier wurden Fragen der moralischen Bewertung und ethischen bzw. religiösen Anverwandlung des Wissens – welcher Art es auch immer sein mochte – verhandelt, die in der Frühen Neuzeit und noch weit darüber hinaus bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts von größter, kaum zu überschätzender Bedeutung waren (vgl. ebd., S. 583–599). Das zu vermittelnde Wissen war unbedingt einer moralischen Beurteilung und Bewertung, einer ethischen oder religiösen Einordnung zu unterziehen.

Eine weitere beliebte, gattungsübergreifend wirksame Darstellungsstrategie bestand darin, innerhalb eines ambulierenden Diskurses das Wissen in einen raumzeitlichen Kontext zu stellen. Dabei wurde Wissen in narrativer Gestaltung als eine Form raumzeitlicher Fortbewegung inszeniert (vgl. ebd., S. 687–703). Dies konnte z. B. durch das Arrangement des Wissens als Reise oder als Spaziergang geschehen, die zwischen zwei Buchdeckeln imaginiert worden sind.<sup>8</sup> In einer ähnlichen Intention der Ästhetisierung war es eine beliebte Darstellungsstrategie, Wissen innerhalb eines dramatisierenden Diskurses der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. ebd., S. 666–686) als ein dramatisches »Gedächtnistheater« (*Theatrum memoriae*) buchstäblich in Szene zu setzen (vgl. Schmidt-Bigge-

<sup>8</sup> Der Historiker August Ludwig von Schlözer inszenierte demgemäß in seiner *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder* (EA 1779) das zu vermittelnde historische Wissen als Teil eines ambulierenden Diskurses: »Von Adam bis nun, wie man sagt, sind etwa 6000 Jahre. Eine lange, ser [sic!] lange Zeit! Durch diese lange Zeit, fast 60 Säcula hindurch, sollen wir spaziren; und in jedem beschauen, wie es

in jedem Lande ausgesehen habe. Die Reise ist lang; wir möchten ermüden; der Sachen sind viel, wir möchten irre werden, und Anachronismen machen. Also der Leichtigkeit und Ordnung wegen, wollen wir die Reise Stückweise (Stationen Weise) tun, und unterwegs immer ausruhen. Der Stationen (Perioden) der Zeit Räume werden 6 seyn, von gar ungleicher Länge [...]« (Schlözer 1806, S. 133f.).

mann 1993).<sup>9</sup> – Alle diese Strategien und Konzepte sind Mittel der Ästhetisierung, des Arrangements und der Literarisierung von Wissen, so dass sie zur Entstehung einer Sachliteratur für Kinder und Jugendliche Vorschub leisteten, die sich vom reinen, ästhetisch unaufbereiteten Lehrbuchtext und von der bloßen Aneinanderreihung des Lehrstoffs für den schulischen Verwertungskontext abhob.

Am wirkmächtigsten für die Entwicklung von Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur als Vorläufer der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche war jedoch der visualisierende Diskurs (vgl. Schmideler 2012a, S. 620–665). Innerhalb dieses visualisierenden Diskurses fand in der Frühen Neuzeit der Prozess des Übergangs ursprünglich erwachsenenliterarischer Bildungsprozesse durch Emblemata<sup>10</sup> in den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur statt, der zur Herausbildung einer modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche entscheidend beitrug, ja ihn allererst ermöglichte. Dies konnte z. B. Bettina Bannasch in ihrer Studie von 2007 plausibilisieren. Der von ihr rekonstruierte Prozess zeigt im Ergebnis, »dass die Erziehung des Kindes mit Hilfe von Bilderbüchern das Verfahren erwachsener Selbst-Bildung durch die Lektüre von Emblem-Büchern ablöst« (vgl. Bannasch 2007, S. 10). Dabei etablierte sich insbesondere eine »Pädagogik der Einschleichung«, die sich als Indienstnahme von bildender Anschaulichkeit für Zwecke der Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche entwickeln konnte: »Das Verfahren der Einschleichung unterscheidet nicht notwendig zwischen konkreten Bildern und anschaulichem Erzählen, sondern zielt auf die Optimierung des Lernprozesses mithilfe einer anschaulichen Lernmethode« (vgl. ebd., S. 251). Dass hierbei sowohl die wechselseitig forcierte, möglichst sinnliche Verbildlichung des Wortes in einem piktoralen Code der Wissensvermittlung als auch die Verbalisierung des Bildes in einem verbalen Code intendiert war, zeigt sich als seit dem 16. und 17. Jahrhundert durchgängig nachweisbare Darstellungsstrategie der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur als Vorläufer der modernen Sachliteratur bis hinein in das ausgehende 19. Jahrhundert (vgl. dazu Schmideler 2014). Diese wechselseitig verquickte, im piktoralen Code visuell darstellende und im verbalen Code visualisierend erzählende Wissensvermittlung stellte sich als ein höchst relevantes Verfahren der Anschauungsbildung heraus, das die Entstehung einer modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche eminent beeinflusst hat.

**9** Davon ist noch Joachim Heinrich Campes dreiteilige geschichtserzählende Jugendschrift *Die Entdeckung [sic!] von Amerika (1781/82)* beeinflusst, die die »Weltgeschichte als moralische Schaubühne« inszeniert (vgl. Steinlein 1996, S. 33; vgl. auch Schmideler 2012a, S. 668 f.). Und noch bei Adalbert Merget heißt es in seiner 1839 erschienenen *Lebensbeschreibung und Denkwürdigkeiten aus der allgemeinen Weltgeschichte*: »Die Geschichte ist wie ein großes Theater, wo herrliche Schauspiele aufgeführt werden, meist Trauerspiele, aber von dem erbaulichen Inhalt, der auch Kinder zu fesseln vermag, und wieder lustige Stücke, in denen man mitspielen möchte, so schön sind die Begebenheiten, die uns vorgeführt werden« (Merget 1839, S. 3).

**10** Ein Emblem hat folgende idealtypische Struktur: »Zuoberst findet sich ein einzeliger Sinnspruch, die Inscriptio [...]. Darunter zeigt ein kleiner unkolorierter Holzschnitt oder Kupferstich in zumeist recht schematischer Reduktion einen oder mehrere Gegenstände, oftmals auch [...] eine kleine Szenerie mit menschlichen Figuren, die Pictura. Darunter schließlich folgt ein die bildliche Darstellung ergänzendes Gedicht, die Subscriptio« (Bannasch 2007, S. 9).

## Emblematik, Mnemonik und Rhetorik – Von der »Pädagogik der Einschleichung« zur Pädagogik der Anschauung

In der Geschichtsschreibung der Kinder- und Jugendliteratur wird insbesondere der Prozess der Herausbildung einer Realienpädagogik durch Wolfgang Ratke (Ratichius) und Jan Amos Comenius (vgl. hierzu aus bildungshistorischer Perspektive Kühlmann 1996) als entscheidend für die im 16. und 17. Jahrhundert erfolgende Ablösung der sprachorientierten humanistischen Bildung akzentuiert, der sich als ein unbedingt notwendiger Prozess innerhalb der Modernisierung in der Frühen Neuzeit erwies. Ihre Ursache hatte diese Entwicklung darin, dass die traditionelle, auf die antike, mithin auf die altsprachlich lateinische und griechische Welt des Wissens fixierte Bildung im Zuge der Vernaturwissenschaftlichung des Wissens durch Kopernikus, Galilei oder das Erfahrungswissen der Entdeckungsreisenden in eine existenzielle Krise geraten war:

Die einseitig philologisch orientierte Ausbildung stieß [...] überall an ihre Grenzen. Die Schulrhetorik erstarrte zunehmend zu bloßem Formelwerk, das sich immer mehr von der sozialen, kulturellen und politischen Realität der Zeit entfernte. Die Ausbildung war lebensfern geworden und überhäufte die Kinder nicht selten mit praktisch belanglosem Wissensstoff [...]. (Brunken 2002, S. 8)

Die Folge davon war ein Prozess umfassender Umwälzung des Wissens: »Wohl nie hatte es bisher eine Zeit gegeben, die [...] in solchem Maße das Wissen revolutionierte und die menschliche Erkenntnis auf so vielen Gebieten zu immer neuen Horizonten führte« (Brunken 1991, Sp. 8). Trotz der Abwendung von den Worten und der Hinwendung zu den Sachen in der Realienpädagogik – wie sich dies in der didaktischen Devise von Comenius »Sachen statt Worte!« ausdrückte (ebd., S. 11) – blieben die humanistisch-antiken Kerne der Wissensvermittlung nach wie vor aktuell:

Zwar vermochte die Realienpädagogik nicht, die dominante Stellung des etablierten Schulhumanismus zu beseitigen, sie trug aber ganz wesentlich zum Gestaltwandel der Kinder- und Jugendliteratur im 17. Jahrhundert bei. Die augenscheinlichste Veränderung ist die Betonung des Muttersprachlichen [...]. Eine weitere gravierende Neuerung ist die massive Hereinnahme der ›Realien‹ wie Geschichte, Geographie, Naturkunde und Technik in die Kinder- und Jugendliteratur; hierdurch wird der Weg zum modernen Sachbuch geebnet. (Ebd., S. 13)

Doch wie genau und wie konkret vollzog sich dieser Prozess?

Die von Bettina Bannasch akzentuierte »Pädagogik der Einschleichung« verzichtete als primär realienpädagogisch innovative Anschauungsbildung nicht auf ihre aus der antiken Mnemonik überkommenen Wissenskerne, die sie nach wie vor weitertradierte. Ausgangspunkt der Anschauungspädagogik waren weiterhin einige entscheidende Grundannahmen der antiken Vorstellung des Gedächtnisses, die von dem griechischen Arzt Galen ausgingen: Das menschliche Gehirn besteht nach diesem Modell aus drei Kammern, deren eine der Sitz des Verstandes (*sensus communis*), die andere der Sitz der Einbildungskraft (*phantasia, imaginatio*), die dritte aber der Sitz des Gedächtnisses (*memoria*) ist (vgl. Berns/Neuber 1998, S. 388 f.). Diese drei Kammern verarbeiten in diesem architekturartigen, mechanischen Modell die durch die fünf Sinne des Menschen wahr-

genommenen Eindrücke, wobei die Lebensgeister (*spiritus/pneuma*) als Seelenatem die verschiedenen Elemente der drei Kammern verbinden. Gesehene, sinnlich erfahrene Bilder werden durch das Ein- und Ausatmen der Seele und des Körpers zu inneren Vorstellungsbildern:

Wie die Bewegung der inneren Bilder (der Vorstellungsbilder oder *Phantasmata*) als von der Bewegung äußerer Bilder (Phänomene) abhängig wird, muß auch die Pneumatik der Seele als vom äußeren Ausatmen abhängig gedacht werden. Die vordere Hirnventikel bewirkt diese Vorstellung nach Ein- und Ausatmen des Hirns und bereitet dabei den ›*spiritus animae*‹ (*psychokon pneuma*). (ebd., Hvh. v. mir)

Neben dieser physiologischen Grundannahme des Verhältnisses von Verstand, Einbildungskraft und Gedächtnis intendierte auch noch die frühneuzeitliche Wissensvermittlung auf der Basis antiker Vorbilder, dem natürlichen Gedächtnis durch das Raffinement der Gedächtniskunst (Mnemonik) vermittelt des künstlichen Gedächtnisses zu einer größeren, möglichst zu perfektionierenden Merk- und Denkfähigkeit zu verhelfen. Zur Erzeugung dieses künstlichen Gedächtnisses bediente sich die antike Gedächtniskunst der Verortung des Wissens in imaginierten Räumen. Das Wissen war elementar an Raumvorstellungen gebunden.

Die imaginierten Räume musste sich das natürliche Gedächtnis merken und beim gedanklichen Abschreiten dieser Räume während der Wiedergabe des Wissens reaktivieren. Diese Mnemonik stand zunächst ganz konkret im Kontext der Ratschläge und Handlungsanweisung für den Prozess des Memorierens einer Rede für einen antiken Rhetoriker:

Der erste Schritt war, dem Gedächtnis eine Reihe von loci, Orten, einzuprägen. [...] Um im Gedächtnis eine Reihe von Orten zu bilden, erinnere man sich an ein möglichst geräumiges und komplexes Gebäude, an seinen Vorhof, den Wohnraum, die Schlafgemächer und Empfangsräume [...]. Die Bilder, mit deren Hilfe der Vortrag im Gedächtnis haften soll [...], werden in der Vorstellung an die Orte in dem Gebäude gestellt, die man sich gemerkt hat. Ist man so verfahren, können alle diese Orte, sobald das Faktengedächtnis wiederbelebt werden muß, der Reihe nach aufgesucht und die dort verwahrten Pfänder zurückgefordert werden (Yates 1990, S. 12).

Diese drei Einflussfaktoren – die Entstehung und Verbreitung der Realienpädagogik, die galenische Vorstellung der Funktionsweise des Hirns als Dreikammernsystem sowie die Weitertradierung der antiken Gedächtniskunst – treffen in der konkreten Produktion von frühneuzeitlicher, Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur im 16. bis 18. Jahrhundert aufeinander. Sie führen dazu, dass aus diesen spezifischen Konstellationen die Voraussetzungen der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche entstehen, wie nun am konkreten Beispiel von Christoph Weigels Nürnberger Kupferwerk für Kinder und Jugendliche, dem *Orbis terrarum in nuce*, anschaulich gezeigt werden soll. Denn fest steht mit Blick auf das Phänomen des Wissenstransfers vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit auch noch in Bezug auf die Zeit des 17. und 18. Jahrhunderts: »Daß die Übergangsphase vom Mittelalter zur Neuzeit besondere Aufmerksamkeit beanspruchen darf, ergibt sich aus dem Befund, daß sich in der mnemotechnischen Literatur als erkenntnis-kritischer Literatur die Moderne konstituierte« (Berns/Neuber 1998, S. 378).

**Von der *Gedächtnuß-hülflichen Bilder-Lust* (1697/98)<sup>11</sup>  
zum *Orbis terrarum in nuce* (1726)<sup>12</sup> – Zum Gestaltwandel  
von Christoph Weigels Welt in einer Nuß**

Christoph Weigel d. Ä. (1654–1725) zählt zu den renommiertesten und bedeutendsten süddeutschen Kunsthändlern und zu den angesehenen Kupferstechern seiner Zeit (vgl. zu seinem Gesamtwerk im Detail Bauer 1980; vgl. auch Franz 2011a).<sup>13</sup> Dass sich ein derart angesehener Verleger und Stecher mit nicht unerheblichem Aufwand der Produktion und Distribution von Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur zuwandte, ist bereits ein deutliches Signal für den Marktwert und für das gestiegene Prestige, das diese Art von Büchern, die sich neben den erwachsenen Informatoren und Erziehern vornehmlich in den Kupfertafeln an junge Adressaten richtete, um 1700 genoss.

Das Kupferwerk, das Kindern und Jugendlichen einen Überblick über die Universalhistorie der biblischen und der Menschheitsgeschichte zu geben beabsichtigt, hat eine komplexe Genese und eine komplizierte Verbreitungsgeschichte (vgl. hierzu speziell Bauer 1980, Sp. 862–886 sowie im Überblick Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1900–1902). Das Geschichtsbilderbuch erschien erstmals mit einem erläuternden Text von Georg Andreas Schmidt und Samuel Faber 1697/98 mit dem Erscheinungsjahr 1697 unter dem Titel *SCULPTURA HISTORiarum ET TEMPORUM MEMORATRIX* mit dem deutschsprachigen Untertitel *Gedächtnuß-hülfliche Bilder-Lust der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten* im Verlag von Weigel und wurde von Johann Daniel Tauber in Nürnberg gedruckt (vgl. Weigel 1697, vgl. Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1900 Nr. 948; vgl. auch Bauer 1980, Sp. 1060 Nr. 9.1.; von dieser Ausgabe sind noch andere Varianten nachweisbar, vgl. ebd., Sp. 1061f. Nr. 9.2.). Es wurde sehr erfolgreich in zahlreichen verschiedenen Text- und Bildbearbeitungen, in Fortsetzungen,<sup>14</sup> einer französischen Übersetzung von 1722 und in verschiedenen Formaten und Ausgaben auf dem Buchmarkt distribuiert, wo es bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreitet war.<sup>15</sup> Seit einer Ausgabe von 1722 war das Werk auch unter dem Titel *ORBIS TERRARUM IN NUCE* bekannt; hierbei handelt es sich um eine neu bearbeitete Auflage, die 1726 nochmals erschien, nun mit erläuterndem Text des Historikers Johann David Köhler.<sup>16</sup> Eine letzte »nochmalige Neubearbeitung liegt von Johann Colmar« aus dem Jahr 1730 vor (vgl. Colmar/Weigel 1730, zit. in: Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1902). Das Geschichtsbilderbuch insgesamt gilt in der Kinder- und Jugendliteraturforschung als »imposante Edition« und als »faszinierendes Werk« (Göbels 1980, S. 12). Es wird als »das bekannteste bei Weigel erschienene Kinderbuch« ausgewiesen (Hofmann-Randall 2001, S. 38).

**11** Vgl. Weigel 1697.

**12** Vgl. Köhler/Weigel 1726.

**13** Der Bibliothekar und für die Kunstgeschichte Nürnbergs ausgewiesene Kunsthistoriker Paul Johannes Rée gelangte hinsichtlich des ästhetischen Werts der Kupferstiche von Christoph Weigel zu der Einsicht: »Der künstlerische Werth seiner Arbeiten, die meist Lehr- und Erbauungszwecken dienten, ist gering, seine eigentliche Bedeutung liegt auf dem Gebiete des Kunstverlags und des Kunsthandels« (Rée 1896, S. 465).

**14** Es war geplant, das Werk jährlich in mnemonischen Gedächtnistafeln fortzusetzen; dieses Projekt konnte allerdings nicht realisiert werden

(vgl. Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1902, Bauer 1980, Sp. 876–878).

**15** Zu der vorzüglich aufbereiteten Editions-geschichte der verschiedenen Ausgaben, Bearbeitungen, Fortsetzungen und Versionen vgl. im Detail Bauer 1980, Sp. 862–886. Auch Hofmann-Randall spricht davon, dass das Buch »verlegerisch ein beachtlicher Erfolg« war. (Hofmann-Randall 2001, S. 39)

**16** Die Edition mit dem Titel *Welt in einer Nuß* ist eigentlich eine textlose Ausgabe, die für den Gebrauch für Kinder bestimmt war und einen verkleinerten Abdruck der kostbaren von Kleinfolio- auf Quartformat umgearbeiteten Kupfertafeln präsentierten (vgl. Bauer 1980, Sp. 872).



Abb. 1  
Mnemotechnische Kupfertafel von Christoph Weigel mit den zehn merkwürdigsten Denkwürdigkeiten der Historia mundi des 12. Jahrhunderts. – Jedes Bildfeld zeigt ein Hauptereignis eines Jahrzehnts. Die Jahreszahl kann über die Figur in der rechten oberen Ecke zugeordnet werden. Merkmale erleichtern die Orientierung. Winterpflanzen in den äußeren oberen Bildfeldern kennzeichnen das zweite Jahrtausend; die zwei Ecken der Rahmung der Bildfelder das zweite Jahrhundert.  
(Quelle: Köhler/Weigel 1726. S. 483)

Zentraler Kern der Wissensvermittlung des Bilderbuchs waren die 48 Kupfertafeln,<sup>17</sup> auf denen die Wissenskerne der historischen Hauptereignisse aus der Universalgeschichte in Aufrissdarstellungen in Miniaturformat und in Medaillonform veranschaulicht worden sind. Zu jedem Jahrtausend gibt es Jahrhunderttafeln, auf denen ein geordneter Vorrat von historischen Hauptereignissen zu sehen ist – entweder zehn Bilder für zehn Ereignisse aus zehn Jahrhunderten auf einer Jahrtausendtafel oder zehn Bilder für zehn Ereignisse für zehn Jahrzehnte auf einer Jahrhunderttafel (vgl. zum Folgenden den Vorbericht in Köhler/Weigel 1726). Die Jahrtausende werden mit floralen Schmuckelementen mnemonisch symbolisiert, die Bezüge zur Erschaffung der Welt erkennen lassen: Weil Gott die Welt im Herbst erschuf, ist das erste Jahrtausend mit Herbstblumen, das zweite mit Winterblumen, das dritte mit Frühlingsblumen ausgeschmückt, die zugleich der Zier der Kupfertafeln und damit zum ansprechenden ästhetischen Arrangement der Bildebene der Wissensvermittlung dienen.

Die besonders eindrucksvollen Bildfelder dieser Jahrhunderttafeln zeigen je zehn Miniaturszenen. Jedes Einzelbildfeld steht repräsentativ für ein zentrales Ereignis des jeweiligen Jahrzehnts auf der Jahrhunderttafel. Die jeweiligen Jahrhunderte sind durch bestimmte geometrische Rahmungen optisch so hervorgehoben, dass man sie auf den ersten Blick identifizieren kann: So wird das erste Jahrhundert von einem Rahmen aus einem Ring gekennzeichnet, das zweite Jahrhundert mit einem Gegenstand mit zwei Ecken gerahmt, das dritte Jahrhundert mit einem Dreieck usw. Diese mnemotechnische Geometrisierung des imaginierten Raums ist gleichzeitig ein realienpädagogisches Merkmal der Rationalisierung der Geschichtsbetrachtung mit Maß und Zahl, die als Authentifizierungsstrategie dient, um die Wahrheit und die Vernunft, also die Realität der Geschichte realienpädagogisch zu legitimieren und zu versinnlichen.

<sup>17</sup> Die Zahl der Kupfertafeln variiert je nach Ausgabe. Die Erstausgabe von 1697/98 »bestand aus 43 Kupfertafeln mit 385 verschiedenen Bildern

im Format 50 x 60 mm und 411 Seiten Text« (Hofmann-Randall 2001, S. 39).

Um die jeweiligen Jahre auf den Bilderfeldern der Darstellungen eines Hauptereignisses eines Jahrzehnts schnell und genau zu systematisieren, sind die Miniaturszene der Bildertafeln jeweils mit kleinen mnemotechnischen Symbolen im Rahmen ausgestattet: das erste Jahr wird innerhalb eines Jahrzehnts mit einer Sonne als historisches Kennzeichen symbolisiert, das zweite mit einem Vogel, das dritte mit einem dreieckigen Lebewesen oder Gegenstand, das vierte mit einem viereckigen Gegenstand oder Lebewesen – also mit einem Quadrupeden wie z. B. einem Hund – als mnemonisches Merkmal im Bildrahmen ausgestattet. Daneben zeigt auch der geometrische Rahmen der Bildfelder selbst Zahlenverhältnisse an (gerundete flächenhafte Gebilde mit zwei bis neun Einkerbungen bzw. »Ecken« als Zahlensymbole, darunter Viereck, Sechseck etc.) und gibt genaue Auskunft über die historisch-chronologische Systematik der Einordnung eines dargestellten Ereignisses.

Die Qualität der Kupfertafeln, die für die verschiedenen Ausgaben neu gestochen und mit verschiedenen mnemotechnischen lateinischen und deutschen Merkversen ausgestattet worden sind, variiert teilweise stark. Besonders die Kupfer der Erstausgabe sind jedoch mitunter von bestechender Güte. In den Ausgaben von 1722 und 1726 lässt die Qualität der Kupfertafeln entscheidend nach.<sup>18</sup> Die Merkverse als Subscriptio der Miniaturszene auf den Kupfertafeln selbst wiederum erfüllen innerhalb der Geschichte der Geschichtsliteratur für Kinder und Jugendliche eine wichtige Funktion:

Diese geschichtsliterarischen Merkverse dienen – so unbedeutend sie auf den ersten Blick scheinen mögen – aufgrund ihrer pädagogisch-mnemonischen Kontextualisierung als entscheidende Instrumentarien zur Erzeugung eines kinder- und jugendorientierten Kanons historischer Wissensbestände, der wiederum erst die Voraussetzung dafür bildet, dass kulturspezifisch konventionalisiertes Geschichtswissen insgesamt entstehen kann, auf das dann im weiteren Verlauf der Entwicklung sowohl der kinder- und jugendorientierten als auch der erwachsenenliterarischen Geschichtsliteratur zurückgegriffen werden kann. (Schmideler 2013, S. 293)

In der Gattungsnomenklatur nach Otto Brunken (Brunken 1991, Sp. 19f.) zählt Weigels *Bilder-Lust* bzw. *Orbis terrarum in nuce* zu den »Werken zur Sprachbildung, Rhetorikerziehung und Realienkunde in der Tradition der Artesliteratur« und gehört zu den »Historischen und der Historik zugeordneten Werken«, ist also den »Geschichtsbüchern« zuzuordnen (ebd., Sp. 20 Nr. 19). Die Hinwendung zur Sache der Geschichte, die aus diesem Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendbuch erkennbar wird, ist eine direkte Folge der realienpädagogischen Wende, die mit Ratke und insbesondere Comenius bereits im 17. Jahrhundert eingesetzt hatte. Die Bearbeitungen von Weigels Werk, die den Titel *Orbis terrarum in nuce* führen, sind demgemäß eine direkte Anspielung auf den *Orbis sensuallium pictus* von Comenius (vgl. Comenius 1658), das berühmteste Hauptwerk der realien-

18 So konstatiert auch Regine C. Hrosch in ihrer diachronen Studie zur bildlichen Darstellung der Reformation in Kinder-, Jugend- und Schulbüchern bei einem Vergleich der Ausgabe von 1697/98 (vgl. Weigel 1697) und 1730 (vgl. Colmar/Weigel 1730): »Deutlich lässt sich erkennen, dass die Weigel'schen Kupferstiche bei Colmar vereinfacht und ausschnitthaft Wiederverwendung finden. Aber auch der Größenvergleich der beiden Werke legt einen Qualitäts-

verlust nahe. Köhler [gemeint ist die Ausgabe Köhler/Weigel 1726, Seb. Schm.] verkleinerte das Werk auf die Hälfte. Die künstlerische Qualität leidet durch das »Abkupfern« – ein Begriff, den wir auch heute noch im negativen Sinne benutzen und der genau diesen Sachverhalt, die Übernahme und Kopie von Bildinhalten meint. Die mindere Qualität und die Kopie lässt sich an Details erkennen« (Hrosch 2008, S. 151).

pädagogischen Anschauungsliteratur des 17. Jahrhunderts (vgl. einführend im Überblick Lemmermöhle 2013). Weigels mit Kupfertafeln ausgestatteter Band erfüllte die Funktion, die realienpädagogische Bildung speziell des süddeutschen Stadtbürgertums zu stärken, daher wurde es auch an Nürnberger Schulen zeitweise als Lehrwerk verwendet.<sup>19</sup> Es dient damit auch der Ausbildung für den wachsenden »Bedarf an akademisch qualifizierten Beamten für die Hof-, Gerichts- und Finanzverwaltung« (Brunken 2002, S. 9).

Weigels *Bilder-Lust* bzw. sein *Orbis terrarum in nuce* steht unmittelbar im Kontext der Entlastung von Kindern und Jugendlichen gegenüber dem polyhistorischen Vielwissen, das im Verlauf der Frühen Neuzeit insbesondere in der Ausbildung von Standeszöglingen überhandgenommen hatte. Hier wurden junge Zöglinge als kleine Gelehrte betrachtet. Dem musste nun Einhalt geboten werden: Im Vorbericht zur Neubearbeitung der Ausgabe von 1726 mit historischen Erläuterungen von Johann David Köhler beklagt sich der Verfasser über die abschreckende Wirkung der unermesslichen Fülle von Jahreszahlen in der polyhistorischen Gelehrsamkeit, »vermitteltst welcher die zarten Köpffe mit einer abscheulichen Menge leerer und tauber Jahr-Zahlen, haben bestürmet werden müssen« (Köhler/Weigel 1726, Vorbericht, S. 4). Gerade diesen Auswüchsen wollte die Realienpädagogik mit innovativen Lernmethoden und einer neuen ästhetischen Gestaltungsweise der Wissensvermittlung begegnen. Dabei ist zu konzedieren, dass auch diese Erziehungsreformer mitunter über ihre selbst gesteckten Ziele entscheidend hinausgeschossen:

Der überall geführte Kampf gegen die »Kopfmarterung« und das viele Auswendiglernen kann häufig nur mühsam verdecken, daß die an deren Stelle tretenden mnemotechnischen Methoden in ihrer Überspanntheit und Abstrusität meist noch weit komplizierter und zeitaufwendiger sind [...]. Doch selbst da, wo, wie bei Ratke, die neuen Programme mit viel Lärm, Aufwand und eitler Selbstüberhöhung vorgetragen werden (und in der Praxis häufig scheitern), zeigen sich ganz wesentliche, für die Zeit bahnbrechende pädagogische Erkenntnisse. (Brunken 1991, Sp. 10)

Diese Neuerungsleistungen lassen sich konkret identifizieren: »Ganz entscheidend wird schließlich das Prinzip der Realienpädagogen, sich zur Sach- und Sprachbelehrung des Einsatzes von Bildern zu bedienen.« (Brunken 2002, S. 9). Diese Innovationsleistung wird im Fall von Weigels *Orbis terrarum in nuce* durch die Originalität der Bilddarstellungen auf den Kupfertafeln erzeugt, die nach der Beobachtung von Kurt Franz einem Grundsatz der realienpädagogischen Didaktik folgen, in der Anordnung stufenweise »vom Allgemeinen zum Besonderen« vorzugehen (Franz 2011 a, S. 10). Damit verbunden ist eine universelle Einsetzbarkeit des Bilderwerks, das sowohl kleineren Kindern als auch fortgeschrittenen Zöglingen die Verwendung des Wissen vermittelnden Buchs ermöglichte, wie Kurt Franz betont: »Allein durch das Betrachten der einzelnen Abbildungen sollte auch schon kleineren Kindern das geschichtliche Ereignis offenkundig werden und sich unauslöschlich in das Gedächtnis einprägen« (ebd., S. 11).

Unauslöschlich in das Gedächtnis einprägen können sich diese Gedächtnisbilder jedoch nur wegen ihres deutlichen mnemotechnischen Bezugs auf den ordnenden Diskurs. Sie bringen nämlich nicht die polyhistorische Vielheit der Ereignisse ins Bild, son-

<sup>19</sup> So ist die Ausgabe von Köhler/Weigel 1726 bspw. explizit für das Gymnasium Aegidianum in Nürnberg erstellt worden. Eine weitere Ausgabe

von Johannes Colmar war ebenfalls für Nürnberger Schulen bestimmt (vgl. Bauer 1980, Sp. 883 f.). Vgl. dazu auch Hofmann-Randall 2001, S. 39.

dern stellen im Walnussaufriss – also im Wortsinn: *in nuce* – Wissenskerne dar. Diese Konzentration auf das Wesentliche, den *nucleus* als Wissenskern im Walnussaufriss, zeigen die Bildertafeln als entscheidende Merkhilfen. Die Kupferbilder dienen zur Entlastung der Zöglinge. Sie versinnbildlichen den Weg vom vormodernen, polyhistorischen Vielwissen zum geordneten Vorrat merkwürdiger Szenen und bedeutender Ereignisse der *Historia mundi*, der nach bestimmten Kriterien der Relevanz selektiert wurde. Zu diesen Kriterien gehörte im Sinn des moralisierenden Diskurses der zutiefst religiös konnotierte christliche Kontext, auf den die Aufrissbilder rekurren. Dazu zählte aber auch das Erlernen moralisch tugendhafter Weltklugheit durch Geschichtsbetrachtung: »Die *reminiscentia*, auf die es ankommt, gilt der Erschließung des Kerns der Geschichte(n): Er enthält die wahre Gottesfurcht und weltliche Klugheit. Ziel der Unterweisung ist die Anhäufung dieser Wissenskerne«, die nun auch nicht nur von erwachsenen Gelehrten, sondern »auch von Kindern und Ungebildeten erlernt werden« kann (Bannasch 2007, S. 200, Hervorhebung im Original). Das zu erwerbende raumzeitliche Faktenwissen der *Historia mundi* soll »über die Anhäufung sinnvoller – im Sinn von: der Schau Gottes zuarbeitenden – Wissenskernen« erfolgen (ebd.).

Weigels Gedächtnisbilder, die dem Erlernen der weltlichen Klugheit dienen, sind keine *Emblemata* im traditionellen Sinn mehr, sondern bereits mnemotechnisch arrangierte Illustrationen als Vorläufer des Bildes im Sachbilderbuch. Trotz der Betonung des *prodesse* und der strengen mnemotechnischen Formen ist es Anspruch des Buchs, für das Vergnügen der Jugend, dem *delectare*, einen Beitrag zu leisten; das Lernen soll zu einem Spiel werden. All die mnemotechnischen Raffinements sind »ausgesonnen, der Jugend, die sich fleissig vor diese Tafel üben mag, die Geschichte und die Zeit, darinn sie sich ereignet, leicht und mit spielender Art beyzubringen« (Köhler/Weigel 1726, S. 4). Nichts war unversucht geblieben, »damit der lieben Jugend ja nichts zur leicht- und anmuthigen Erlernung der Historien abgehen möge« (ebd.).

In diesem Bemühen um Spiel und Unterhaltung beim Lernen und in der modellhaften Formung des Wissens als Anschauungen der Sachen – der *Realien* – ist ein Modernisierungsschub zu konstatieren, der dieses Kupferwerk als Vorläufer des modernen Sachbilderbuchs kennzeichnet. Die Kupfertafeln weisen insofern gegenüber dem wortbasierten Lehrbuch einen ästhetischen Mehrwert auf, als sie in gleich mehrfacher Hinsicht Bilder in dynamischer Bewegung darstellen: Erstens können sie als Gedächtnisbilder der Bewegung betrachtet werden, die als ästhetische Miniaturkunstwerke im Kupferstich das kindliche Auge reizen sollen. Sie stellen daher den Blick und die Aufmerksamkeit bannende Anlässe für Diskurse zwischen Zögling und Mentor bzw. Informator dar. Sie zeigen im Wortsinn bewegende und bewegte Szenen aus der *Historia mundi*, die im Gedächtnis der Zöglinge zur inneren Vorstellungsbildung und damit als Merkhilfe zum Lernen der relevanten Ereignisse aus der Fülle historischer Ereignisse der Weltgeschichte dienen sollten. Sie sind Sinnbilder der raumzeitlichen Dynamik der Geschichte.

Diese reizvolle Ästhetik der Bewegung geht über den rein mnemotechnischen Zweck eines Gedächtnisbildes, das bloß einen Wissenskern anschaulich darstellen soll, weit hinaus. Bereits der auf die Analyse von Christoph Weigels Leben und Werk spezialisierte Buchhistoriker Michael Bauer betonte dies: »Die aneinandergereihten, meist mehrfigurigen, bewegten Szenen, die trotz ihrer Kleinheit in wünschenswerter Deutlichkeit die ausgewählten Ereignisse veranschaulichen, forderten zum genauen Betrachten, zum weiteren Nachfragen und zum Studium des Textes auf« (Bauer 1980, Sp. 871).

Zweitens sind diese Miniaturbilder dynamisch, weil ihr raffinierter und ihr im Verlauf der Editions-geschichte mehrfach entscheidend veränderter mnemotechnischer

Zweck als Lernhilfe und Gedächtnisstütze einen ästhetischen Anpassungsprozess nach sich zog, der Bilder als Illustrationen im Sinn von realistischen Veranschaulichungen des Wissens unter Maßgabe der Realienpädagogik bediente. Somit trat umgekehrt ihre vormoderne, allegorisch-emblematische Funktion zugunsten eines zunehmenden neuzeitlichen Realismus der Darstellung der Szenen zurück. Das mnemotechnische Arrangement ist nämlich nicht mehr emblematisch-allegorisch mit einer verborgenen Deutungsebene, sondern die gestalterischen Mittel der Inszenierung der Kupfertafeln als Gedächtnisbilder dienen allein dem rationalen Zweck als Merkhilfe ohne die zweifache, allegorische Deutungsmöglichkeit eines doppelten Sinns der Emblemata. Es werden historische Sachen – eben Realien – in Raum und Zeit auf den Miniaturbildern verortet.

Dabei variieren auch die Inhalte der Miniaturszenen im Verlauf der Editionsgeschichte des Werks erheblich. Für den Zweck der Erzeugung »einer mit historischen Ereignissen bestückten Zeitleiste im Kopf der Schüler« (Hrosch 2008, S. 152) wurden die Kupfertafeln immer wieder neu gestochen und in Größe der Anordnung, Präzision der Ausführung, Art des Merkverses und selbst in Bezug auf die Auswahl der Bildinhalte stark verändert. So zeigt die Erstausgabe (vgl. Weigel 1697) bspw. mit der Subscriptio »Reformationis sacrae initia« eine mehr als 6 cm hohe und breite Darstellung von Luther, der 1517 seine Thesen an die Tür der Schlosskirche anschlägt, während die Ausgabe von Colmar aus dem Jahr 1730 (vgl. Colmar/Weigel 1730) eine grob verkleinerte Abbildung derselben Szene von ca. 3,7 cm Höhe und 3,5 cm Breite mit der Bildunterschrift »Da Luther kränkt den Pabst« bietet, wie Regine C. Hrosch aufmerksam herausgearbeitet hat (vgl. Hrosch 2008, 152, vgl. auch ebd., S. 151). Interessant ist jedoch (und von Hrosch nicht bemerkt), dass in der Ausgabe von 1722 (vgl. Köhler/Weigel 1722, S. 563) die Reformation auf der Kupfertafel zu dieser Edition nicht im Bild erwähnt ist, obwohl die Ausgabe von 1726 (Köhler/Weigel 1726, S. 563) wiederum eine Abbildung des Thesenanschlags im Miniaturbild zeigt. Dennoch dokumentiert die mnemotechnische Anordnung des historischen Wissens in diesem Buch einen bedeutenden Erkenntnisfortschritt im Umgang mit der Sache der Geschichte durch Merkbilder.

Diese Rationalisierung der Gedächtnisbilder rückt die Ästhetik der »mnemotechnischen Qualität von Weigels« Emblembuch, die »man gar nicht hoch genug einschätzen« kann (Franz 2011a, S. 12), in die unmittelbare Nähe des modernen, den Realien zugewandten, Wissen vermittelnden Sachbilderbuchs: Denn die »Qualität des Bildes besteht darin, dass es durch die konkreten Vorgaben, die es macht, nicht einen ungesteuerten und damit unzuverlässigen Erinnerungsprozess in Gang setzt. Vielmehr sind die attraktiven Bilder die Mogelpackung, in der das unattraktive Sachwissen so übermittelt wird, dass es ohne jede Anstrengung erinnert wird« (Bannasch 2007, S. 198).

Dynamisch sind schließlich – drittens – auch die Konstruktionen der Bildertafeln im Kontext der zeitgenössischen Bildtheorie. Bettina Bannasch konstatiert in Bezug auf das Bilderbuch Weigels den Zusammenhang zwischen Mnemonik, natürlichem und künstlichem Gedächtnis auf der einen Seite und der bildlichen Darstellung von Zeit und Raum als Imagination eines Gedächtnisbilds auf der anderen Seite in der wünschenswerten Klarheit:

Mithilfe von markanten geographischen Gegebenheiten und herausragenden historischen Ereignissen erstellt das natürliche Gedächtnis das räumliche Modell einer Landschaft, in der die Zeit still steht. Von den Erhebungen dieser Gedächtnislandschaft aus kann der Blick des Erinnernden über die Wissensbestände schweifen, die an die herausragenden Orte und Ereignisse angelagert sind. (Ebd., S. 197)

Eine neue Dynamik gewinnen die Bildertafeln des Kupferwerks jedoch auch – viertens – durch ihre komplexe Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte, die wiederholte Umarbeitungen der Stiche nach sich zog, wie bereits erwähnt wurde. Diese Notwendigkeit der Umarbeitung hatte grundsätzliche Ursachen. Die Unverständlichkeit der Bilderszenen in den frühen Fassungen, die bei den unbedarften jungen Betrachtern dazu führte, dass sie das Geschichtswissen nicht optimal merken und das historische Wissen aus den *me-dailles en miniature* identifizieren konnten, forderte Konsequenzen ein: Die Dynamik der Text-Bild-Interdependenzen musste modifiziert, verbessert und damit im Sinn von Vorläufern der Sachbilderbücher modernisiert werden, indem der Stecher der Bilder und der Verfasser des Textes die Logik und Schlüssigkeit der Text-Bild-Beziehungen auf den Tafeln und im erläuternden Text rücksichtsvoller realisieren konnten:

Nachdem man aber inne geworden, daß dem nützlichen Gebrauch dieses annehmlichen Compendii Historiae Universalis bey Unterweisung der Jugend nichts mehr gehindert als daß denen Historischen Bildern eine deutliche Beschreibung gemangelt, indem dieselben nicht jederman so gleich vollkommen bekant gewesen, und man daher davon die Erklärung hat erstlich in andern Büchern mühsam zusammen suchen müssen, so habe ich auf viele Veranlassung hoher und anderer Personen, dem Mangel durch diese an das Licht gestellte gründliche Erläuterung jedes Bildes abhelfen wollen, damit nunmehr so wohl Lehr- als Lernenden eine grosse Erleichterung bey Erlernung der Universal-Historie nach dieser Methode möchte geschaffen werden (Köhler/Weigel 1726, S. 2).

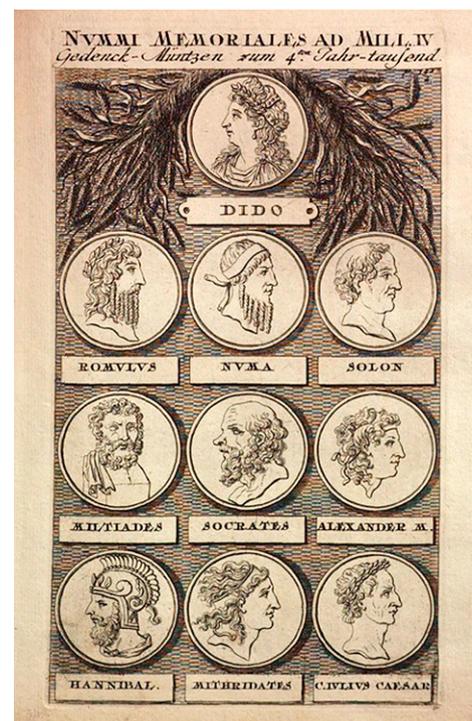
Ziel ist damit die Ästhetisierung des Wissens durch rhetorisch und mnemonisch strukturierte Ordnung und Visualisierung. Dies bezog eine Präzisierung der Textebene durch den Historiker Johann David Köhler nach sich, um eine verbesserte Text-Bild-Interdependenz in diesem Kupferwerk gegenüber der Erstausgabe mit dem Text von Schmidt und Faber zu erreichen: »Obgleich der Text nun um mehr als 100 Seiten kürzer geworden ist, hat der Informationsgehalt zugenommen. Anstelle der barocken Ausdrucksweise Schmidts sind klare, prägnante Kommentare des Historikers Köhler getreten« (Bauer 1980, Sp. 880). Diese Ästhetik geht – ungeachtet der Tatsache, dass sich derartige Formeln und Selbstbekenntnisse in zahlreichen anderen mnemonisch strukturierten Büchern finden lassen – wegen ihres künstlerischen Anspruchs über die ästhetische Selbstgenügsamkeit eines bloßen Lehr- oder Schulbuchs hinaus. Bild und Text verfolgen daher hier die ästhetisch anspruchsvolle Absicht, als Vorläufer des Sachbilderbuchs zu zeigen, »wie man die Geschichte-Kunst hieraus bequem und anmuthig beybringen könne« (Köhler/Weigel 1726, S. 5). Gleichwohl ist auch Weigels Kupferwerk durch zahlreiche vormoderne Elemente beherrscht, die das Bilderbuch ungeachtet seiner vergleichsweise innovativ wirkenden Tendenzen kennzeichnen. Dazu zählt der Rekurs auf die biblische Zeitrechnung ebenso wie der besonders stark akzentuierte Rekurs auf die biblische Geschichte und die Konzentration auf christliche Kontexte der Wissensvermittlung. Doch auch diese Bezüge werden mnemonisch versinnlicht. Die Analogien zwischen den Ereignissen im Alten und Neuen Testament werden durch eine spezifische, sich wiederholende Einfärbung in einigen kolorierten Ausgaben des Kupferwerks kenntlich gemacht: Die Farben »wurden als Bedeutungsträger eingesetzt«; die Farbe der Tafeln des dritten Jahrtausends vor Christus war rot, das zweite blau usw.; nach Christi Geburt wiederholen sich die Farben der Zeitrechnung des Alten Testaments entsprechend (vgl. Fassbind-Eigenheer/Fassbind-Eigenheer 1990, S. 160 sowie S. 206 Anm. 10).

Weigels Kupfertafeln als Gedächtnisbilder sind jedoch auch Übergangsphänomene. Sie zeigen bereits die Säkularisierung der Struktur der Emblemata zu zweckrationalen Gedächtnisbildern der Tugend der Klugheit weltlichen Handelns (*phronesis, prudentia*) (zur Bedeutung dieser Tugend vgl. Gomille 1991). Diese Tugend der Klugheit weltlichen Handelns zeigt das Erfahrungspotenzial der Geschichte im anschaulich dargestellten Wissenskern auf. Sie demonstriert »die narrative Darstellung der Vergangenheit im Hinblick auf das zukünftige Handeln der Menschen« (ebd., S. 25), wobei in Weigels Bilderbuch die Bedeutung der bildlichen Darstellung der Wissenskerne der *Prudentia* dominiert. Durch diesen Säkularisierungsschub sind sie (zumindest insofern sie sich auf die weltliche Geschichte beziehen) keine rein emblematisch-allegorischen Sinnbilder mehr, da sie als Anschauungen eines verantwortungsvollen Handelns im Sinn der politischen Klugheit realienpädagogisch inszeniert sind, was sie mit dem moralisierenden Diskurs als wesentliche Strategie der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur verbindet (vgl. Schmideler 2012 a, S. 583–586).

In der traditionellen Emblemata ist der »Verzicht auf die Darstellung menschlicher Figuren« eine der »Grundregeln«, da dem Emblem ja eine doppeldeutige Funktion eines Sinnbilds konstitutiv zu eigen ist; in »Bezug auf die Ablehnung der Darstellung menschlicher Figuren lässt sich diese Kontinuität in den Bestimmungen des Sinnbilds nachweisen« (Bannasch 2007, S. 9 Anm. 1). Der Säkularisierungs- und Modernisierungseffekt der Bildertafeln in Weigels Wissen vermittelndem Kinder- und Jugendbuch zeigt sich gerade in der realienpädagogisch motivierten Bildauffassung, dass im Sinn der modernen Sachbuchillustration zumindest hinsichtlich der meisten (nicht legendarischen oder biblischen) Szenen der säkularen *Historia mundi* eine raumzeitliche Verortung auf einen mit Maß und Zahl rekonstruierbaren Gegenstand der Erfahrungswelt der Geschichte ermöglicht werden soll. Somit ist das Emblem aufgelöst durch eine säkularisierte, nur noch eine dem Gedächtnis sachdienliche emblematische Struktur mit Merkvers und Überschrift, die lediglich durch die formale Verklammerung der Analogie von Altem und Neuem Testament und der Parallelisierung von Heils- und Menschheitsgeschichte einen doppeldeutigen Anspruch verfolgt. Auch dies deutet bereits in den realienpädagogisch motivierten, innovativen Anteilen der Kupfertafeln antizipativ – und trotz der unverkennbaren Konzentration auf traditionelle Kontexte der Mnemonik – auf Funktionen der Illustration des modernen Wissen vermittelnden Sachbilderbuchs für Kinder und Jugendliche.

Die Medaillonform der Bildpräsentation führt ebenso zu einem Säkularisierungsschub und zu einer Wissensvermittlung in den Kontext der *Histoire métallique*. Hier geht es um die Vergegenständlichung des Wissens durch eine imaginierte Materialität: Wissen wird als Modell präsentiert. Gezeigt werden Schaustücke des Wissens als Medaillen mit Wissenskernen. Dies wird konkret auch in der *Welt in einer Nuß* praktiziert, indem als Merkmal dieses Säkularisierungs- und Materialisierungsprozess auch vier Tafeln der Kupferstichsuite mit Schau-münzen abgebildet werden, die Porträts von *viris illustris* der *Historia mundi* in Medaillenform darstellen, die wegen ihrer historischen Bedeutung merkwürdig sind. Diese Münztafeln wurden erstmals in der Ausgabe von 1722 in das Kupferwerk aufgenommen: Sie zeigen »Portraits berühmter Persönlich-

Abb. 2  
Kupfertafel mit  
Gedenkmünzen  
zum vierten  
Jahrtausend seit  
Erschaffung der  
Welt (Quelle: Köh-  
ler/Weigel 1726,  
S. 150)

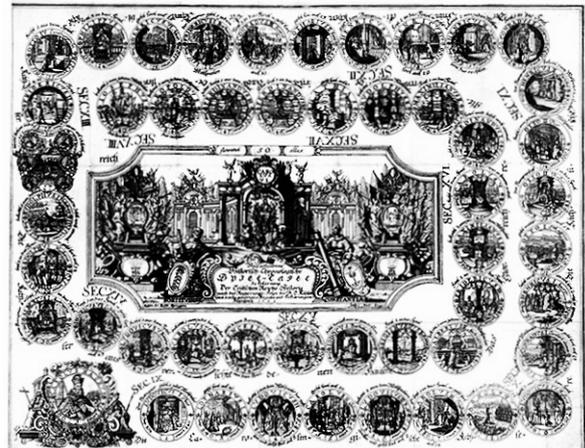


keiten [...], die in Umrißzeichnungen, zumeist wohl nach Münzbildnissen, gestochen wurden« (Bauer 1980, 875). Darin ist nicht nur eine Vorliebe von Weigel selbst für die Numismatik zu sehen (vgl. ebd.), sondern ein für die Realienpädagogik überaus typischer Ausdruck der Verdinglichung und Materialisierung der Wissensvermittlung zu erkennen. Die Geschichte wird in den imaginierten Münztafeln zu dingbasierten Realien und zu Schaustücken im Sinn von inszeniert materialisierten Lernmodellen (vgl. zur dingbasierten Welt des 18. Jahrhunderts Berndt/Fulda 2012; vgl. zu den dingbasierten Schaustücken der Wissensvermittlung der Aufklärung auch Schmideler 2012 b).

## Ausblick

In dieser Rationalisierung, Materialisierung und Säkularisierung des Wissens hat Weigels Geschichtsbilderbuch mit den eindrucksvollen Kupfertafeln auch die größte Wirkung auf die Weiterentwicklung der realienpädagogischen Vermittlung von Geschichtswissen ausgeübt. Johann Balthasar Springers nach dem Muster des Gänsespiels konzipierte *Historisch-Chronologische Spiel-Tafel* von 1727, die zum Wissenserwerb wesentlicher Kenntnisse der Kaiser- und Reichshistorie von Deutschland dient, bringt die mnemonische Grundidee von Weigels Buch entscheidend voran (vgl. Springer 1727, vgl. zur Interpretation Schmideler 2012 a, S. 470–479). Die Materialisierung der Bilder wird hier weiterentwickelt, indem sogar durch spezielle Schraffuren die barocke Perspektivkunst genutzt wird, um auf den Schau- und Gedenkmedaillons selbst die Bedeutung von historischen Ereignissen anzudeuten, die auf den Münzen zu sehen sind. Die imaginierten Münzen der *Spiel-Tafel* sind

mehrentheils nach den Regeln der Perspektivkunst eben in der Ordnung vorgebildet / als sie geschehen sind; Ich will sagen / was der Zeit nach sich eher zugetragen / das hat man auf den ersten oder in den Vor-Grund dem Aug am ersten mit starcker Schraffirung von Licht und Schatten aufs deutlichste entworfen; was aber später geschehen / das ist auf den andern in der Ferne / oder zur rechten und Lincken einer Münze etwas linder / und fast nur durch einen kenntlichen Umriß angedeutet worden (Springer 1727, Vorbericht).



Dies ist eine Weiterführung der Dynamisierung des Bildes und zugleich ein Ausweis für die hohe ästhetische Qualität der Kupfertafeln, wie sie Weigel in seiner Nürnberger Arbeit als Maßstab vorgegeben hat. Entscheidend ist: In Springers Spieltafel löst der bereits in Weigels Kupferwerk deutlich gewordene Spielcharakter die Pragmatik des Lehrbuchs endgültig ab. Die mnemonischen Raffinements der Wissensvermittlung werden gleichwohl von den Verfassern und Erfindern von derartigen spielerischen Formen des unterhaltenden und spielerischen Inszenierens von Wissen nicht aufgekündigt. In jedem Fall ist jedoch eine enorme Ästhetisierung und Inszenierung des Wissens zu konstatieren, die in ihrer innovativen Fokussierung auf Rolle und Funktion von Bildern im Prozess der spielerischen und unterhaltenden Wissensvermittlung weit in die Moderne und die Darstellungsformen der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche

Abb. 3  
Johann Balthasar  
Springers  
Historisch-  
Chronologische  
Spiel-Tafel zur  
Erlernung der  
deutschen Kaiser-  
und Reichshistorie  
(Quelle: Springer  
1727)

vorausweist. Dieser Prozess der Ästhetisierung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Weigels Kupferwerk innerhalb seiner Rezeptionsgeschichte als überholt angesehen wurde. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war mit dem Aufkommen einer geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Steinlein 1996) und neuartigen Geschichtssachbüchern eine neue Zeit angebrochen. Johann Matthias Schröckhs prachtvoll mit 100 Kupfertafeln von Bernhard Rode illustrierte und anschaulich geschilderte *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder* (vgl. Schröckh 1779–1784) vermittelte die *Historia mundi* selektiv in sechs Bänden in gefälliger, erzählender, auf die Herzensbildung bedachter Form an junge Leser (vgl. Schmideler 2011; vgl. auch Schmideler 2012 a, S. 635 f.). Der einstige Ruhm von Weigels *Orbis terrarum in nuce* war nun endgültig verblasst. Ausgerechnet einem Nürnberger Historiker und Verfasser einer achtbändigen *Geschichte der Deutschen für die Jugend*, Michael Truckenbrot (vgl. auch Stollberg/Brunken 1982),<sup>20</sup> war es beschieden, dem Werk des für seine Kunstfertigkeit einstmals zu Beginn des 18. Jahrhunderts so sehr geschätzten Nürnberger Kupferstechers Christoph Weigel im Jahr 1783 einen wenig rühmlichen Schwanengesang als Nachruf zu verfassen:

Es giebt noch immer hier und dort Schulanstalten, wo Geschichte gelehrt werden sollte, und – daß sich Gott erbarme! – die Welt in einer Nuß [...] auswendig gelernt, und hernach wie ein Pensum aus dem Wörterbuche hergeplappert wird. Wie kan es mit den historischen Kenntnissen des Jünglings gut stehen, der aus solchen Werkstätten der Pedanterei auf hohe Schulen geht, wenn er nicht zeitig gewarnt wird, und bessere Schriften kennen lernt? (Truckenbrot 1783, S. VII f.)

Weigels Kupferwerk war zu einem überkommenen, historisch überholten Bilderbuch einer historischen Phase geworden, über die im Jahr 1783 die Zeit längst hinweggegangen war. Es wurde als Inbegriff einer vormodernen Mnemonik desavouiert und in diesem Kontext als erbarmungswürdiges Beispiel für formelhafte Schulfuchserie diskreditiert. Immerhin wird aus Truckenbrots Erwähnung von Weigels Bilderbuch auch deutlich, dass insbesondere in Nürnberg noch im ausgehenden 18. Jahrhundert das Werk bekannt und – wenn auch selten und als Kennzeichen rückwärtsgewandter pädagogischer und historiografischer Ansichten – als Lehrbuch in Gebrauch war.<sup>21</sup>

Das Wissen vermittelnde Geschichtsbilderbuch von Christoph Weigel steht jedoch insgesamt in einer Reihe ähnlicher Projekte, die Anschauung und Visualisierung nutzen, um Wissen im Modell durch sinnlich erfahrbare Realien mnemotechnisch strukturiert im Bild aufzubereiten (am Beispiel der geschichtsdarstellenden Kinder- und Jugendliteratur Schmideler 2012 a, S. 623–625). Wie deutlich geworden sein sollte, erfüllte diese frühneuzeitliche, aus den Prinzipien der Realienpädagogik, der Rhetorik, der Emblemik, der Mnemonik und der physiologischen Gedächtnistheorie gespeiste, Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Gelenk- oder Scharnier-

**20** Michael Truckenbrot war 1756 in Nürnberg als Sohn eines Schneidermeisters geboren worden. Er »besuchte die dortigen Schulen und studierte seit 1776 in Altdorf Philologie, kehrte als Schulamtskandidat nach Nürnberg zurück, ohne sich um eine Anstellung zu bewerben. Hin und wieder gab er Privatunterricht, verfiel aber in einen trunksüchtigen Wandel und starb im größten Elend 1793« (Goedeke/Goetze 1916, S. 187).

**21** Von Truckenbrot war daher entweder die von Johannes Colmar erstellte, in katechetischer Lehr- und Antwort-Methodik verfasste und für Nürnberger Stadtschulen bestimmte Edition (vgl. Bauer 1980, Sp. 883 f.) oder Johann David Köhlers für das Nürnberger Gymnasium Aegidianum geschriebene Ausgabe (Köhler/Weigel 1726) gemeint.

funktion innerhalb der Entwicklungsgeschichte der modernen Sachbuchillustration und des Sachbilderbuchs. Ohne Vorläufer wie Weigels Kupferwerk wäre die Entwicklung der modernen Sachbuchillustration für Kinder und Jugendliche anders verlaufen. Geschichtsbilderbücher wie Weigels *Orbis terrarum in nuce* sind trotz aller zeitgebundenen Verpflichtung an die Dominanz der streng rhetorisch und mnemonisch orientierten Wissensvermittlung insbesondere durch die Dynamisierung von Bildstrukturen und der innovativen Leistungssteigerung der visuellen Funktionen von Illustrationen Dokumente für den ästhetischen Emanzipationsprozess der Kinder- und Jugendliteratur. Sie belegen in ihren besten Leistungen, wie sich Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur als autonomer Teilbereich der mit visuellen Konzepten und Strategien operierenden, der Unterhaltung und spielerischen Wissensvermittlung verpflichteten Literatur zumindest ein Stück weit von dem bis heute spürbaren festen Klammergriff der Pädagogik und Didaktik sowie der Indienstnahme der Kinder- und Jugendliteratur für den schulischen Verwertungskontext durch ästhetischen Eigensinn befreien konnte. Insofern ist Weigels Kupferwerk ein Beispiel für die realienpädagogisch inspirierte Tendenz zur dingbasierten Materialisierung der Wissensvermittlung (dazu Schmideler 2012 b) und insgesamt ein bedeutsamer Beleg für den optischen Transformationsprozess von Bild und Text innerhalb der Kulturgeschichte der Visualisierung der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur (dazu Schmideler 2012 c und Schmideler 2014).

### Primärliteratur

- Colmar, Johann / Weigel, Christoph (1730): *Die Welt In einer Nuß / oder Kurtzer Begriff der merckwürdigsten Welt-Geschichte biß auf das gegenwärtige Jahr fortgesetzt, Durch Frag und Antwort erläutert*. Nürnberg: Lorenz Bieling für Christoph Weigel, Witwe
- Comenius, Johann Amos (1658): *ORBIS SENSUALIUM PICTUS. Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vitâ Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornemsten Welt=Dinge und Lebens=Verrichtungen Vorbildung und Benahmung*. Nürnberg: Endter
- Köhler, Johann David / Weigel, Christoph (1722): *ORBIS SENSUALIUM PICTUS, sive Compendium Historiae Civilis Chronologium in sculptura memoriali. Die Welt in einer Nuß/ oder Kurtzer Begriff der merckwürdigsten Welt-Geschichte in einer Gedächtnus-hülflichen Bilder-Lust / ausgeferiget*. Nürnberg: Christoph Weigel
- Köhler, Johann David / Weigel, Christoph (1726): *Johann David Köhlers, P. P. / Gründliche Erzählung / Der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten, / Von Anfang der Welt biß auf Gegenwärtige, / so in den Historischen Kupfer-Tafeln / Der Gedächtnuß-Hülflichen Bilder-Lust, / Sonsten / Die Welt in einer Nuß / betittelt, / vorkommen, / und / Zu besondern Behuf und Belustigung, / So wohl der studierenden Jugend / vornehmlich / In dem Gymnasio Eigidiano in Nürnberg / als auch / Anderer Liebhaber derer Historien, / Solche ordentlich zu fassen, / Und nach der Jahr-Rechnung leichte zu behalten, / In angenehmer Erfindung und bequemer Einrichtung, / vorstellig gemacht worden*. Nürnberg: Christoph Weigel seel. Witwen
- Merget, Adalbert (1839): *Lebensbeschreibung und Denkwürdigkeiten aus der allgemeinen Weltgeschichte bis zum Westphälischen Frieden. Für die Jugend bearbeitet*. Mit 1 Kupfer. Leipzig: Fleischer
- Schlözer, August Ludwig von (1806): *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder*. Teil 1 und 2. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Schröckh, Johann Matthias (1779–1784): *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder.*

6 Bde. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich

Springer, Johann Balthasar (1727): *Kurtze Einleitung zur Reichs-Historie von Teutschland/ Worinnen Alle Haupt-Veränderungen des T. Reichs und die fürnehmsten Denckwürdigkeiten/ so sich unter eines jeden Kayzers Regierung von Carolo M. biß auf jetzt-regierende Kayserl. Majestät Carolum Vi. zugetragen/ Zu Erläuterung der also betitulten Historisch-Chronologischen Spiel-Tafel/ Darauf sich sothane Begebenheiten und Geschichte zum Begriff der edlen Jugend in Medaillen oder Schau-Müntzen praesentiren. Nach den bewährtesten Autoribus beschrieben/ und auf vielfältiges Anhalten verschiedener Liebhaber Historischer Wissenschaften/ durch öffentlichen Druck mitgetheilet werden. Dritte Edition. Regensburg: Peetz*

Truckenbrot, Michael (1783): *Geschichte der Deutschen für die Jugend.*

Bd. 1. Nürnberg: Stiebner

Weigel, Christoph (1697): *SULPTURA HISTORJARUM ET TEMPORUM MEMORATRIX: Das ist/ Gedächtnuß-hülfliche Bilder-Lust Der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten/ Von Erschaffung der Welt Bis Auf das gegenwärtige 1697. Jahr/ Zu sonderen Behuf und Belustigung So wol der studirenden Jugend/ als auch anderer Liebhaber der Geschichten/ solche desto leichter zu begreifen/ Mit nutzlich-richtig- und wahrhafften Erzehlungen/ in einer sehr angenehmen Erfindung/ und neu-eingerichteten bequemen Ordnung/ in Kupfer gebracht Von Christoph Weigel/ Kupferstecher in Regenspurg/ auch allda zu finden/ Und In Nürnberg. Nürnberg: Johann Daniel Tauber für Christoph Weigel in Regensburg*

## Sekundärliteratur

Bannasch, Bettina (2007): *Zwischen Jakobsleiter und Eselsbrücke. Das ›bildende Bild‹ im Emblem- und Kinderbilderbuch des 17. und 18. Jahrhunderts.* Göttingen:

Vandenhoeck & Ruprecht Unipress

Bauer, Michael (1980): *Christoph Weigel (1654–1725). Kupferstecher und Kunsthändler in Augsburg und Nürnberg.* In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens*, Jg. 23, Sp. 693–1186

Berndt, Frauke / Fulda, Daniel (Hg.) (2012): *Die Sachen der Aufklärung. Beiträge zur DGEJ-Jahrestagung 2010 in Halle a. d. Saale.* Hamburg: Meiner 2012

Berns, Jörg / Neuber, Wolfgang (1998): *Das enzyklopädische Gedächtnis der Frühen Neuzeit. Enzyklopädie- und Lexikonartikel zur Mnemonik.* Tübingen: Niemeyer

Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.) (1987): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570.* Stuttgart: Metzler

Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.) (1991): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750.* Stuttgart: Metzler

Brunken, Otto (1987): *Einleitung.* In: Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570.* Stuttgart: Metzler, Sp. 1–109

Brunken, Otto (1991): *Einleitung.* In: Brüggemann, Theodor / Brunken Otto (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750.* Stuttgart: Metzler, Sp. 1–56

Brunken, Otto (2002): *Mittelalter und Frühe Neuzeit.* In: Wild, Reiner (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur.* 2. Aufl. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 1–44

- Ewers, Hans-Heino (1982): *Einleitung*. In: Brüggemann, Theodor / Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. Stuttgart: Metzler, Sp. 1–57
- Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2. Aufl. Paderborn: Fink
- Fassbind-Eigenheer, Bernard / Fassbind-Eigenheer, Ruth (1990): *Was sagt der Text – was zeigt das Bild? Vom Orbis pictus zum Photobilderbuch: Text und Bild in der historischen Entwicklung des Sachbilderbuchs*. In: *Librarium. Zeitschrift der Schweizerischen Bibliophilen-Gesellschaft*, Jg. 31, H. 3, 156–210
- Franz, Kurt (2011 a): Art. *Christoph Weigel*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 43. Ergänzungslieferung. Meitingen: Wimmer, S. 1–15
- Franz, Kurt (2011 b): *Was ist ein Sachbuch*. In: *Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Forschung, Schule, Bibliothek (kjl&m)*, 63. Jg., H. 2, S. 3–15
- Göbels, Hubert (1980): *Hundert alte Kinderbücher aus Barock und Aufklärung. Eine illustrierte Bibliographie*. Dortmund: Harenberg
- Goedeke, Karl / Goetze, Edmund (Hg.) (1916): *Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung. Aus den Quellen von Karl Goedeke*. Vierter Band. I. Abteilung. Vom siebenjährigen bis zum Weltkriege. Sechstes Buch. Erste Abteilung. I. Teil. Dresden: Ehlermann; 3. Auflage
- Gomille, Monika (1991): *Gedächtnisbilder der Klugheit (Prudentia) in humanistischer Tradition*. In: Assmann, Aleida / Harth, Dietrich (Hg.): *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 218–241
- Hofmann-Randall, Christina (Hg.) (2001): *Fränkische Kinderbücher aus fünf Jahrhunderten. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek, 19. Oktober – 11. November 2001. Katalog*. Erlangen: Universitätsbibliothek
- Hrosch, Regine C. (2008): *Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte. Abbildungen zur Reformation in Geschichtsbüchern vom 16. bis ins 21. Jahrhundert*. Oldenburg: BIS Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Kühlmann, Wilhelm (1996): *Pädagogische Konzeptionen*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München: Beck, S. 153–196
- Lemmermöhle, Doris (2013): *Johann Amos Comenius Orbis sensualium pictus (1658)*. In: Bräuer, Christoph / Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur*. Göttingen: Wallstein, S. 13–24
- Ossowski, Herbert (1996): Art. *Sachbuch*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Lose-Blatt-Slg. 2. Erg.-Lfg. Meitingen: Wimmer, S. 1–12
- Pech, Klaus-Ulrich (2004): *Produktive Spannungen. Sachliteratur zwischen Bildungserwartungen und Marktbedingungen, Medienkonkurrenz und Freizeitbedürfnissen*. In: Josting, Petra / Stenzel, Gudrun (Hg.): *»Wieso, weshalb warum ...« Sachliteratur für Kinder*. Weinheim: Beltz, S. 9–18
- Rée, Paul Johannes (1896): Art. *Christoph Weigel*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Bd. 41. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 464–465
- Schmideler, Sebastian (2011): Art. *Johann Matthias Schröckh (1733 – 1808)*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 41. Ergänzungslieferung. Meitingen: Wimmer, S. 1–14

- Schmideler, Sebastian (2012a): *Vergegenwärtigte Vergangenheit. Geschichtsbilder des Mittelalters in der Kinder- und Jugendliteratur. Vom 18. Jahrhundert bis 1945.* Würzburg: Königshausen & Neumann
- Schmideler, Sebastian (2012b): »Hier sind Abbildungen und Modelle von allem, was dazugehört.« – Schaustücke zum Mittelalter in der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts. In: Berndt, Frauke/Fulda, Daniel (Hg.): *Die Sachen der Aufklärung. Beiträge zur DGEJ-Jahrestagung 2010 in Halle a. d. Saale.* Hamburg: Meiner 2012, S. 490–497
- Schmideler, Sebastian (2012c): Optische Transformationsprozesse und Mediatisierungsphänomene in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Kochanowska-Nieborak, Anna/Płomińska-Krawiec, Ewa (Hg.): *Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen.* Frankfurt a. M.: Lang 2012, S. 299–306
- Schmideler, Sebastian (2013): Geschichtsslyrik für Kinder und Jugendliche. Ein Überblick. In: Detering, Heinrich/Trilcke, Peer (Hg.): *Geschichtsslyrik. Ein Kompendium.* Bd. 1. Göttingen: Wallstein, S. 290–325
- Schmideler, Sebastian (2014): *Das bildende Bild, das unterhaltende Bild, das bewegte Bild – Zur Codalität und Medialität in der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts.* In: Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz.* Frankfurt a. M.: Lang, S. 13–26
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm (1993): *Robert Fludds* *Theatrum mundi.* In: Berns, Jörg Jochen/Neuber, Wolfgang (Hg.): *Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400 – 1750.* Tübingen: Niemeyer, S. 154–169
- Steinlein, Rüdiger (1996): *Joachim Heinrich Campes »Die Entdeckung von Amerika« (1781/82) und die Anfänge der jugendliterarischen Geschichts(abenteuer)erzählung.* In: Pohlmann, Carola (Hg.): *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Joachim Heinrich Campe als Kinder- und Jugendschriftsteller.* Wiesbaden: Reichert, S. 33–69
- Stollberg, Barbara/Brunken, Otto (1982): Art. *Michael Truckenbrot: Geschichte der Deutschen für die Jugend.* In: Brüggemann, Theodor/Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800.* Stuttgart: Metzler, Sp. 1081–1086
- Yates, Frances A. (1990): *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare.* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften

## Kurzvita

Sebastian Schmideler, Dr. phil., M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Theorie und Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

# Jakob går over grensen (1938)

## Ein Jugendbuch(projekt) des exilierten Arztes Max Hodann

JUDITH WASSILTSCHENKO

Wenigen KJL- und ExilliteraturforscherInnen ist bekannt und gegenwärtig, dass der Arzt Dr. Max Hodann (1894–1946) im norwegischen Exil das belletristische Jugendbuch *Jakob går over grensen*<sup>1</sup> veröffentlichte. Hodann-ForscherInnen mit einem Hintergrund in der Medizingeschichte, Pädagogik oder Sozialismusforschung, die von diesem Umstand zwar Notiz nahmen, konnten das Buch verständlicherweise jugendliteraturwissenschaftlich nicht angemessen behandeln, unterließen aber auch eine Einordnung in Hodanns Gesamtwerk. Mein Anliegen ist es daher, den Kinder- und JugendliteraturforscherInnen wie den Hodann-KennerInnen dieses Jugendbuch vorzustellen, es in den Exil(literatur)-Kontext einzuordnen und Bezüge und Unterschiede zu anderen KJL-Texten des Exils aufzuzeigen.<sup>2</sup> Anhand des Textes lässt sich ferner die Hinwendung Hodanns zu literarischen Formen nachvollziehen, die dennoch Einflüsse seines hauptberuflichen Schaffens aufweisen und somit der KJL des Exils neben dem politisch-pädagogischen und propagandistischen auch einen psychologischen Akzent hinzufügte. Meine These ist, dass die Darstellung psychischer und psychosomatischer Auswirkungen von Flucht und Gewalterfahrungen so präsent im Text vertreten sind, da der Autor aus seiner Perspektive als Mediziner intendierte, seine Leserschaft in einer politischen Umbruchzeit auf diese Erfahrungen vorzubereiten.



Abb. 1  
Porträt Max Hodann aus:  
Margarete Kaiser (Hg.): »Die  
Liebeslehre. Eine Liebesschule  
für Eheleute«. Berlin: Kultur-  
Verlag, 1928. Fotograf unbe-  
kannt. Zur Verfügung gestellt  
von der Magnus-Hirschfeld-  
Gesellschaft, Berlin

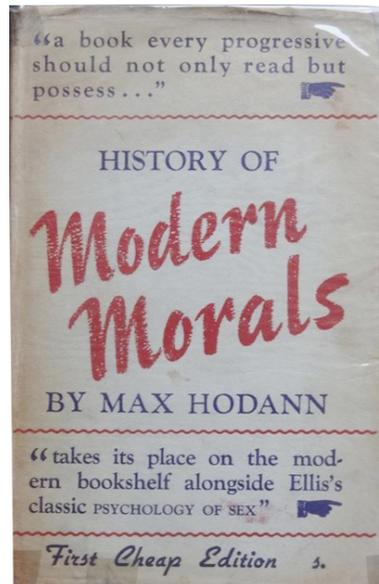
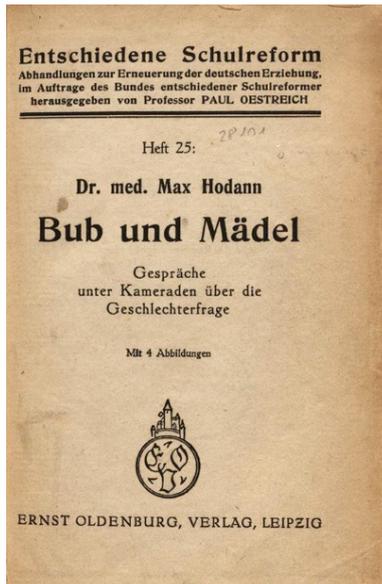
Abb. 2  
Werbeanzeige (und vergröß-  
erter Ausschnitt) des Verlags  
Tiden Norsk forlag in der  
Zeitung »1ste Mai. Organ for  
Det norske Arbeiderparti«  
vom 8.12.1938, S. 5. Quelle:  
Nasjonalbiblioteket, Oslo



1 Das Buch wurde unter dem Pseudonym Henry M. Dawes 1938 veröffentlicht.

2 Dabei bleibt der Artikel nur eine erste Annäherung an den Text. Er lässt Leerstellen und unbeantwortete Fragen zurück. Dies ist einerseits dem begrenzten Umfang geschuldet, andererseits der

Quellenlage. Viele bibliographische Details ließen sich nicht in Erfahrung bringen, diverse Originaltexte anderer AutorInnen konnte ich nicht vergleichend einsehen. Es ist ein Merkmal der Exilliteratur, insbesondere der KJL, dass sie in vielen Fällen nicht erhalten, nicht auffindbar oder schlecht erreichbar ist.



### Max Hodann als Schriftsteller

Die Schriften Max Hodanns sind sehr divers in Inhalt und Gestalt.

Er streifte in seinen Schriften eine Vielfalt von Themen aus verschiedenen Fachgebieten, wie Medizin, Pädagogik, Sozialhygiene, Bevölkerungspolitik, Ethnographie und arbeitete auf allen erwähnten Gebieten mehr oder weniger intensiv. (Wolff 1991, S. 77)<sup>3</sup>

Schon in einer frühen Werkphase richtete er sich mit *Woher die Kinder kommen. Ein Lehrbuch für Kinder lesbar* (1926) direkt an Kinder als Leserschaft. Zu seinen drei wichtigsten Monographien, die in mehreren Auflagen und Sprachen erschienen, zählen: *Bub und Mädels. Gespräche unter Kameraden über die Geschlechterfrage* (1924), *Geschlecht und Liebe in biologischer und gesellschaftlicher Beziehung* (1927), *History of Modern Morals* (1937). Eindrücke, die er auf seinen Vortrags- und Rechercheisen sammelte, verarbeitete er zu Reportagen oder Abhandlungen wie *Die Sowjetunion. Gestern, heute, morgen* (1930) oder *Jødene vender hjem* (1935, gemeinsam mit L. Lindbæk). *Geschlecht und Liebe* tauchte bereits auf einer der ersten »Schwarzen Listen« 1933 auf und ab 1935 waren Hodanns sämtliche Schriften in Deutschland verboten. (Vgl. *Liste 1 des unerwünschten Schrifttums* 1935, S. 55)

Besonders nach 1933 war er wie viele andere schriftstellerisch tätige ExilantInnen auf die Publikation von Zeitungsartikeln und Broschüren angewiesen. Oft akzeptierten die

<sup>3</sup> Alle bio- und bibliographischen Angaben zu Max Hodann sind, so nicht anders angegeben, Wilfried Wolffs Dissertation (1991) entnommen. Noch eine Anmerkung zu Hodanns Werk: Seine Forschung, therapeutische Behandlung und Beratung sowie seine wissenschaftliche Publizistik sind eng verbunden mit der damals aufstrebenden Eugenik. Als historischer Diskurs betrachtet, vereint dieses Konzept ein Spektrum unterschiedlicher Theorien und Maßnahmen, die nach damaliger Auffassung zur Verbesserung der Gesellschaft durch soziale und

biologische »Veredelung« führen sollten. Hodann befürwortete gewisse, nicht alle, damals diskutierten und praktizierten Methoden der Eugenik enthusiastisch und sah sie einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft dienlich. Eugenik insgesamt beruht jedoch auf wissenschaftlich widerlegten Annahmen über Biologie, Genetik, Psychologie u. a., die in ihrer Anwendung dazu führen, dass Menschen objektiviert werden und ihre Einpassung in ein soziales System höher bewertet wird als ihre individuelle Entfaltungsfreiheit.

Abb. 3–5  
Max Hodann:  
»Bub und Mädels«. *Gespräche unter Kameraden über die Geschlechterfrage*. Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag (1924)

Max Hodann:  
»History of Modern Morals«. Übers.: Stella Browne. London: Heinemann (1937)

Max Hodann/  
Lise Lindbæk:  
»Jødene vender hjem«. Oslo: Aschehoug (1935)

Verlage in den Exilländern keine größeren Werke ihnen unbekannter AutorInnen, die auch noch übersetzt werden mussten. Dazu waren AutorInnen häufig mit einem Verbot der politischen Betätigung belegt, welches sich auf ihr literarisches Schaffen erstrecken konnte, und nicht zuletzt auf der Flucht auch ihrer Unterlagen und Arbeitsbibliotheken verlustig gegangen. Kleinere literarische und journalistische Formen wie Reportage, Kommentar, Kolumne, Essay etc. konnten schnell verfasst werden und ließen sich für geringe Beträge verkaufen. Veröffentlichen konnte Hodann im Exil ohne Weiteres Artikel für unterschiedliche Zeitungen und Zeitschriften wie *Die Schweizer Hausfrau*, in der er in den Jahren 1934 und 1935 als psychologischer Berater Erziehungsfragen beantwortete, oder im norwegischen *Arbeiderbladet*, in dem er 1936 die Kolumne *Hvad er i veien med hjemmene?*<sup>4</sup> hatte. Wenn Wolff feststellt, dass Hodanns »größte schriftstellerische Aktivität« (Wolff 1991, S. 77) bis 1933 reichte, dann ist das nicht einer abnehmenden Produktivität zuzuschreiben, sondern den prekären Arbeits- und Lebensbedingungen im Exil.

Auch dafür ist das bloß teilverwirklichte Buchprojekt *Jakob går over grensen* ein Beispiel, in einem Genre, in dem Hodann bisher noch nicht tätig war, der Belletristik. Wobei das nicht ganz stimmt: Mehrmals verfasste er kleine Geschichten, anhand derer er psychologische oder sozialpädagogische Aufklärungsarbeit leistete. Im Plauderton schilderte er alltägliche Situationen, mit denen er seiner Meinung nach falsche Erziehungsmethoden erläuterte oder Verständnis für die Probleme von Jugendlichen erwirken wollte.<sup>5</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich im Nachlass noch zwei weitere Typoskriptfassungen einer fiktionalen Erzählung befinden.<sup>6</sup> Ivar Sagmo berichtet zusätzlich vom Entwurf einer Fluchtnovelle in den Archivunterlagen und referiert: »Auf seinen Plan einen ›Emigrantenroman‹ zu schreiben, kommt Hodann in seinen Briefen wiederholt zu sprechen.« (Sagmo 1991, S. 182) Die Hinwendung zur Belletristik fand also nicht nur einmal Ausdruck und konzentrierte sich stark auf das Jahr 1936, in dem er mit der Abfassung der beiden Romane sowie seiner Arbeit an *History of Modern Morals* beschäftigt war. (Vgl. Wolff 1991, S. 60) Die Romanprojekte stellen innerhalb Hodanns Exilwerk damit auch den Versuch dar, die Beschränkung auf die kleine Form zu durchbrechen. Dass Hodann wohl immer schon einen gewissen Erzählerhabitus eingenommen habe, suggeriert Peter Weiss. Dieser setzte ihm in *Die Ästhetik des Widerstands* (1975–1981) ein literarisches Denkmal. Dort schrieb er ihm, wenn jener selbst aus seinem abenteuerlichen Leben erzählte, die »verschmutzte Art eines Märchenerzählers« (Weiss 1991, S. 216) zu.

4 Zu Deutsch etwa *Was läuft zu Hause schief?*  
Anm. J. W.

5 Als Beispiele seien genannt der Artikel *Du darfst nicht* in *Die Schweizer Hausfrau* Nr. 13, 1935, S. 394 f. und die Geschichte *En Dreng bliver en Mand* (dt. Ein Junge wird ein Mann) in der dänischen Zeitschrift *Hjemmets Søndag*, 2.6.1935, S. 8 ff.

6 Diese Romanmanuskripte tragen den Titel *Drei Städte und ein Mädchenherz*. Es handelt sich dabei

nach cursorischer Durchsicht um eine Liebesgeschichte mit sozialkritischem Einschlag. Sie zeichnet sich durch eine zwar gefällig flotte, aber stellenweise anekdotisch abschweifende Erzählweise aus, die sich ganz ähnlich auch in den deutschen Fassungen von *Jakob går over grensen* findet. Ob die Erzählung jemals veröffentlicht wurde, z.B. als Feuilletonroman in Norwegen, ist bisher nicht bekannt. (ARAB Max Hodanns arkiv, 233/3/1 Eigene Werke)

## Die Rolle von Literatur und literarischen Verfahren im Aufklärungswerk

Zu Aufklärungszwecken empfahl Hodann ausdrücklich die Lektüre von schöner Literatur, da dort in »überaus eindringlicher Art [...] die Schwierigkeiten der Entwicklungsjahre [...] geschildert [werden].« (Vgl. Hodann 1924, S. 9) Er verwies auf Zweigs *Brennendes Geheimnis* (1911), Hesses *Demian* (1919) und *Unterm Rad* (1906) sowie Andreas-Salomés *Im Zwischenland* (1902). Doch auch er selbst gestaltete seine pädagogischen Schriften unter Zuhilfenahme literarischer Verfahren. Oft erzählte er Szenen nach, die sich ihm als Gruppenleiter in der Jugendbewegung oder als Mediziner in Beratungsstellen und bei Schulbesuchen darbieten. Diese Methode eignete sich, weil die Szenen anschaulich waren und gleichzeitig den Anschein von Authentizität vermittelten. Im Vorwort zu *Bub und Mädel* erklärt er das Konzept seiner Aufklärungsschrift, die als Anleitung für Gespräche unter Jugendlichen oder durch ErzieherInnen gedacht waren:

Dieser Zweck kann nur erreicht werden, wenn nicht in schön gefügter Form der Stoff ›abgehandelt‹ wird, sondern wenn man ohne Scheu vor der Farbigekeit des Lebens aufgreift, was der Tag einem zuträgt. (Ebd., S. 8)

Daraus wird deutlich, dass er im Sinne einer reformpädagogischen übergenerationellen Kameradschaft zwischen Erwachsenen und Jugendlichen davon ausgeht, dass wichtige Sachthemen am besten gemeinsam bearbeitet werden. Das suggestive Potenzial dieser fiktionalisierten sokratischen Gespräche war intendiert. Einerseits sollten so die Jugendlichen altersgemäß Informationen über Sexualität erhalten und begreifen, oft jedoch transportierte Hodann seine persönliche politische Überzeugung gleich mit. (Vgl. Wolff 1991, S. 267) Fiktive Dialoge und fiktive oder anonymisierte und verfremdete Briefe gehörten zu den wichtigsten Methoden in seiner Aufklärungspublizistik (ebd., S. 198 f.), und er hatte dementsprechend bereits seit den 1920ern Erfahrung mit diesen Erzählelementen, die den Stil seiner Schriften prägten. Er wendete sie in der Exilzeit auch in den psychologischen Kolumnen an.

## Entstehung des Buches

Ab 1934 vorläufig in Norwegen wohnend, lotete Hodann mögliche berufliche Betätigungen aus. Dort reiften Pläne »in Skandinavien sozialistische Jugendschriften vorzubereiten«, deren Grundlage das Leben von Rosa Luxemburg bilden sollte. Er sah darin eine Möglichkeit ›internationale gewerkschaftliche Probleme geknüpft an eine Person zu erörtern‹. Dieses Vorhaben wurde wahrscheinlich nicht verwirklicht.« (Ebd., S. 60) Unter dem Pseudonym Henry M. Dawes veröffentlichte er 1938 dann das Buch *Jakob går over grensen* (dt. *Jakob geht über die Grenze*) im sozialdemokratisch-parteinahen Verlag Tiden Norsk Forlag. Hodann beschreibt sich in dieser Zeit gar als »Mitarbeiter« (zitiert nach Wolff 1991, S. 52) des Verlags. Diese Mitarbeit bestand wahrscheinlich aus der Absolvierung vom Verlag organisierter Lesungen seiner auch in Norwegen bekannten sexualpädagogischen Schriften.

Die deutsche Fassung von Jakob entstand vermutlich innerhalb kurzer Zeit im Sommer 1936. Zum einen wurde ein Exposé des Textes (ARAB, Max Hodanns arkiv, 233/2/4 Eigene Werke) und des weiteren Verlaufes der Geschichte ab Mitte 1936 abgefasst. Da in diesem Exposé Situationen beschrieben werden, die Hodann selbst 1934 erlebte, kann es erst danach entstanden sein. Da nicht plausibel ist, dass er die Erzählung in der Zukunft

spielen ließ, kommt nur in Frage, dass er zunächst den Entwurf und danach mehrere Manuskriptvarianten ab Juli 1936 verfasste. In einem Brief an seinen Schweizer Freund Fritz Brupbacher schreibt er am 24.09.1936, er arbeite an einem »Kinderroman, eine[r] Art Politgrammata für 11–14jährige [...]« (zitiert nach Wolff 1991, S. 60), der vom Verlag schon angenommen und dessen Veröffentlichung in weiteren Sprachen bereits geplant sei. Dennoch erschien *Jakob går over grensen* erst zwei Jahre später und Publikationen in anderen Sprachen wurden selbst von Zlata Fuss Phillips in ihrer maßgeblichen Bibliographie der deutschen KJL des Exils nicht recherchiert. (Vgl. Fuss Phillips 2001, S. 56) Heute existieren davon noch zwei Exemplare in der Norwegischen Nationalbibliothek und in der British Library.

## Veröffentlichung und Absatz

Der deutsche Text wurde von Kristian Kristiansen und Anders Andreassen direkt vom Manuskript ins Norwegische übertragen und dabei stark gekürzt. Das Buch umfasst 119 Seiten, ein für Jugendbücher zu dieser Zeit üblicher Umfang. 1939 annoncierte *Tiden Norsk* eine Reihe von zusammen zehn Jugendbüchern, zu denen außer *Jakob* u. a. noch folgende gehörten: Ruth Rewalds *Gutten fra Mexiko* (1934; *Janko, der Junge aus Mexiko*), Lisa Tetzners *To gutter i Berlin* (1939; *Erwin und Paul*) und *Vi i nr. 67* (1939; *Das Mädchen aus dem Vorderhaus*) sowie Alex Weddings *På isflaket. Fortellingene om Tsjeljuskinekspedisjonen* (1938; *Das Eismeer ruft*). (*Arbeiderbladet*, 27.11.1939, S. 9) Inmitten dieser recht bekannten (Tetzner, Wedding) oder vor bereits einiger Zeit wiederentdeckten (Rewald) Autorinnen und ihrer Literatur steht also auch Hodann mit *Jakob går over grensen*. Der Text erreichte nie die angestrebte Reichweite.

Von einer Auflage von 3000 Exemplaren wurden lediglich 545 Bücher verkauft. Die vom Autor gewünschten Leserreaktionen beschränkten sich auf einige Zuschriften von Emigrantenkindern. Weit erfolgreicher war Hodann mit seinen Aufklärungsbüchern und den damit verbundenen Vortragsreisen für *Tiden Norsk Forlag*. (Lorenz 1992, S. 293)

Hodann hatte als Wissenschaftler und Publizist in Europa einen enormen Bekanntheitsgrad, wurde jedoch durch nationalsozialistische Organisationen in verschiedenen Ländern zunehmend verfemt.<sup>7</sup> (Vgl. Wolff 1991, S. 43f.) Womöglich wäre *Jakob går over grensen* populärer geworden, wäre es nicht unter Pseudonym erschienen, doch offenbar bestand der Verlag darauf. Die Biografin von Hodanns vorübergehender Lebens- und Arbeitspartnerin Lise Lindbæk berichtet, dass das Interesse der Arbeiterpresse an Hodann nach einiger Zeit des Aufenthalts im Land zu schwinden begann, weshalb man sich nicht sehr ausgiebig um das Buch und seine Vermarktung kümmerte. (Vgl. Slapgard 2003, S. 144) In jedem Fall verhinderte auch die politische Situation eine breitere Rezeption. Bibliotheksexemplare und die restlichen unverkauften Bücher dürften spätestens während der deutschen Okkupation Norwegens ab April 1940 makuliert worden sein. (Vgl. Johnsen/Eriksen 1998, S. 152 ff.)

<sup>7</sup> Auch in Norwegen war Hodann verbalen Angriffen ausgesetzt. Ein öffentlicher Vortrag über Sexualerziehung an der Universität Oslo 1935 wurde beispielsweise durch eine nationalsozialistische

Studentengruppe gestört, die seine Schriften als Pornografie bezeichnete. (*Arbeiderbladet* 08.02.1935, S. 2 und 09.02.1935, S. 1 und 8. Vgl. auch Sagmo 1991, S. 188)

## Inhalt und Konzeption

### Inhalt, Erzählperspektive und Stil

Mithilfe eines fingierten Attests flüchtet der 11-jährige Jakob Brinkmann im Sommer 1933 von Berlin über Frankfurt am Main in die Schweiz. Sein verwitweter Vater Hans, Redakteur einer Arbeiterzeitung, war unmittelbar nach dem Reichstagsbrand am 28. Februar als Sozialist verhaftet worden. Als Juden waren Jakob und sein Vater außerdem Anfeindungen in der Schule und in der Öffentlichkeit ausgesetzt. In Basel soll Jakob bei der Familie Haseler leben, die über Mittelsmänner gebeten wurde, sich um ihn zu kümmern. Als er bei ihnen eintrifft, ist er verschüchtert und von der langen Reise erschöpft. Jakob lebt sich ein, wenngleich die Sorge um den Vater und die Freunde in Berlin sowie die Erinnerungen an das Erlebte in Deutschland ihn immer wieder einholen. Er lernt schweizerdeutsch, freundet sich mit seinen Pflegegeschwistern und seinen neuen MitschülerInnen an und erfährt von den geographischen, kulturellen und politischen Unterschieden zwischen Deutschland und der Schweiz. Die Schweizer Kinder hingegen lernen von Jakob etwas über die Arbeiterbewegung, Sozialismus und Nationalsozialismus und die Zustände in Deutschland.

Nach einer Weile kann Hans Brinkmann ebenfalls in die Schweiz flüchten, nachdem ein leitender Nazi-Beamter, dem er in der Vergangenheit einmal geholfen hatte, sich für seine Freilassung eingesetzt hat. Als Jakob seinen Vater zum ersten Mal seit dessen Verhaftung wiedersieht, erleidet er einen Nervenzusammenbruch. In der darauffolgenden Zeit erfahren Jakob und die anderen, wie es Hans Brinkmann ergangen ist, wie er und seine Genossen im Gefängnis gefoltert wurden und dass Jakobs geliebter Klassenlehrer von den Nazis umgebracht wurde. Jakob erholt sich, doch neue Probleme tun sich auf: Hans Brinkmanns Aufenthaltsstatus ist unsicher, eine Arbeitserlaubnis erhält er nicht und in der Schweiz wird von faschistischen Gruppen gegen deutsche Flüchtlinge gehetzt. Brinkmann erkennt, dass er nicht in der Schweiz bleiben kann, und möchte nach Paris fahren, um sich dort bei einer jüdischen Hilfsorganisation vorzustellen. Ein erster illegaler Grenzübertritt misslingt, und so ziehen er und Jakob vorerst nach Genf, da dort eine größere Community von Geflüchteten lebt, mit der Brinkmann sich beraten möchte. Wieder muss Jakob eine neue Sprache lernen und er trifft neue Kinder. Nahe Genf entdeckt er eines Tages einen Weg über die Grenze nach Frankreich und erzählt seinem Vater davon, der sich daraufhin bereit für die Reise macht und seinen Sohn nachholen will, sobald er in Paris angekommen ist. Am Schluss ist noch ein Aufruf an die LeserInnen adressiert:

Kjære gutter og jenter! Når dere har lest denne boka om Jakob og vennene hans, er det kanskje ting dere vil ha nærmere forklaring på. Den vesle flyktningen kommer jo bort i så mye nytt og rart på reisene sine fra land til land. Hvis det er noe dere har lyst å spørre forfatteren om, så bare send et brev til ham. Han svarer da så fort han får tid. Adressen er Henry M. Dawes, Tiden Norsk Forlag, Oslo. (Dawes 1938, S. 119)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> »Liebe Jungen und Mädchen! Wenn Ihr dieses Buch über Jakob und seine Freunde gelesen habt, gibt es vielleicht Dinge, für die Ihr eine nähere Erklärung haben möchtet. Der kleine Flüchtling lernt ja so viel Neues und Seltsames auf seinen Reisen von Land zu

Land kennen. Wenn es etwas gibt, das Ihr den Verfasser fragen möchtet, sendet ihm einfach einen Brief. Er antwortet dann, sobald er Zeit hat. Die Adresse ist: Henry M. Dawes, Tiden Norsk Forlag, Oslo.« (Diese und alle weiteren Übersetzungen J. W.)

Die Erzählung ist im Präteritum verfasst und zwar variabel intern fokalisiert, jedoch mit einer ausgeprägten Perspektive auf die Figur des Jakob. Figurenrede nimmt ungefähr die Hälfte des Textes ein, was der Erzählung eine sehr szenische Prägung verleiht. In den Dialogen erschließt sich Jakob seine neue Umgebung in der Schweiz, und er bringt wiederum den Schweizer Kindern Dinge bei, die sie noch nicht wussten. Die Figurenrede ist es auch, mit der zentrale Rückblenden eingeleitet werden; nach anfänglicher wörtlicher Rede übernimmt der Erzähler den Bericht. Die erzählte Zeit von *Jakob går over grensen* reicht von Sommer 1933 bis zum Frühjahr 1934, aber durch Analepsen werden die Geschehnisse der Zeit unmittelbar davor geschildert. Meist geht diesen Schilderungen von Vergangenen eine Aufforderung zum Bericht durch die Kinder an Jakob und seinen Vater voraus. Die in der Rückschau erzählte Geschichte von Jakobs Flucht aus Berlin erstreckt sich über einige Kapitel hinweg. Die Berichte des Vaters über die Geschehnisse nach seiner Verhaftung und über seinen Grenzübertritt werden mehrmals unterbrochen und wiederaufgenommen. Durch die Einleitung dieser Rückblenden in Figurenrede erhalten die Schilderungen einerseits einen authentisierenden Charakter, andererseits erwirkt die Raffung des Erzählten sowie das unterbrochene episodische Erzählen Spannung. Da in den Rückblenden die Fluchten Jakobs und seines Vaters in die Schweiz sowie die initialen Fluchtursachen, nämlich die schrecklichen Erfahrungen in Berlin, packend wiedergegeben werden, nimmt die Erzählung besonders an diesen Stellen mehrmals Züge eines Abenteuerromans an.

Eingestreut finden sich auch Briefe der Kinder, die nach Jakobs Weiterreise nach Genf Kontakt halten wollen. Die Landschaftsbeschreibungen, die im Manuskript noch ausführlicher angelegt waren, treten in der publizierten Fassung sporadisch auf, vermitteln aber trotzdem ein Bild von der Schweiz als Sehnsuchtsort mit atemberaubender Natur und komfortablem Lebensstandard. Sie stellen zwischen den engagierten (und engagierenden) Textstellen über Verfolgung und Flucht und den politisch-didaktischen Dialogen Momente der Entspannung dar. Den ernsten Grundton der Erzählung unterbrechen humoristische Szenen, die meist an die Figur des gutmütigen (Zieh-)Vaters Eugen Haseler geknüpft sind, der mit seinem Optimismus oft die Laune hebt. Darüber hinaus wirken auch selbstironische Reflexionen erleichternd, wie in einer Situation, in der Jakob sich selbst ertappt, die internalisierten sozialistischen Kampfpaparen in einem Überlegenheitsgestus vor seiner politisch unbedarften Pflegeschwester Erika abzuspulen, so wie diese zuvor floskelhaft die Schweiz als »melkens og fløtens og ostens land«<sup>9</sup> (Dawes 1938, S. 13) gerühmt hatte. Die Figuren und die Handlung weisen bis in kleinste Details viele biographische Bezüge zu Hodann und seiner eigenen Familie auf, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

### Fokussierung auf die Psyche

Eine Besonderheit des Textes wurde in der Einleitung schon angedeutet; auffallend oft wird auf Jakobs (psychische) Gesundheit angespielt. In *Die Ästhetik des Widerstands* lässt Peter Weiss die Figur Max Hodann während des Spanischen Bürgerkrieges vor Funktoren dozieren: »Jeder Krieg, sagte er, stelle einen pathologischen Zustand dar, mit allen individuellen Folgeerscheinungen.« (Weiss 1991, S. 260) *Jakob* entstand zwar einige Jahre vor dem Zweiten Weltkrieg, doch auf kriegerische Auseinandersetzungen wird bereits hingedeutet. An mehreren Stellen heißt es, dass in Berlin Bürgerkrieg geherrscht habe,

9 »Das Land von Milch und Sahne und Käse.«

bevor Jakob floh. (Vgl. Dawes 1938, S. 37) Dokumentiert sind zu dieser Zeit Vandalismus, Plünderungen, organisierte Angriffe und Straßenkämpfe mit Todesopfern zwischen linken und rechten Gruppen. (Vgl. Reschke/Wild 2013, S. 23–25) Diese Auseinandersetzungen hielten umgehend Einzug in die zeitgenössische politisierte Literatur.<sup>10</sup> Die Gewaltausbrüche sowie die Flucht, der Verlust des Heims, die Ungewissheit über das Schicksal der Freunde und Familie bilden den pathologischen Zustand, in dem Jakob sich befindet. Die Beschreibungen der Symptome psychischer Angegriffenheit unterbrechen die Erzählung von Jakobs an sich gelingender Akkulturation im Exil. Kapitel zwei und drei sind vollständig diesen Schilderungen gewidmet. Im Haus der Haselers angekommen, wundert sich die Familie, dass Jakob so lange schläft. Vater Eugen berichtet davon, wie angespannt und nervös er während der Fahrt war und weist alle an: »Foreløpig må vi stille han som en syk.«<sup>11</sup> (Dawes 1938, S. 15 f.) In der folgenden Nacht hat Jakob einen lebhaften Alptraum, schreit und spricht im Schlaf:

– Du store allverden som han svetter! Han er jo helt våt. Haseler tørret gutten over pannen med lommeørkleet. – *Nazistene!* stønte plutselig Jakob. Å, der er de igjen! Han presset ordene fram mellom tennene. – Men kjære deg da, her er ikke en eneste nazist, sa Haseler mens han holdt om gutten for å få han rolig igjen. Rolf sto ved siden og var redd. Endelig våknet Jakob. Han stirte rundt seg og visste ikke hvor han var.<sup>12</sup> (Ebd., S. 17 f., Hervorhebungen im Original)

An mehreren anderen Stellen holen Jakob seine Erinnerungen ein und er durchlebt die traumatisierenden Situationen erneut, wie zum Beispiel, dass er in der Berliner Schule verprügelt und gequält und von dem neuen nationalsozialistisch eingestellten Lehrer und den Mitschülern »Drecksjude« (ebd., S. 29) genannt wurde. Eine weitere beachtenswerte Szene ist die, in der Jakob seinen Vater nach der Flucht zum ersten Mal wiedersieht und zusammenbricht.

Plutselig farer Jakob opp fra plassen sin. Han er helt bleik i ansiktet, han nistirrer på den fremmede mannen. Gutten skjelver. Står der med munnen åpen og får ikke fram et ord. Hendene hans famler urolig omkring. Endelig kommer det et kvalt stønn, og så skriker han: – F a r! Den fremmede mannen står og smiler, men så blir han brått alvorlig. For Jakob synker sammen over bordet i krampegråt. Han skjelver over hele kroppen. En tallerken detter i gulvet og går i knas. [...] Han ligger med øynene lukket og skjelver.<sup>13</sup> (Ebd., S. 65 f.)

**10** Menger erwähnt die »zeitgeschichtlichen Kämpfe des 1. Mai 1929, dem sogenannten ›Berliner Blutmai« und gibt als Beispiel für dessen literarische Verarbeitung u. a. Klaus Neukrantz' *Barrikaden am Wedding* (1931) an. (Menger 2016, S. 74, Hervorhebung im Original) Sie geht genauso auf ideologisch rechts gerichtete Texte ein, die ebenfalls organisierte Kämpfe zwischen Kommunisten und Nationalsozialisten aufgreifen wie z. B. K. A. Schenzingers *Hitlerjunge Quex* (1932) und spricht aufgrund der offensichtlichen Häufung dieser Darstellungen von einer regelrechten Bürgerkriegsliteratur. (Ebd. S. 5)

**11** »Vorläufig müssen wir ihn pflegen wie einen Kranken.«

**12** » – Du liebe Güte wie er schwitzt! Er ist ja ganz nass. Haseler trocknete die Stirn des Jungen mit einem Taschentuch. – *Die Nazis!* stöhnte Jakob plötzlich. *Oh, da sind sie wieder!* Er presste die Worte durch die Zähne. – Aber mein Lieber, hier ist nicht ein einziger Nazi, sagte Haseler während er den Jungen in den Arm nahm, um ihn zu beruhigen. Rolf stand daneben und hatte Angst. Endlich wachte Jakob auf. Er starrte umher und wusste nicht wo er war.« Hervorhebungen im Original.

**13** »Plötzlich fährt Jakob von seinem Platz hoch. Er ist ganz bleich im Gesicht, er starrt den fremden Mann an. Der Junge bebzt. Steht da mit offenem Mund und bekommt kein Wort heraus. Die Hände tasten

Die Darstellungen der seelischen Folgen des Exils, mit allem, was es mit sich führt, gehören zu den herausstechenden Merkmalen des Textes. An dieser Stelle sei nun noch einmal ein Blick zurück auf Hodanns Aufklärungstexte gestattet bzw. auf die Technik, die er in ihnen anwandte. In *Bub und Mädel* oder *Woher die Kinder kommen* verarbeitete er Situationen, die ihm in seiner Praxis als Arzt begegnet waren. Da er sie für stetig wiederkehrende Probleme oder Fragen hielt, fikionalisierte er sie, um sie Kindern, Jugendlichen und deren Eltern oder ErzieherInnen an die Hand zu geben, falls eine solche Frage auftauchte, oder um dafür zu sensibilisieren, dass ein gewisses Problem in der Zukunft auftreten könnte und wie dann am besten zu verfahren sei.

Wenn man die didaktischen Tendenzen in *Jakob går over grensen* betrachtet und die frühere literarische Gewohnheit Hodanns einbezieht, mit fiktiven Szenen die Fragen und Anliegen seiner Leserschaft zu antizipieren, dann bietet sich die Interpretation an, dass auch die Szenen über Jakobs psychische Verfassung einen didaktischen oder aufklärerischen Gehalt haben. Denkbar wäre, dass die LeserInnen auf das Exil mit seinen eben auch gesundheitlichen Begleiterscheinungen vorbereitet werden sollen, einerseits LeserInnen, die selbst betroffen sind, und andererseits LeserInnen, die einen Jugendlichen wie Jakob neu kennenlernen. Zwar überwiegt der fiktionale Charakter der Erzählung im Vergleich mit den früheren Schriften. Doch auch die Aufforderung des Autors am Ende des Textes, mit ihm persönlich in Kontakt zu treten, zeigt, dass Hodann sich nicht komplett von seinen früheren literarischen und publizistischen Methoden gelöst hatte. Zu einem gewissen Grad scheint *Jakob* daher auch eine Anleitung zur Bewältigung des Exils zu sein.<sup>14</sup>

### Projekthaftigkeit des Textes – Plan einer Fortsetzungsgeschichte

Der veröffentlichte Text war der Beginn einer Geschichte, die von Hodann viel ausführlicher konzipiert war. Im Nachlass finden sich hand- und maschinenschriftliche Manuskriptversionen von *Jakob går over grensen*, die den deutschen Titel *Jakobs große Reise* tragen, und auch das bereits erwähnte Exposé, dessen erzählte Zeit am 14. Juli 1936 endet. Aus diesem geht hervor, dass Jakob seinem Vater nach Paris nachreist. Nach einer Weile entscheidet sich Hans Brinkmann, nach Palästina auszuwandern, um dort in seinem ursprünglichen Beruf als Lehrer zu arbeiten. Die Reise führt sie über Italien, verschiedene Stationen in Ägypten und schließlich durch die Städte Jaffa und Haifa bis in eine »Kolonie«, also ein Kibbuz. Hier verbringt Jakob ungefähr ein Jahr. Nachdem sich dramatische Szenen zwischen JüdInnen und AraberInnen in der Region ereignen, beschließt Brinkmann nach Europa zurückzukehren und stellt Jakob, nun 14 Jahre alt, frei, mitzukommen oder in Palästina zu bleiben. Jakob begleitet seinen Vater, und die beiden kommen mit dem Schiff am französischen Nationalfeiertag in Marseille an. Hier endet das Exposé, ohne dass daraus hervorgeht, ob die Geschichte auch auf der Inhaltsebene einen Abschluss erfahren hat, also ein persönliches Ziel erreicht, ein Problem gelöst oder eine Erkenntnis erlangt wurde. Wahrscheinlich beendete Max Hodann schlicht im

unruhig umher. Schließlich kommt ein gequältes Stöhnen und er schreit: – Vater! Der fremde Mann steht und lächelt, aber plötzlich wird er ernst. Denn Jakob sinkt über dem Tisch in einem Weinkampf zusammen. Er zittert am ganzen Körper. Ein Teller fällt zu Boden und geht zu Bruch. [...] Er liegt da mit geschlossenen Augen und zittert.«

**14** Einen solchen Ansatz würde man heute wohl im Bereich der Resilienzforschung und -pädagogik verorten, die inzwischen auch Einzug in Kinder- und Jugendmediendiskurse gehalten hat (z. B. Koj 2008, Wolters 2015). Die literarische Verknüpfung von psychischem und politischem Widerstand bietet interessante Ansätze für weitere Fragestellungen.

Sommer 1936 – ob vorläufig oder endgültig – die Arbeit an der Geschichte. Der realisierte erste Teil *Jakob går over grensen* macht etwas weniger als die Hälfte am Exposé aus, so dass die folgende Geschichte in einem oder zwei weiteren Bänden hätte veröffentlicht werden können.

### Tendenz und Beziehungen zu anderer Exil-KJL

Bereits aus der Inhaltsangabe sollte deutlich geworden sein, dass es sich um politisch engagierte KJL handelt. Die Erzählung weist viele Elemente des Zeitromans und des Entwicklungsromans auf; zusammen mit den schon erwähnten Merkmalen des Abenteuerromans lehnt sie sich damit an die politisch engagierte – sozialistische wie nationalsozialistische – Jugendliteratur zum Ende der Weimarer Republik an. (Vgl. Menger 2016, S. 39–67) Die ideologische Ausrichtung ist in einen heutigen wissenschaftlich angewendeten Begriff gefasst eine kontrafaschistische. (Vgl. Benner 2015, S. 22–24) Dabei handelt es sich um einen Text, in dem nicht nur dem Nationalsozialismus entgegenstehende Werte und Handlungsoptionen losgelöst von ihm selbst vermittelt werden – dafür wird Julia Benners Unterscheidung folgend in diesem Artikel der Begriff *antifaschistisch* verwendet –, sondern der NS, vertreten durch historische Persönlichkeiten (Goebbels, Hitler) und Institutionen (SS, Gestapo, KZs), explizit angesprochen und kritisiert wird. Sozialistische Geschichte und Institutionen (Arbeiterbewegung, Pioniergruppen) und Persönlichkeiten (Lenin, Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht, Léon Nicole) hingegen werden als positive Orientierung angeboten. Dem Nationalsozialismus wird in affirmativer Weise der Sozialismus entgegengestellt; nicht in Form eines ausformulierten Gesellschafts-systems, sondern als Weltanschauung und Gegenkultur. Darüber hinaus gibt es klare zeitliche (Reichstagsbrand und Verhaftungswelle 27./28. Februar 1933) und räumliche (Berliner Straßen, Elsass, Rhein, Deutschland, Frankreich, Schweiz) Bezüge.

Nicht nur die konkreten Daten, Personen und Ereignisse verweisen auf die Welt außerhalb des Textes, sondern auch einige intertextuelle Verweise. Darunter sind zwei Dichtungen zu nennen, die quasi von entgegengesetzter politischer Couleur sind und das Spannungsverhältnis nachzeichnen, in dem Jakob sich in Berlin befand. Nachdem der Schweizer Lehrer Huber von seinen Erlebnissen im Ersten Weltkrieg erzählt hat, bemerkt er, dass seitdem alle Länder vom Frieden sprechen würden. Jakob widerspricht und erzählt, dass das in Deutschland nicht mehr so sei, seit die Nazis an die Macht gekommen seien: »På skolen måtte vi enda til lære et dikt som het ›Til vår ungdom‹. Der står det at de andre bare snakker om fred for å holde Tyskland nede. Den siste linjen måtte vi si i kor: – Tru dem ikke! Tru dem ikke!«<sup>15</sup> (Dawes 1938, S. 29) Dabei handelt es sich um das Gedicht *Unsern Jungen!* des deutschnationalen Schriftstellers Walter Bloem (1868–1951).<sup>16</sup> Bei anderer Gelegenheit erklärt Jakob den Schweizer Kindern, was Pioniergruppen sind und was er in seiner Gruppe gelernt hat, nämlich unter anderem das Lied *Roter Wedding* (Text: Erich Weinert, Melodie: Hanns Eisler, 1929), welches er ihnen sogleich beibringt. (Vgl. Dawes 1938, S. 31f.) Zwischen diesen Kulturen oszilliert Jakobs Ver-

**15** »In der Schule mussten wir sogar ein Gedicht lernen, dass ›An unsere Jugend‹ hieß. Darin heißt es, dass die anderen nur über Frieden sprechen, um Deutschland unten zu halten. Die letzte Zeile mussten wir im Chor sprechen: – Glaubts ihnen nicht! Glaubts ihnen nicht!«

**16** Im deutschen Manuskript von *Jakob* ist die gesamte erste Strophe des Gedichts wiedergegeben, das noch drei weitere hat, und offenbar sofort nach der Machtübertragung Schullektüre wurde. (Bloem 1933, S. 307)

gangenheit, die im Buch ein ums andere Mal zur Sprache kommt und aufgearbeitet wird. Dabei lässt Jakob keinen Zweifel daran, auf welcher Seite er steht.

Programmatisch verorten lässt sich der Text in den jugendliteratur- und kulturtheoretischen Debatten der 1920er und 1930er Jahre in Deutschland. Zeitgleich zum Erstarken faschistischer Kräfte und ihrem Einfluss auf die Kunst, forderten linke und jüdische Intellektuelle und Organisationen Literatur(en), die realistisch war(en) und sich auf unterschiedliche Weise dagegen richten sollte(n). Mit diesem Diskurs vermengt wurden auch reformpädagogische Bestrebungen, die mehr oder weniger losgelöst von den aktuellen politischen Entwicklungen eine kritische, antiautoritäre und jugendperspektivische Literatur (und Bildung) forderten. Beiden kulturpolitischen Sphären – der radikal sozialistischen wie der reformpädagogischen – gehörte Max Hodann an. Benner hat jüngst die maßgeblichen Debatten und Programmatiken aus dieser Zeit kompakt dargestellt und diskutiert, weshalb an dieser Stelle nochmals explizit auf ihre Untersuchung verwiesen sei. (Vgl. Benner 2015, S. 28–45) Erwähnt sei noch, dass diverse Schriftstellerinnen, die sich von den zeitgenössischen Aufrufen nach einer anti- und kontrafaschistischen Literatur angesprochen fühlten (Rewald, Tetzner, Zur Mühlen) und selbst wichtige Theoriebeiträge lieferten (Wedding), im Entstehungskontext von *Jakob* auftauchen (siehe Abschnitt Veröffentlichung und Absatz).

### Exilliteratur und Exil in der Literatur

An dieser Stelle wird die literaturhistorische Einordnung abgekürzt, um eine Nahaufnahme auf die Jahre 1934–1938 zu liefern: 1934 veröffentlichte Ruth Rewald (1906–1942) aus ihrem Pariser Exil das Buch *Janko. Der Junge aus Mexiko* auf Deutsch im Straßburger Exilverlag Sebastian Brant. Flucht, Verfolgung, Ausgrenzung aufgrund der Herkunft und die Ohnmacht des Einzelnen vor dem System sind Themen, die darin angesprochen und kritisiert werden, jedoch ohne auf reale Umstände zu rekurrieren. Krüger sieht *Janko. Der Junge aus Mexiko* als einen der ersten Exil-KJL-Texte an, der sich mit dem Exil selbst auseinandersetzt (vgl. Krüger 1989, S. 91f.), der also die in den Jahrzehnten zuvor geforderte realistische und engagierte Perspektive in die Jugendliteratur bringt, in dem Moment, in dem Engagement aus politischer Sicht stark gefordert ist. Das Buch war in den Kreisen der deutschen ExilantInnen in Frankreich bekannt (vgl. ebd., S. 117), wurde aber auch darüber hinaus populär, denn es gelang Rewald, es in Norwegen bei Tiden Norsk unterzubringen<sup>17</sup>, wo es 1935 in Übersetzung herausgegeben wurde. Hodann, der sich 1934 erst in Paris und wenig später in Oslo aufhielt, könnte die Veröffentlichung also entweder da oder dort erlebt haben. In Oslo reiften dann im Jahr 1936 Hodanns eigene Pläne, ebenfalls Jugendbücher zu verfassen und im selben Verlag zu publizieren. Dabei entschied er sich im Gegensatz zu Rewald, die Geschichte durch reale Orte und historische Personen, Institutionen und Ereignisse an die Wirklichkeit zu koppeln. Es vollzieht sich zwischen *Janko* und *Jakob* also der Wechsel von der antifaschistischen zur kontrafaschistischen Perspektive. Dabei gleichen sich auffallend viele andere Aspekte, die von den SchriftstellerInnen offenbar für essentiell für diese neue Art von Jugendbuch erachtet wurden: Auch in *Janko* sind die analeptischen Berichte des Protagonisten über seine Flucht ein wichtiges Erzählelement. Wie in *Jakob* ist die Schule ein Ort für diverse

<sup>17</sup> Gleichzeitig wurde es im Verlag Fremad in Dänemark und im Jahr darauf auch im schwedischen Verlag Axel Holmströms förlag veröffentlicht.

Aushandlungsprozesse, in dem eine charismatische Lehrerfigur eine generationenübergreifende Kameradschaft herstellt. Beide Erzählungen schildern die lähmende und entwürdigende Wirkung von behördlicher Bürokratie auf Geflüchtete.

Mit noch einem Text bestehen eklatante motivische, perspektivische und konzeptionelle Übereinstimmungen, nämlich mit Lisa Tetzners *Die Kinder aus Nr. 67*. Diese zwischen 1935 und 1949 erschienene Reihe<sup>18</sup>, die auch unter dem Titel *Kinderodyssee* bekannt ist, schildert eine Gruppe Berliner Kinder, die in ihrem Alltag erleben, wie sich die politische Situation verändert. Zwei müssen flüchten, einer bleibt zurück, alle erleben den Krieg ferner oder näher, je nachdem wohin es sie verschlägt. Auffällig ist zunächst, dass es auch hier ein markantes Vater-Sohn-Gespann gibt, das gemeinsam flüchten muss, weil der Vater Sozialist ist, und zu denen obendrein eine Namensähnlichkeit besteht: Brackmann. Zuvor begaben sich schon das Nachbarsmädchen Mirjam und ihre Tante auf die Flucht, die als Jüdinnen nicht mehr in Berlin bleiben konnten. Wie Jakob wurde auch Mirjam von anderen Kindern antisemitisch beleidigt und explizit wird auch hier auf nationalsozialistische Personen und Einrichtungen verwiesen, so dass auch diese Texte als kontrafaschistisch zu bezeichnen sind. Tetzner wie Hodann widmeten dem Stoff eine längere Fortsetzungsgeschichte, die sie im Gegensatz zu ihm jedoch realisieren konnte.

## Fazit

Hodann stand im Exil vor einer literarischen Neuorientierung hin zu belletristischer Literatur, insbesondere für Jugendliche. Dabei ließ er bereits eingeübte literarische und rhetorische Praktiken in seine neuen Texte einfließen. Die Umstände des Exils mit häufigen Ortswechslern und schwierigen Lebens-, Arbeits- und Publikationsbedingungen verhinderten im Großen und Ganzen jedoch, dass der Autor diese Pläne weiterverfolgte. Das Buch *Jakob går over grensen* ist auf biographischer Ebene als Versuch dieser Neuorientierung und auf jugendliterarischer Ebene als Umsetzung zeitgenössischer literaturpolitischer und propagandistischer Debatten zu betrachten.

Die Nachzeichnung der Entwicklungslinie zwischen *Jakob* und den genannten Exil-KJL-Texten macht deutlich, dass Hodanns Text ein literarisches Bindeglied zwischen ihnen bildet. Rewalds *Janko* gilt als erster Text, der Flucht und Exil überhaupt thematisiert und eine antifaschistische Färbung aufweist, ohne einen Bezug zu den realen zeithistorischen Ereignissen herzustellen. Tetzners *Kinderodyssee* lässt die ersten Bände zwar noch in Berlin spielen und thematisiert Flucht erst im weiteren Verlauf der Reihe, ist aber von Anfang an kontrafaschistisch. *Jakob* nimmt unter ihnen eine Mittelposition ein, da der Text ebenso als kontrafaschistisch eingestuft werden muss, er aber früher entstand und veröffentlicht wurde als die Fluchtbände *Erwin i Lappland* (schwed. 1941, dt. *Erwin kommt nach Schweden*, 1944) und *Skepp utan hamn* (schwed. 1943, dt. *Das Schiff ohne Hafen*, 1944) und daher das Exil bereits in der Vorkriegszeit beschreibt.

Die erwähnten Geschichten greifen dabei (schon angedeutet durch den bzw. die Titel) auf das Motiv der Reise zurück, denn eine Flucht ist technisch gesehen auch erstmal eine Reise. Wenn Schikorski über den Abenteuerroman konstatieren kann: »Fast immer ist der Abenteuerroman mit einer Reise verbunden« (Schikorski 2012, S. 61), dann gilt auch

<sup>18</sup> Zur komplizierten Veröffentlichungssituation der *Kinderodyssee* vgl. Fuss Phillips 2001, S. 220–229 und Benner 2015, S. 218 f.

umgekehrt: Fast immer ist eine Reiseerzählung mit einem Abenteuer verbunden, denn »[m]it der Reise ist die Folge von Geschehnissen und Begegnungen, episodenhaftes Erzählen, gewissermaßen vorprogrammiert.« (Koch u. a. 1986, S. 414) Was diese Reisen abenteuerlich macht, sind die Gefahren, denen die Protagonisten davor oder währenddessen ausgesetzt sind, im Falle Jakobs und seines Vaters sind es die Diskriminierungen und Verfolgungen im nationalsozialistischen Berlin.

Durch Schilderungen der für eine Abenteuerreise notwendigen Wagnisse ließ sich also der politische Gehalt in die Erzählung transportieren und dabei an weitere fundamentale literarische Motive anknüpfen, wie beispielsweise den Kampf von Gut gegen Böse, oder wie es an einer Stelle von *Jakob går over grensen* heißt: »Jakob forsto nå at dette var kampen mellom ny og gammel tid.«<sup>19</sup> Dass diese Kämpfe nicht spurlos an den Figuren vorbeigehen, darauf legt der Text ein besonderes Gewicht. Durch die wiederholte literarische Darstellung von traumatischen Erlebnissen und ihrer psychischen Auswirkungen ist er neben einer auf Unterhaltung abzielenden Jugendlektüre und sozialistischer Propagandaschrift zusätzlich eine Anleitung für die psychologische Bewältigung von Diskriminierung, Verfolgung, politischem Terror und Krieg.

19 »Jakob verstand nun, dass dies der Kampf zwischen der alten und der neuen Zeit war.«

## Unveröffentlichte Quellen

Arbetarrörelsens Arkiv och bibliotek, Stockholm (ARAB)

Zwei Typoskripte *Drei Städte und ein Mädchenherz*. Max Hodanns arkiv, 233/3/1

Eigene Werke

Zwei Typoskripte und ein Manuskriptfragment *Jakobs große Reise*. Max Hodanns arkiv, 233/2/4 Eigene Werke

## Primärtexte

Bloem, Walter (1933): *Unsern Jungen!* In: Krebs, Max (Hg.): *Deutsche Zeitenwende.*

Vom Nationalismus zum Nationalsozialismus. Dresden: Völkischer Verlag M.O. Groh, S. 307

Dawes, Henry M. [Pseud. f. Max Hodann] (1938): *Jakob går over grensen*. Übers.:

Kristian Kristiansen / Anders Andreassen. Oslo: Tiden Norsk Forlag und København: Fremad

Hodann, Max (1924): *Bub und Mädal. Gespräche unter Kameraden über die Geschlechterfrage*. Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag

Hodann, Max (1926): *Woher die Kinder kommen. Ein Lehrbuch, für Kinder lesbar.*

Rudolstadt: Greifenverlag

Hodann, Max (1927): *Geschlecht und Liebe in biologischer und gesellschaftlicher Beziehung*. Rudolstadt: Greifenverlag

Hodann, Max (1930): *Sowjetunion gestern, heute, morgen*. Berlin: Universitas

Hodann, Max / Lindbæk, Lise (1935): *Jødene vender hjem*. Oslo: Aschehoug

Hodann, Max (1937): *History of Modern Morals*. Übers.: Stella Browne. London:

Heinemann

Rewald, Ruth (1934): *Janko, der Junge aus Mexiko*. Strasbourg: Sebastian Brant Verlag

- Rewald, Ruth (1935): *Gutten fra Mexiko*. Übers.: Anders Andreassen. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Tetzner, Lisa (1933): *Erwin und Paul. Geschichte einer Freundschaft*. Stuttgart: Gundert.
- Tetzner, Lisa (1939): *To gutter i Berlin*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Tetzner, Lisa (1939): *Vi i nr. 67*. Oslo: tiden Norsk Forlag
- Tetzner, Lisa (1941): *Erwin i Lappland*. Übers.: Arne Holmström. Stockholm: Axel Holmströms förlag
- Tetzner, Lisa (1943): *Skepp utan hamn*. Übers.: Arne Holmström. Stockholm: Axel Holmströms förlag
- Tetzner, Lisa (1944): *Das Schiff ohne Hafen*. Aarau: Sauerländer
- Tetzner, Lisa (1944): *Erwin kommt nach Schweden*. Aarau: Sauerländer
- Tetzner, Lisa (1947): *Das Mädchen aus dem Vorderhaus*. Aarau: Sauerländer
- Wedding, Alex (1936): *Das Eismeer ruft. Das Abenteuer einer großen und einer kleinen Mannschaft. Nach wahren Begebenheiten*. London: Malik-Verlag
- Wedding, Alex (1938): *På isflaket. Fortellingene om Tsjeljuskin-ekspedisjonen*. Übers.: Harald Heitmann. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Weiss, Peter (1991): *Die Ästhetik des Widerstands*. Werke in sechs Bänden. Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp

## Sekundärliteratur

- Benner, Julia (2015): *Federkrieg. Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus 1933–1945*. Göttingen: Wallstein
- Johnsen, Egil Børre / Eriksen, Trond Berg (Red.) (1998): *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995*. Bd. II. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuss Phillips, Zlata (2001): *German Children's and Youth Literature in Exile 1933–1950. Biographies and Bibliographies*. München: K. G. Saur
- Koch, Hans u. a. (1986): *Literatur und Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen
- Krüger, Dirk (1989): *Die deutsch-jüdische Kinder- und Jugendbuchautorin Ruth Rewald und die Kinder- und Jugendliteratur im Exil*. Diss. Wuppertal
- Lorenz, Einhart (1992): *Exil in Norwegen. Lebensbedingungen und Arbeit deutschsprachiger Flüchtlinge 1933–1943*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Menger, Michaela (2016): *Der literarische Kampf um den Arbeiter. Populäre Schemata und politische Agitation im Roman der späten Weimarer Republik*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter
- Reschke, Oliver / Wild, Michael (2013): *Aufstieg der NSDAP in Berlin*. In: Wildt, Michael / Kreutzmüller, Christoph (Hg.): *Berlin 1933–1945*. München: Siedler, S. 19–32
- Sagmo, Ivar (1991): *Die Max-Hodann-Materialien in der Universitätsbibliothek Oslo*. In: Petersen, Hans-Uwe (Hg.): *Hitlerflüchtlinge im Norden. Asyl und politisches Exil 1933-1945*. Kiel: Neuer Malik Verlag, S. 181–194
- Schikorski, Isa (2012): *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand
- Slapgard, Sigrun (2003): *Krigens penn. Ein biografi om Lise Lindbæk*. Oslo: Gyldendal.
- Wolff, Wilfried (1991): *Max Hodann und sein Beitrag zur Theorie und Praxis der Sexualerziehung*. Diss. Berlin

## Periodika

*Demonstrasjonen mot Hodann.* In: Arbeiterbladet, 08.02.1935, S. 2

*Universitetets erklæring: Intet å utsette på dr. Hodann.* 09.02.1935, S. 1 und 8

Hodann, Max (1935): *Du darfst nicht.* In: Die Schweizer Hausfrau Nr. 13, S. 394-395

Hodann, Max (1935): *En Dreng bliver en Mand.* In: Hjemmets Søndag, 2.6.1935, S. 8-9

Werbeanzeige *Tidens ungdomsbøker* In: Arbeiterbladet, 27.11.1939, S. 9

Werbeanzeige *Tidens ungdomsbøker* In: 1ste Mai, 16.12.1938, S. 2

## Internetquellen

*Liste 1 des schädlichen und unerwünschten Schrifttums* vom 25. April 1935, S. 55.

[Digitalisat der Universitätsbibliothek Münster] <http://sammlungen.>

[ulb.uni-muenster.de/hd/periodical/pageview/2539746](http://ulb.uni-muenster.de/hd/periodical/pageview/2539746) [Zugriff. 27.01.2017]

Koj, Saskia (2008): Kindliche Kraft und Kinderliteratur. Kriterien zur Beurteilung von Bilderbüchern unter dem Aspekt von »Förderung von Resilienz«. BIBF-Fachtexte Nr. 2. <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/bibf/publikationen/bibf-fachtexte.html> [Zugriff. 24.08.2017]

Wolters, Ute (2015): Sinti und Roma. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/stoffe-und-motive/1364-sinti-und-roma> [Zugriff 24.08.2017]

## Kurzvita

Judith Wassiltschenko, 2003–2010 Studium der Skandinavistik und Kulturanthropologie/ Europäische Ethnologie in Göttingen und Bergen/Norwegen. Laufende Dissertation über den schwedischen Verlag Axel Holmströms förlag. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Skandinavische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, skandinavischer Film, politische Literatur und Publizistik, Kinder- und Jugendliteratur des Exils. Zurzeit tätig im Wissenschaftsmanagement.

# »Weil dein Vater ein Jud ist.«<sup>1</sup>

## Flucht und Exil in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur nach dem Zweiten Weltkrieg

SUSANNE BLUMESBERGER

Themen wie Antisemitismus, Exil, Flucht oder Vertreibung wurden in der deutschsprachigen und vor allem in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur nach dem Zweiten Weltkrieg relativ spät und nur sehr zögerlich aufgegriffen. Das hängt sehr stark mit dem damaligen politischen Klima zusammen. Die meisten ÖsterreicherInnen fühlten sich als erste Opfer von Hitlers Annexionspolitik, die jüngste Vergangenheit wurde weder in der Öffentlichkeit, in der Literatur, noch in Schulen thematisiert, sondern meist verschwiegen und verdrängt. Vor allem der Kinder- und Jugendliteratur wurde die Aufgabe zugesprochen, eine heile Welt zu schaffen – vorrangig für jene Kinder, die den Krieg selbst miterlebt hatten. Dabei richtete sich der Fokus auf jene, die während der NS-Zeit in Österreich verblieben waren und nicht auf jene, die selbst von Anfeindungen aller Art betroffen waren. AutorInnen, die aus eigener Erfahrung berichten hätten können, waren noch nicht in ihre ursprüngliche Heimat zurückgekehrt bzw. wurden auch nicht eingeladen, wieder zurückzukommen. In diesem Klima gab es kaum einen Markt für Kinder- und Jugendbücher, die von einer Realität berichteten, die damals und auch lange nach Kriegsende kaum jemand hören wollte. Ein Beispiel dafür ist Mira Lobes *Insu-pu. Die Insel der verlorenen Kinder*. Das Buch war bereits im Exil verfasst worden und erschien zunächst 1948 in Tel Aviv. In der ursprünglichen Form weist es direkte Verbindungen zu Vertreibung und Exil auf, die in den deutschen Versionen ab 1951 verschwinden. In der Originalversion ist zu lesen, dass eine Kindergruppe aus einem bombengefährdeten Gebiet per Schiff evakuiert wird. In den späteren Ausgaben fehlt dieser Bezug zur Realität. Die Kinder geraten zufällig auf eine Insel, wo sie aus eigener Kraft einen Kinderstaat aufbauen und das eigene Überleben sichern. Der historische Bezug wurde damit gelöscht und mit ihm auch die Chance, sich in der Kinder- und Jugendliteratur kritisch mit der eigenen Vergangenheit zu befassen. Österreichischen AutorInnen wie Alex Wedding, Fred Wander oder der aus politischen Gründen ins Exil gegangenen Hermynia Zur Mühlen, die 1945 in ihrem Buch *Little Allies* Flüchtlingskinder aus 14 Nationen einander ihre Märchen erzählen lässt, wurden eher in der DDR als in ihrem Heimatland Österreich eine Stimme gegeben.

In vielen Kinder- und Jugendbüchern wurden Vertreibung und Exil nur angedeutet, wie etwa bei den 1937 erstmals erschienenen Abenteuerromanen *Andrea. Eine Erzählung von jungen Menschen* und *Viktoria* von Adrienne Thomas. Im erstgenannten Text trifft das Mädchen Andrea einen von Gefängnis und Flucht traumatisierten Jungen und hilft ihm, seinen Vater in England zu finden. Viktoria will im gleichnamigen Roman ihren Freund Dan und seinen Vater in Österreich besuchen und wird dabei mit Einwanderungsbestimmungen und dem Kampf um die Arbeitserlaubnis konfrontiert. Auch in Bettina Ehrlichs *Cocolo comes to America* (1949) spielt Emigration auf den ersten Blick keine

1 Kritz, Reuven (1994): Morgenwind. Ein Kind aus Wien im Kibbuz. Tel Aviv: Pura, S. 55.

Rolle, erst bei näherer Betrachtung wird die Geschichte des Emigrantenkindes Lucio, das zum Geldverdienen nach Amerika geschickt wird, um die vom Krieg bedrohten Eltern nachholen lassen zu können, sichtbar. Diese Hinweise auf Emigration und Exil sind eher vereinzelt und versteckt in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur nach dem Zweiten Weltkrieg zu finden.

Die Exilforschung konnte sich erst sehr spät in Österreich etablieren, so schrieb Ursula Seeber: »Bis in die achtziger Jahre galt [...] die Exilforschung in Österreich als exotisches Randthema der Germanistik und der Geschichtswissenschaft.« (Seeber 1998, S. 10) Selbst als sich die Exilforschung einigermaßen etablieren konnte, stand die Kinder- und Jugendliteratur nicht im Fokus. Erste Studien stammen aus den USA, wie etwa jene von Zlata Fuss Phillips *Austrian Children's and Youth Literature in Exile 1933–1950* aus dem Jahre 1991 und aus der DDR, wie etwa von Alex Wedding. Ursula Seeber, von 1993 bis 2016 Leiterin der Österreichischen Exilbibliothek im Literaturhaus in Wien, ist es zu verdanken, dass dieses Thema auch in Österreich aufgegriffen wurde. Nicht nur ihr grundlegendes Werk *Kleine Verbündete* (1998), sondern auch zahlreiche Veranstaltungen zum Thema Exil und zu einzelnen SchriftstellerInnen lenkten die Aufmerksamkeit auf Kinder- und Jugendliteratur im Exil. Darauf aufbauend entstanden an Österreichs Universitäten nach und nach auch einschlägige wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Mehrere Forschungsprojekte, unter anderem jene, die gemeinsam mit dem Institut für Wissenschaft und Kunst und der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung durchgeführt wurden, griffen ebenfalls das Thema Kinder- und Jugendliteratur im Exil auf. So konnten zahlreiche Biografien im Rahmen des von 2011 bis 2014 am Institut für Wissenschaft und Kunst durchgeführten Projekts »Angepasst, verdrängt, verfolgt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in den Jahren 1933 bis 1945« rekonstruiert und erarbeitet werden.<sup>2</sup> Zahlreiche Biografien von Kinder- und JugendbuchautorInnen flossen auch in das *Handbuch der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorinnen* (2014) ein. Die Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur österreichischer AutorInnen, die in den unterschiedlichen Exilländern erschien, ist jedoch noch lange nicht abgeschlossen.

Für viele in Österreich geborene AutorInnen oder jene, die den Großteil ihres Lebens hier verbracht hatten, bedeutete der Nationalsozialismus zumindest das Ende der Karriere, wenn nicht gar den Tod. Jene, die flüchten konnten, waren in den unterschiedlichen Exilländern mit zahlreichen Problemen konfrontiert, sie mussten sich eine neue Existenz aufbauen, eine neue Sprache lernen, sich in eine andere kulturelle Umgebung einfügen und fanden oft kaum Möglichkeiten, weiterhin schriftstellerisch tätig zu sein. Der Markt für Kinder- und Jugendliteratur war eher klein, Verlage zögerten, Kinder- und Jugendliteratur ins Programm zu nehmen, nur wenigen gelang auf diesem Gebiet der Durchbruch, wie etwa Felix Salten, dem im Schweizer Exil nicht erlaubt war, weiter als Journalist zu arbeiten und der sich auf das Schreiben von sehr erfolgreicher Kinderliteratur spezialisierte, oder auch Hertha Pauli, die vom Verlag gedrängt wurde, Bücher für Kinder zu schreiben.

Hier soll jedoch der Fokus auf eine kleine Auswahl an Texten gerichtet werden, die von AutorInnen stammen, die von Flucht und Exil betroffen waren und das Thema aus dieser Perspektive darstellen. Der Beitrag zeigt anhand dieser Beispiele, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise Erfahrungen mit Vertreibung, Flucht und Exil in Zusammen-

<sup>2</sup> Finanziert vom Zukunftsfonds der Republik Österreich, Jubiläumsfonds der Österreichischen

Nationalbank. Näheres unter: <http://phaidra.univie.ac.at/o:370565>.

hang mit dem Nationalsozialismus in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur erzählt wurden. Unterschiede in der Beschreibung des ursprünglichen Heimatlandes einerseits und der Wahrnehmung der ExilantInnen und Flüchtlinge andererseits werden ebenfalls thematisiert. Die vielfältigen Perspektiven erlauben eine facettenreiche, wenn auch immer nur ausschnittshafte Sicht auf das Thema. Auffallend ist dabei, dass diese Themen schon sehr früh aufgegriffen wurden, beispielsweise wie oben beschrieben bei Mira Lobe, Anna Gmeyner oder bei Auguste Lazar, die mit ihren Werken nicht nur einen zeitgenössischen Erfahrungsbericht, sondern auch eine Warnung vor dem Faschismus und dem Rassismus vorlegten. Rusia Lampel und Reuven Kritz thematisierten die Flucht und das Leben in ihrem Exilland Palästina bzw. Israel erst viel später mit unterschiedlicher Gewichtung auf die Thematisierung des ursprünglichen Heimatlandes. Eva Ibbotson könnte hier fast als Gegenbeispiel genannt werden. Obwohl, wie auch die anderen hier vorgestellten AutorInnen, selbst betroffen von Antisemitismus und Vertreibung, hielt sie in ihren Werken an einem positiven Bild Österreichs vor dem Zweiten Weltkrieg fest. Aufgrund der Tatsache, dass sie Österreich schon sehr früh, bereits als Kind, verlassen musste und dementsprechend erst später zu schreiben begann, erschienen ihre Bücher in ihrer neuen Heimat England auf Englisch.

In der Folge sollen exemplarisch einige AutorInnen und ihre Werke kurz vorgestellt werden, beginnend mit einer sehr interessanten, heute kaum noch wahrgenommenen Autorin: Anna Gmeyner.

### Anna Gmeyner – ein zeitgenössischer Blick

Anna Gmeyner, 1902 in Wien geboren, mit den Stücken *Heer ohne Helden* (1929) und *Automatenbüffet* (1932) als politisch motivierte Autorin bekannt geworden, verweist damit auf die lange Vorgeschichte des Nationalsozialismus. 1933 emigrierte sie nach England und veröffentlichte 1941 ihren zweiten großen Exilroman *Café du Dôme*. Später schrieb sie Erzählungen, Lieder, Theaterstücke – unter anderem zusammen mit Berthold Viertel, der, wie auf dem Cover der Ausgabe von 1984 zu lesen ist, 1938 in der *Neuen Weltbühne* über *Manja* schrieb: »Von allen Büchern, die bisher das neudeutsche Chaos zu gestalten versucht haben, scheint mir dieses eines der reichsten, der lebensvollsten und der schönsten zu sein.«

Einen scharfen Blick in politischer Hinsicht bewies Anna Gmeyner mit ihrem bereits 1938 im Amsterdamer Querido Verlag zum ersten Mal erschienenen Buch *Manja. Ein Roman um fünf Kinder*. Das Jugendbuch, das aber auch als »Kindheitsliteratur« (Seibert 2008, S. 181) gelesen werden kann, schildert das Leben von fünf Kindern im Zeitraum von 1920 bis 1934. Anhand dieser jungen Menschen gelingt es der Autorin, die das Buch unter ihrem Mädchennamen Anna Reiner veröffentlichte, das Leben von fünf völlig unterschiedlichen Familien in der Zeit des aufkommenden Nationalsozialismus zu beschreiben. Der arbeitslose Vertreter Anton Meißner gibt pauschal den Juden die Schuld an seiner Misere und wird schließlich Mitglied der SS. Im gleichen Haus wohnt auch der klassenbewusste Proletarier Eduard Müller, der zunächst in den Untergrund flüchtet und schließlich in ein Konzentrationslager deportiert wird. Eine Nachbarin der beiden ist die aus sehr armen Verhältnissen stammende Jüdin Lea mit ihren drei Kindern, unter ihnen die Protagonistin Manja. Eine große Rolle spielen auch die Fami-



Abb. 1  
Anna Gmeyner:  
»Manja. Ein  
Roman um fünf  
Kinder«. Mannheim:  
persona (1984)  
[Nachdr.]

lien des liberalen und engagierten Arztes Ernst Heidemann und des großbürgerlichen Kommerzienrats Max Hartung, der seine jüdische Abstammung verleugnet. Durch die Beschreibung der einzelnen zum Teil durch Armut und Entfremdung geprägten Familienverhältnisse zum Zeitpunkt der Zeugung der fünf Kinder Franz Meißner, Karl Müller, Harry Hartung, Heini Heidemann und Manja, deren Vater direkt nach dem Zeugungsakt Selbstmord begeht, gelingt es der Autorin, die gesellschaftspolitischen Zustände des Jahres 1930 sehr anschaulich nachzuzeichnen. Die unterschiedlichen Lebenswege sind miteinander verknüpft, so rettet Dr. Heidemann, der Vater von Heini, dem neugeborenen Mädchen Manja das Leben. Die fünf Kinder treffen sich regelmäßig an einer Mauer, spielen zunächst harmlose Kinderspiele, bis im Zeitraum von 14 Jahren deutlich wird, dass die Freundschaft, die sie sich einst geschworen haben, dem politischen Druck nicht gewachsen ist und Manja schließlich am Antisemitismus zerbricht. Dieses Ende wird im ersten Kapitel unter dem Titel »Ende als Vorspiel« (Gmeyner, 1984, S. 15) an den Anfang gestellt. »Jedes Wort, jede Tat, jeder Schmerz geht einen langen Weg durch dunkle Schächte, bis er deutlich geformt und sichtbar vor uns steht« (Gmeyner, 1984, S. 16), heißt es darin.

*Manja* wurde 1984 im Mannheimer persona Verlag mit einem Vorwort der Exilforscherin Heike Klapdor-Kops verlegt, die das Werk literaturwissenschaftlich in der Exilliteratur verortete und aufrief, das Werk und die Autorin, die 1991 verstarb, wiederzuentdecken. *Manja* erschien unter dem englischen Titel *The Wall* 1939 in London, unter *Five Destinies* im selben Jahr in New York und wurde außerdem ins Niederländische und Schwedische übersetzt. Auf dem Cover der 1984 erschienenen Neuauflage kann man lesen:

Die Freundschaft der Kinder, ihre Geheimnisse und Zerwürfnisse, spiegeln die gesellschaftlichen Verhältnisse Deutschlands zu jener Zeit. MANJA schilderte als eines der ersten Bücher die verheerenden Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die heranwachsende Jugend. Rassismus und Denunziantentum treffen die Kinder ganz unvermittelt.

Das Werk ist in einer heute überraschenden und auch erschreckenden Klarheit verfasst. Gmeyner beschönigt nichts, stellt den Alltag in all seiner düsteren Realität dar und begleitet das jüdische Mädchen durch sämtliche Gefühlslagen, bis das kurze Leben im verzweifelten Selbstmord, einer endgültigen Flucht aus dieser aussichtslosen Welt, endet. Gmeyners Blick ist jedoch nicht nur sehr scharf, sondern auch weitsichtig genug, um die furchtbaren Auswirkungen des Antisemitismus in bedrückender Klarheit wiederzugeben. Mit unserem heutigen Hintergrundwissen gelesen wirkt dieses Buch fast hell-sichtig.

### **Eva Ibbotson – der milde Blick zurück**

Einen völlig anderen Blickpunkt nimmt Anna Gmeyners Tochter Eva Ibbotson ein. Sie ist eine der wenigen SchriftstellerInnen, die im Exil bzw. in ihrer neuen Heimat ihr Herkunftsland Österreich in ihren Kinder- bzw. Jugendbüchern thematisieren, allerdings schrieb sie bezeichnenderweise auf Englisch. 1925 in Wien geboren, verbrachte sie die ersten Lebensjahre – 1926 bis 1930 – in Edinburgh, lebte danach bis 1933 in Wien in einem Kinderheim und danach erneut in Edinburgh. Nach ihrem Physiologiestudium in London war sie 1945–1948 als Dozentin für Physiologie tätig, ab 1953 als Schriftstellerin. In ihren auf Englisch verfassten Büchern beschrieb die 2010 verstorbene Autorin immer

wieder das Wien ihrer Kinderzeit und ihre Exilerfahrungen. Dennoch sah sie sich selbst vorwiegend als Unterhaltungsschriftstellerin, wie sie in einem Radiointerview äußerte:

Ich brauche ein glückliches Ende. Wenn jemand mir eine Million Pfund bieten würde für einen unglücklichen Schluss, ich würde das Geld zurückgeben. [...] Um Menschen Botschaften zu vermitteln, muss man sehr sicher sein in allem, und das bin ich nie gewesen. Es tut mir leid, ich kann keine Botschaften vermitteln, ich möchte unterhalten, nicht auf dem flachen Haha-Niveau, ich möchte so gut, wie ich kann, eine wunderbare Geschichte erzählen. Nein: keine Botschaften, sondern Unterhaltung und den anderen ein schönes Leben bieten. (Ibbotson 2006)

Obwohl selbst aus ihrer Heimat vertrieben, verklärt sie ihr Herkunftsland – dies ist mitunter eine andere Art und Weise, mit frühen Verletzungen und Ungerechtigkeiten umzugehen.

In ihrem Werk *The Star of Kazan*, 2004 auf Englisch erschienen und zwei Jahre später auf Deutsch unter dem Titel *Annika und der Stern von Kazan* publiziert, spielt Wien eine bedeutende Rolle, wie bereits das Titelbild der deutschen Ausgabe anschaulich macht. Es zeigt eines der Wiener Wahrzeichen, das Riesenrad. Erzählt wird die Geschichte von Annika, einem in einer Bergkapelle weggelegten Kind, das von einer Haushälterin und einer Köchin, die bei zwei Professoren und einer Professorin arbeiten, gefunden wird. Nach einigen Widerständen gegen die Aufnahme des Findelkindes wächst das Mädchen in dieser etwas ungewöhnlichen Familie zu einem freundlichen und hilfsbereiten Menschen heran. Als sich etwa im Nachbarhaus niemand um die alte Großtante kümmern will und selbst die als hochnäsig beschriebene Großnichte nichts mit der hilfsbedürftigen Frau zu tun haben möchte, freundet sich Annika mit der früheren, von vielen Männern verehrten Tänzerin an. Kurz nach deren Tod erbt sie von ihr scheinbar wertlosen Schmuck, erfährt jedoch vorerst nichts davon. Wenig später kommt Annikas angeblich leibliche Mutter, um das Mädchen zu sich zu holen. Annika freut sich zunächst, dass ihr geheimer Traum in Erfüllung gegangen ist und ihre Mutter sie endlich gefunden hat und zu sich holen will. Weit weg von der Heimat, auf einem verarmten Gut in Deutschland, wird Annika jedoch immer unglücklicher, da sie den Schein wahren soll, eine höhere Tochter zu sein. Von Kindheit an gewohnt, im Haushalt zu arbeiten, werden ihr diese Tätigkeiten nun verboten.

Ganz am Schluss erfahren die LeserInnen, dass die angebliche Mutter eine Betrügerin ist und sich Annikas Erbe aneignen wollte, um das verarmte Gut renovieren zu können. Der Schmuck war nämlich in Wahrheit sehr wertvoll. Die Gerechtigkeit siegt jedoch und alles findet ein gutes Ende. Annika kann in Wien bei ihrer Pflegefamilie bleiben und sogar das Pferd, das am Gut ursprünglich für den hochnäsigen Sohn Hermann, der unbedingt Soldat werden wollte, angeschafft worden war, aber kläglich scheiterte, stellt sich als edler Lipizzaner heraus.

An mehreren Stellen lässt Ibbotson ein idyllisches Österreich vor dem Ersten Weltkrieg wiedererstehen.

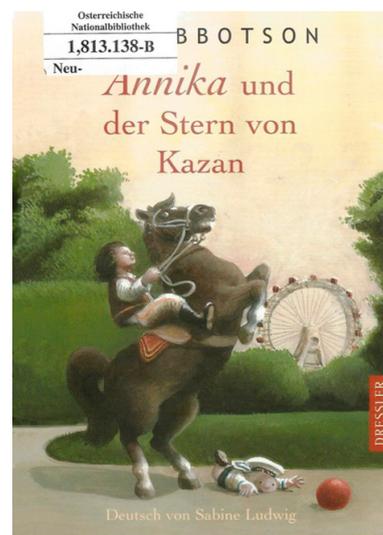


Abb. 2  
Eva Ibbotson:  
»Annika und der  
Stern von Kazan«.  
Übers. von Sabine  
Ludwig, Hamburg:  
Dressler-Verlag  
(2006)

Um 1900 war Wien die Hauptstadt des österreichisch-ungarischen Reichs, zu dem dreizehn verschiedene Länder im Herzen Europas gehörten. Dieses Reich wurde von Kaiser Franz Joseph I. regiert; er besaß einen Winterpalast in der Stadtmitte und einen Sommerpalast außerhalb Wien, wo die Luft immer frisch war. In jeder Wiener Schule hing ein Bild von Kaiser Franz Joseph, und sein Gesicht mit dem Backenbart war den Kindern so vertraut wie das ihres Großvaters. Aber Wien war nicht nur berühmt als Kaiserstadt, sondern auch die Stadt der Musik. Fast jeder berühmte Komponist hatte in Wien gearbeitet: Mozart und Schubert, Beethoven und Strauß. [...] Und dann war da noch das Essen. Die Wiener essen gern, und so waren die Straßen erfüllt von den köstlichsten Gerüchen – nach Vanille, frisch gemahlene Kaffee, Zimt und Sauerkraut. Selbst Gurkensalat, der in anderen Städten nach nichts riecht, hatte in Wien einen eigenen Geruch. (Ibbotson 2006, S. 20)

Dieser milde Rückblick auf eine längst vergangene Zeit und das Ausblenden der jüngeren Vergangenheit steht in krassem Widerspruch zum Werk ihrer Mutter. Dieses Negieren der politischen Ereignisse lässt LeserInnen, die mit der österreichischen Geschichte vertraut sind, verwundert zurück. Ganz anders – nämlich durchaus kritisch – sind die Werke Rusia Lampels verfasst, die nur auf den ersten Blick als harmlose Mädchenbücher betrachtet werden können.

### Rusia Lampel – der zionistische Blick

Die aus Galizien stammende Rusia Lampel (1901–1978) kam 1909, mit acht Jahren, nach Wien und war im zionistischen Jugendbund aktiv. Sie ging nach mehreren Besuchen, die ab dem Jahr 1926 stattfanden, 1934 endgültig nach Palästina. Ihre Hörspiele wurden u. a. im englischen, israelischen, deutschen und österreichischen Hörfunk gesendet. In ihren Kinderbüchern thematisierte sie vor allem die israelische Jugend der 1960er Jahre. *Der Sommer mit Ora*, 1964 erstmals, später mehrmals neu aufgelegt und in das Französische, Englische und Amerikanische übersetzt und mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet, sowie *Eleanor. Wiedersehen mit Ora*, erstmals 1965 und ein Jahr später in zweiter Auflage erschienen, sind vor allem deshalb interessant, weil hier detailliert das Leben der israelischen Kinder und Jugendlichen beschrieben wird und auch auf die aus Europa eingewanderten Familien und ihre durch die neue Sprache, das ungewohnte

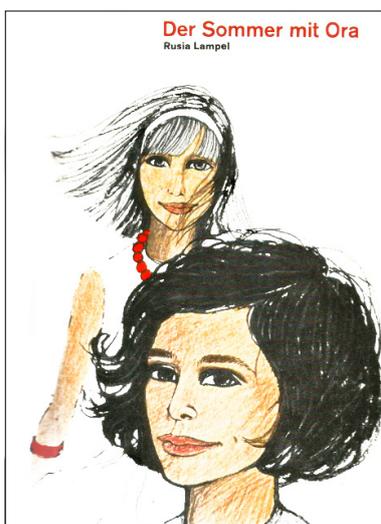


Abb. 3–4  
Rusia Lampel:  
»Der Sommer mit Ora«. Wien: Verlag für Jugend und Volk (1964) [3. Aufl. 1966]

»Eleanor. Wiedersehen mit Ora«. Wien: Verlag für Jugend und Volk (1965) [2. Aufl. 1966]

Klima und die kulturellen Unterschiede hervorgerufenen Probleme eingegangen wird. Besonders bemerkenswert ist in diesen in Tagebuchform geschriebenen Büchern die Figur der Eleanor, ein typisches an Luxus gewöhntes *American Girl*, das der Protagonistin Ora, deren Eltern aus Österreich stammen, nach einigen Begebenheiten schließlich eine gute Freundin wird.

Einleitend stehen Martin Bubers Worte seiner Rede am Jugendtag in Wien 1918: »Die Jugend ist die ewige Glückschance der Menschheit.« (Lampel 1964, S. 5) Der Roman, in Form eines Tagebuches geschrieben, beginnt am 22. Juni 1961 und endet am 12. September 1961. In diesen Monaten berichtete die 15-jährige Protagonistin Ora über ihre Familie, über das Leben in Jerusalem und über die erste Liebe. An manchen Stellen wird jedoch auch der Holocaust erwähnt:

Wenn Ima (Mutter, Anm. SB), was sehr selten vorkommt, von ihrer Mutter spricht, kostet es sie immer eine Anstrengung, das Zittern in ihrer Stimme zu beherrschen. Ich weiß das schon und schaue immer weg. Ihre Mutter ist in einem Lager umgekommen. Darüber spricht sie mit niemandem – ich glaube nicht einmal mit Aba (Vater, Anm. SB). (Ebd. S. 35)

Rusia Lampel greift jedoch auch ein anderes Thema auf, nämlich das Unverständnis, mit dem bereits in Israel geborene Kinder dem Wunsch ihrer Eltern begegnen, wieder in ihre alte Heimat zurückkehren zu wollen. Sie können oft nicht nachvollziehen, warum diese wieder in ein Land zurückwollen, aus dem sie gewaltsam vertrieben worden waren. Für Ora ist Israel Heimat, sie verabscheut das Assimilationsbestreben mancher ehemaliger Deutscher und Österreicher. So heißt es aus der Perspektive der Figur Ora:

Ich sah ihn voll tiefer Abneigung an. Die blonden Haare, die allmählich noch heller geworden sind, weil so viele weiße dabei sind [...], die hellen Augen und die kurze, aufgestülpte Nase ...Das ist es, dachte ich bitter, da sieht man es wieder, es sind *doch* die Farben. Man kann sagen, was man will: wenn Juden nicht jüdisch aussehen, haben sie immer wieder den Wunsch, sich anderen Völkern zu assimilieren. Da hilft nichts, nicht einmal die Erfahrung von Auschwitz und Bergen-Belsen. Würdelos ist das. (Ebd., S. 113)

Die Eltern der 13-jährigen Eleanor, die Kobelmans, hatten gemeinsam mit den Eltern von Ora in einer sogenannten »Sammelwohnung«, in die Jüdinnen und Juden gezwungen wurden, gelebt. Beiden Familien war es schließlich gelungen, nach Israel zu gelangen. Während sich die Eltern von Ora rascher einlebten, blieb das Einwanderungsland den Kobelmans eher fremd, und sie nahmen die erste Möglichkeit wahr, um in die USA zu gelangen. Aus Angst vor Verachtung gingen sie ohne Abschied weg. Die Erinnerung an diese erneute Flucht war jedoch schmerzhaft. Oras Eltern konnten der Familie diesen *Verrat* an Israel lange nicht verzeihen.

Ernst (Kobelman, Anm. SB) erzählte, Hanna (Kobelman, Anm. SB) sei immer ganz melancholisch geworden, wenn sie über uns sprachen, und auch für ihn war die Erinnerung an seine »Rettung«, die man hier natürlich »Flucht« nannte, stets wie ein bohrender Zahnschmerz gewesen, den man mit Tabletten dämpfen, aber nicht wirklich beseitigen kann. (Ebd., S. 121)

Die Spuren, die der Aufenthalt in einem Konzentrationslager hinterlassen hat, werden ebenfalls von Lampel in ihrem Buch nicht ausgespart. Als Ora und Eleanor eine Freundin, die ebenfalls an den Heimabenden teilnimmt, besuchen, lernen sie die Großmutter des Mädchens kennen, die die eintätowierte Nummer aus Auschwitz auf ihrem Arm mit langärmeligen Kleidern versteckt und einen Verband anlegt, als wäre es eine Wunde, wenn sie sich wäscht.

Auch die erzwungene Namensergänzung thematisiert die Autorin, wenn sie den Vater von Ora erzählen lässt:

Ich war in Wien, als in Deutschland die Judengesetze durchgeführt wurden, nach Österreich kamen sie erst nach dem Anschluß. Aber sie empörten mich und reizten meinen Widerspruchsgeist. Da Frauen und Männer gezwungen wurden, ihre jüdische Abstammung dadurch zu bekunden, daß sie ihren Vornamen die Namen »Sarah« oder »Israel« voranstellten, beschloß ich, aus Solidarität dasselbe zu tun. (Ebd., S. 249)

Im zweiten Band, der den Zeitraum 3. Oktober 1963 bis 6. April 1964 umfasst, sind erneut Tagebucheinträge abgedruckt, diesmal jedoch aus der Sicht von Eleanor. Diese ist nach zwei Jahren wieder zurück nach Israel gekommen, doch jetzt gemeinsam mit den Eltern. Bei der nun 15-jährigen dreht sich das Leben vor allem um das Aussehen. Augen- und Haarfarbe sowie der Teint werden ständig miteinander verglichen. Auch die ursprüngliche Herkunft der Anderen wird sehr oft thematisiert. Ebenso ist das Wetter in Israel ein häufiges Gesprächsthema und führt auch zum Thema Herkunftsland. So meint ein Mädchen, dessen Mutter aus Bagdad und deren Vater aus Prag stammen, in Bezug auf das warme Klima: »Wir, die Jungen, lieben es, nur die Alten stöhnen, denen steckt noch das kühle Europa in den Knochen.« (Ebd., S. 24)

Aber auch die harten Arbeitsbedingungen für neue EinwanderInnen werden geschildert, so erklärt die Mutter von Eleanor ihrer Tochter, warum ihr bei ihrer Ankunft das Wetter so zu schaffen machte:

Damals war alles anders, ich kam nie dazu an den Strand zu gehen, ich mußte arbeiten und verdienen. Die Engländer waren sehr streng, sie vergaben keine Ärztelizenzen. Vater mußte froh sein, daß er überhaupt die Möglichkeit hatte, als Arzt zu arbeiten, aber Geld bekam er nicht, nur seine Mahlzeiten. [...] ich war Zimmermädchen in einem Hotel. [...] Es war auch furchtbar anstrengend, denn an körperliche Arbeit war ich nicht gewöhnt. Wenn also der Sommer kam, bedeutete es für mich nur Hitze, nichts als Hitze und dumpfe, schlaflose Nächte. (Ebd., S. 39)

Die Eltern von Eleanor stammten ursprünglich aus Wien, ihre Großeltern mütterlicherseits wurden im Holocaust ermordet, eine Tatsache, die Eleanor nicht verwinden kann.

[...] ich konnte es nicht ändern, ich hasse es, wenn sie von ihren Eltern zu erzählen beginnt. Warum tut sie mir das an? Ich bin ja nicht schuld an dem Unglück, das sie betroffen hat, nicht wahr? Wozu soll ich immer daran erinnert werden? Warum muss ich traurig sein wegen Menschen, die ich nie gekannt, nie gesehen habe. Es ist doch nicht gerecht von ihr, daß sie im Grunde das von mir verlangt. (Ebd., S. 68f.)

Der schon lange vor der NS-Zeit schwelende Antisemitismus in Österreich wird ebenso thematisiert, wenn Eleanors Vater meint: »In Wien war ich nie wirklich zu Hause. Immer, wenn die Leute erfuhren, daß ich in Budapest geboren und obendrein noch jüdisch war, rückten sie vorsichtig von mir ab. Das war noch vor Hitler. Antisemitismus gab es immer schon!« (Ebd., S. 159)

Lampel greift auch noch ein anderes Thema auf, nämlich den Umgang der dritten Generation mit Schuld. So möchte Franziska, ein Mädchen aus Deutschland, dessen Großvater während des Nationalsozialismus aktiv war, im Kibbuz leben und möglichst viel Gutes tun, um damit auch die Schuld ihres Großvaters abzutragen. Das amerikanische Mädchen Eleanor kann dies nicht recht verstehen und schreibt in ihr Tagebuch: »Nur weil ihr Großvater an eine Irrlehre geglaubt hat und Schuld auf sich geladen hat, würde sie am liebsten Leprakranke oder Invalide pflegen.« (Ebd., S. 196)

Über den ersten Band kann man in einer Rezension in *Die ZEIT* lesen:

Was diesen oft sehr spannenden Tagebuchbericht über einen Sommer aber zu einem der besten Mädchenbücher dieses Jahres macht, ist weder das reiche Informationsmaterial über Israel, das er bietet, noch die Natürlichkeit, mit der hier ein Familienleben geschildert wird, so wichtig beides auch sein mag. Das eigentlich Exemplarische des Buches ist vielmehr, daß es hier einer Autorin gelungen ist, ein Mädchenbuch mit seinen ganz spezifischen Problemen zu schreiben, und daß diese Probleme doch mit denen der ganzen Gesellschaft verknüpft werden, in denen sich das individuelle Dasein entfaltet. (Giachi 1964, S. 2)

Malte Dahrendorf schrieb im *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*:

»Ora« und »Eleanor« sind als literarische Analyse der Situation der israelischen Jugend anzusehen, einer Jugend, die zum einen durch die spezifisch historischen Bedingungen Israels (Generations- und Einwanderungsproblem) und zum anderen durch allgemeine Bedingungen westlicher Industriegesellschaften geprägt ist (Konsumreiz, verfrühter Lebensgenuß). Die Ich-Erzählerinnen der beiden Romane, junge Mädchen von 15/16 Jahren, repräsentieren dabei vor allem den kulturellen Einfluß des Westens in Israel (Askenasim) oder – soziologisch gesehen – den gebildeten Mittelstand des Staates, der die leitenden Positionen in der Hand hat. (Dahrendorf 1977, S. 307)

Während der Holocaust, Vernichtungslager, Flucht und Exil immer nur an einigen Stellen durchscheinen, jedoch das Gerüst für die beiden Bücher bilden, konzentrierte sich die Autorin vor allem auf die Generation, die bereits in Israel geboren worden war. Dahrendorf stellt in seinem Lexikoneintrag auch fest, dass Lampel »an dem neuen Typ eines soziologisch fundierten Jugendromans mitgewirkt« (ebd., S. 308) hat. Sie bekennt sich dabei zu den Werten: »Erhaltung bzw. Durchsetzung einer eigenständigen Jugendkultur gegen frühen Lebensgenuß, Abbau von – auch rassistischen – Vorurteilen, Wendung gegen den ›verschrobenen Idealismus‹ der älteren Generation (der Einwanderer und Pioniere).« (Ebd.)

Rusia Lampel ist es mit ihren Werken, vor allem den beiden hier erwähnten, gelungen, einen für uns ungewöhnlichen Blickpunkt aus der Sicht junger israelischer Mädchen auf die Vergangenheit ihrer deutschen und österreichischen Vorfahren und die Schilderungen politischer Spannungen in interessant zu lesenden Romanen zu verpacken.

## Auguste Lazar – der Blick aus dem Exil

Auguste Lazar (Jahrgang 1887) wuchs als fünftes von acht Kindern wohlhabender jüdischer Eltern in Wien auf. Sie studierte Literaturwissenschaft an der Universität Wien und war Lehrerin an der Reformschule von Eugenie Schwarzwald. Sie folgte 1920 ihrem Mann, dem Mathematiker Karl Wieghardt, nach Dresden und unterstützte dort den politischen Kampf ihrer kommunistischen Freunde. Über Dänemark, wo ihre Schwester Marie Lazar<sup>3</sup>, verh. Strindberg (1895–1948), lebte, gelangte sie in die Sowjetunion. 1935 war in Moskau unter ihrem Pseudonym ihr Buch *Sally Bleistift in Amerika* erschienen, das sehr populär wurde. Ihre Emigration am 5.5.1939 erfolgte mit einem bereits abgelaufenen Reisepass. 1949 kehrte sie nach Dresden zurück und war seit dieser Zeit als Schriftstellerin tätig.

Auguste Lazar gilt neben Alex Wedding als Wegbereiterin der sozialdemokratischen Kinder- und Jugendliteratur, ihr Buch *Sally Bleistift in Amerika* gehörte zum festen literarischen Kanon der DDR und gilt heute als Klassiker der DDR-Literatur.

Zu Beginn stellt sie die handelnden Personen vor: Sally Bleistift, »eine alte Tante aus Rußland, die alte Kleider in einer amerikanischen Fabrikstadt verkauft. Sie verträgt sich schlecht mit der Polizei und gut mit den Arbeitern« (*Sally Bleistift in Amerika*, Lazar 1987, S. 7), John Brown, ein »Negerfindelkind«, das Sally bei sich aufgenommen hat (ebd., S. 9), Betti, Sallys Enkelin, Redjacket, ein fünfzehnjähriger Indianerjunge, den Sally Bleistift aufgenommen hat, »er arbeitet in einer Fabrik und kämpft in den Reihen der Arbeiterjugend« (ebd., S. 13), Billy, semmelblond und sommersprossig, Billys Eltern, »gute Leute, aber gar zu ängstlicher Natur« (ebd., S. 17), Niggerjim, »ein Neger mit einem Glasauge. Er fährt in einem Speisewagen in Amerika herum und hat geheime Aufträge für Redjacket und Billy« (ebd., S. 19), Wenzel Swoboda, »ein alter böhmischer Arbeiter, der mehr kann als Klarinette blasen« (ebd., S. 21), Samuel F. Gold, »ein Landsmann von Sally Bleistift, der aber keinerlei Ähnlichkeit mit ihr hat. Glücklicherweise tritt er persönlich in der Geschichte überhaupt nicht auf« (ebd., S. 23), Sheriff Bullering, »ein dicker, immer wütender Polizeimann. Es ist gerade ein Vergnügen, ihn zum Narren zu halten« (ebd., S. 25) und »ein Mann in einem weißen Mantel, der nur bei Nacht und Nebel durch die Straßen geht.« (Ebd., S. 25) Die Darstellung von Samuel F. Gold als jüdischer Kapitalist war bei der Erstveröffentlichung nicht unumstritten.

Die Erzählung beginnt, als in einer Gewitternacht ein kleiner schwarzer Junge vor den Laden der Sally Bleistift gelegt wird, und sie sich selbstverständlich des Kindes annimmt. Auch Redjacket hat sie 15 Jahre zuvor, nachdem seine Mutter verstorben war, zu sich genommen. Das Baby wird von Sally Bleistift John Brown genannt, in Anlehnung an einen Befreier aus der Sklaverei. Dieses Kind ist es auch, das unabsichtlich die Vergangenheit von Sally Bleistift wieder ans Licht holt, indem es einen Koffer voll mit Bildern und Erinnerungsstücken öffnet, indem es ihn versehentlich umwirft. Sally Bleistift erzählt von ihrem Haus und ihrem Werkzeuggeschäft in Kischinew. Der Antisemitismus schwellte dort seit längerem, und der örtliche Wirt schürte in der verängstigten und unwissenden Bevölkerung die Judenfeindlichkeit. Eines Tages überfielen die Russen die Straße mit

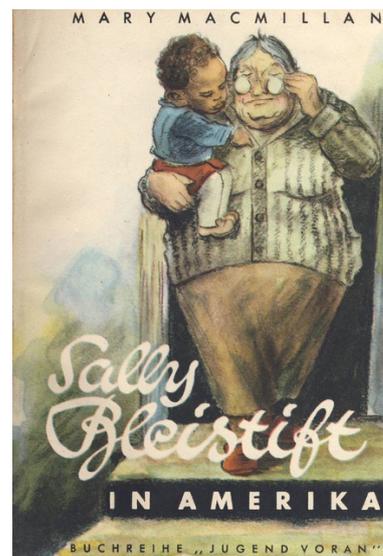


Abb. 5  
Mary MacMillan  
[d. i. Auguste  
Lazar]: »Sally Blei-  
stift in Amerika«.  
Wien: Globus  
Verlag (1947)  
[12. Aufl. 1979]

<sup>3</sup> Sie veröffentlichte unter dem Pseudonym Esther (1935), in dem sie das Heranreifen des Nazismus in Grenen das Buch *Die Eingeborenen von Maria Blut* Österreich schilderte.

ausschließlich jüdischen Häusern und Geschäften, in der auch Sally Bleistift wohnte. Bei dem Versuch das Haus zu schützen, wurde Sally Bleistifts Mann umgebracht.

Im Buch wird nicht nur über die Judenfeindlichkeit berichtet, sondern vor allem auch über die politische Situation, die sehr angespannt ist. Die hohe Arbeitslosigkeit ließ die Menschen verarmen. Als publik wird, dass ein russischer Kommunist sprechen wird, hat sich die Polizei vorgenommen, diese Versammlung zu stören. Vorgewarnt durch Sallys Freund Niggerjim lenken jedoch die Kinder der Arbeiter die Polizisten ab, indem sie Wenzel Svoboda folgen, der klarinettenspielend durch die Stadt zieht.

Ein zweites Mal bringt der kleine John Brown Sally Bleistift in Kontakt mit ihrer Vergangenheit, als er wegläuft und am Bahnhof sein Lied über John Brown singt. Der Russe, der den Vortrag gehalten hat und eben wieder abreisen wollte, erkennt den Namen und überbringt der überraschten Sally Bleistift die Nachricht, dass ihr Sohn nicht wie vermutet bei der Revolution umgekommen ist, sondern nur für lange Zeit nach Sibirien geschickt worden war. Sally Bleistift beschließt daraufhin, mit Betti und Johnny Brown in die UdSSR zu gehen, und wirkt auf Redjacket, der nach einem Helfer der *Indianer* benannt ist, ein, mitzukommen und in Sibirien den unterdrückten Völkern zu helfen. Redjacket ist einverstanden, hat aber vor, nach einigen Jahren zurückzukommen, um die in Amerika lebenden *Indianer* zu unterstützen.

Verborgen vor Sally Bleistift arbeiten Billy und Redjacket an einer geheimen Sache, sie verteilen selbstgeschriebene kommunistische Flugblätter im ganzen Land, in Kooperation mit Niggerjim, der durch seine Tätigkeit als Kellner im Speisewagen viel herumkommt.

Im Klappentext des Buches ist zu lesen: »Es ist ein Kapitel Kampf um die Menschenrechte, das in diesem Buch geschrieben ist, ein dramatisches Stück Befreiungsgeschichte, das sich hinter den Kulissen und unter dem Fußboden des Alltags abspielt.« (Ebd., Klappentext)

Auguste Lazar selbst schrieb in ihren Erinnerungen *Arabesken*: »Sally Bleistift« war ein Protest gegen meine ganze Vergangenheit, gegen die geistige und politische Haltung der Kreise, aus denen ich kam.« (Lazar 1957, S. 84) Ursula Seeber-Weyrer schrieb 1997:

Auguste Lazar zählt zu jener [...] Gruppe sozialdemokratischer und kommunistischer Autoren, die ausdrücklich gegen den Nationalsozialismus schrieben – und wissen, daß es der Ehrgeiz aller Autoren ist, der Jugend habhaft zu werden – Jugendliteratur dezidiert als Mittel der politischen Aufklärung im proletarisch-revolutionären Sinn verstanden. (Seeber-Weyrer 1997, S. 117)

Auguste Lazar nutzte somit die Kinder- und Jugendliteratur bewusst als politisches Instrument. Politik spielt in den Büchern von Reuven Kritz eine eher untergeordnete Rolle, für ihn standen eher die eigenen Erinnerungen im Vordergrund.

### Reuven Kritz – der Blick in den Kibbuz

1928 in Wien geboren, kam Kritz mit 10 Jahren nach Palästina und wuchs in einem Kibbuz auf. Später studierte er englische und hebräische Literatur und lehrte an der Universität Tel Aviv. Er verfasste zahlreiche Bücher, vor allem für Jugendliche. In seinem ersten Buch, dem 1994 auf Deutsch erschienenen Werk *Morgenwind*, erzählt er seine Kindheits-erinnerungen an Wien und sein Aufwachsen in einem Kibbuz noch vor der Gründung des Staates Israel.

Die Geschichte um den Protagonisten Rafi beginnt eines Nachts in der Wohnung in Wien, als offensichtlich wird, dass sich die Eltern nicht mehr verstehen und trennen werden. Der geliebte Vater, ein Arzt, verlässt die Familie, die Zeit der Geborgenheit ist für Rafi von einem Moment zum anderen zu Ende.

Die Haushälterin Mitzi hat dazu ihre eigene Meinung, die sie Rafis Mutter mitteilt:

Glauben Sie, daß vor dreißig Jahren, in der guten alten Zeit vom gottseligen Kaiser Franz Joseph, so etwas passiert wäre? Ich meine, ein Mann kann sich ja weiß Gott einmal betrinken und seiner Frau eine herunterhauen, aber nur so mir nichts dir nichts eines schönen Tages heimkommen und sagen, das ist kein Leben so, ohne Verständnis, morgen trennen wir uns ... Na so etwas hat man nie gehört. Da hat doch meine gottselige Mutter recht gehabt. Vor ihrem Tod hat sie mich beschworen, nie einen gottlosen ... ich meine, nie einen Mann zu heiraten, der kein guter Katholik wäre. Da hat sie schon was vom Leben verstanden, die Arme, Gott hab sie selig. (Kritz 1994, S. 11f.)

Kritz berichtet auch von der politischen Lage:

Und jeden Morgen sind große weiße Hakenkreuze in kühnen Strichen an die Hauswände und auf die Gehsteige gemalt. Dann kommen Arbeiter mit Kübeln und Bürsten, um sie wegzuputzen, und ein paar Polizisten in grün-grauen Uniformen stehen dabei. Auch in der Schule zeichnen einige Kinder während der Pause Hakenkreuze an die Tafel, und wenn die Lehrerin hereinkommt, sagt sie nichts und wischt sie weg, um etwas anderes darauf zu schreiben. (Ebd., S. 41f.)

Rafi hat keine Ahnung von Politik und freundet sich mit einem Jungen an, der selbst Hakenkreuze verteilt. Eines Tages fragt er ihn:

»Sag, Kurt, könnte ich nicht auch ein Nazi werden?«

»Du? Nein, du nicht.«

»Warum Kurti? Ich fürchte mich vor keinem Wachmann. Ich kann Schmiere stehen und Steine schmeißen. Na geh, Kurti ...!«

»Du kommst gar nicht in Frage«, sagt Kurti hart, »weil dein Vater ein Jud ist.«

(Ebd., S. 55)

Von da an verändert sich die Weltsicht Rafis, es stellt sich heraus, dass sein Vater und er schon bald nach Palästina auswandern werden. Das nächste Kapitel beginnt mit der Ankunft im Kibbuz: Von der Ausreise und vom Abschied von Wien erfahren die LeserInnen nichts. Der Rest des Buches handelt vom Eingewöhnen in das Leben im Kibbuz und von der Aufbauarbeit der ersten EmigrantInnen.

Reuven Kritz' Emigration nach Palästina bedeutete den Bruch mit seinem gesamten früheren Leben. Er musste nicht nur eine neue Sprache lernen, sondern auch eine neue Sicht auf die Welt in sein Leben integrieren. Reuven Kritz, der in Israel sehr bekannt ist, schrieb historische und politische, lyrische und fantastische Romane und Erzählungen und auch wissenschaftliche Beiträge, die stellenweise einen feinen Humor haben. Einige Romane und Erzählungen erschienen unter seinem weiblichen Pseudonym Ricky Keller.

## Fazit

Die oft autobiografisch gefärbten Texte von Gmeyner, Lampel, Lazar und Kritz bauten auf eigenen Erfahrungen mit Antisemitismus, Vertreibung und Exil auf. Die AutorInnen betrachteten diese Themen jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven, gewichteten sie in ihren Werken unterschiedlich stark und verbanden verschiedene Motive damit. Gmeyners zeitgenössische Erzählung kann als direkte Warnung vor dem Faschismus gelesen werden, Lazar setzte sich für mehr Toleranz in einer multikulturellen Gesellschaft ein und Lampel und Kritz schilderten in ihren Büchern eher das Leben in Israel, wobei Lampel in ihren beiden vorgestellten Werken interessante Einblicke in die Denkweisen und Probleme der Kinder der aus Deutschland und Österreich Eingewanderten zeigt.

Die fünf AutorInnen unterscheiden sich stark in ihrer Herkunft, in ihrer Sozialisation und auch in ihren Schreibmotiven, bis auf Eva Ibbotson eint sie jedoch der Wunsch junge LeserInnen über die Zeit des Nationalsozialismus aufzuklären. Eva Ibbotson, die bewusst nicht über diese Zeit schrieb, sondern sich dafür entschieden hatte, eine heile Welt zu kreieren, stellt hier die Ausnahme dar. Sie gilt streng genommen auch nicht als österreichische Autorin, da sie sehr früh emigrieren musste.

Bis auf Rusia Lampel schrieben die AutorInnen nicht speziell für ein österreichisches Publikum. Gmeyners Werk musste 1938 bereits in Amsterdam erscheinen, Eva Ibbotson schrieb für ein englisches Publikum, das Werk von Reuven Kritz wurde in Tel Aviv herausgegeben, Auguste Lazar gab ihr Buch 1935 in Moskau heraus. Nur Rusia Lampel, die eigentlich von einem Verlag dazu aufgefordert wurde, ein Buch über die israelische Jugend zu schreiben, dieser Verlag jedoch dann keinen Gefallen an *Der Sommer mit Ora* fand, brachte ihr Buch im Wiener Verlag für Jugend und Volk heraus.

Die wenigen Beispiele zeigen bereits die Vielfalt, die die historische Kinder- und Jugendliteratur bietet, die wissenschaftliche Aufarbeitung ist noch lange nicht abgeschlossen.

## Primärliteratur

Ehrlich, Bettina (1949): *Cocolo Comes to America*. New York: Harper

Gmeyner, Anna (1938): *Manja: Ein Roman um fünf Kinder*. Amsterdam: Querido.

(Unter dem Pseudonym Anna Reiner); [Nachdr.] Mannheim: persona 1984

Ibbotson, Eva (2006): *Annika und der Stern von Kazan*. Übers. von Sabine Ludwig, Hamburg: Dressler-Verlag

Kritz, Reuven (1994): *Morgenwind. Ein Kind aus Wien im Kibbuz*. Tel Aviv: Pura

Lampel, Rusia (1964): *Der Sommer mit Ora*. Wien: Verlag für Jugend und Volk

[3. Aufl. 1966]; [Nachdr.] Gütersloh: Bertelsmann 1966; Wien: Donauland 1967, 1969

Lampel, Rusia (1965): *Eleanor. Wiedersehen mit Ora*. Wien: Verlag für Jugend und Volk [2. Aufl. 1966]

Lazar, Auguste (1957): *Arabesken. Aufzeichnungen aus bewegter Zeit*. Berlin: Dietz [8. Aufl. 1987]

MacMillan, Mary [d.i. Auguste Lazar] (1947): *Sally Bleistift in Amerika*. Wien: Globus Verlag [12. Aufl. 1979; TB 1987]

Thomas, Adrienne (1937): *Viktoria. Eine Erzählung von jungen Menschen*. Basel, Wien, Mährisch-Ostrau: Atrium; [Nachdr.] Heidelberg: Ueberreuter 1952, 1959, 1976.

Thomas, Adrienne (1937): *Andrea. Eine Erzählung von jungen Menschen*. Basel, Wien, Mährisch-Ostrau: Atrium; [Nachdr.] Wien: Ueberreuter 1949, 1950, 1951, 1952, 1954, 1956, 1976; Wien: Jung-Donauland 1955

- Wedding, Alex (1954): *Wir wollen Bücher, die das Leben preisen!* In: Neues Leben (Berlin), 10. Jg., H. 4, S. 1–3
- Wedding, Alex (1954): *Zu einem neuen alten Kinderbuch.* In: Almanach für die Freunde des Kinderbuchs. Berlin: Kinderbuchverlag, S. 47–50
- Wedding, Alex (1965): *Was unsere Kinder lesen. Von Traditionen in der sozialistischen deutschen Kinderliteratur/Blick auf das Heute.* In: Norddeutsche Neueste Nachrichten (Rostock), 8.07.1965
- Zur Mühlen, Hermynia (1945): *Little Allies. Fairy and Folk Tales of Fourteen Nations.* London: Alliance Press Limited. [Nachdr.] Wien: Globus 1946

## Sekundärliteratur

- Blumesberger, Susanne (2014): *Handbuch der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorinnen.* Wien: Böhlau, open access unter: <http://phaidra.univie.ac.at/o:368988>
- Dahrendorf, Malte (1977): *Lampel, Rusia.* In: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Erarbeitet im Institut für Buchforschung der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, Band 2 I–O, S. 307–308
- Giachi, Arianna (1964): *Unbeschwert von veralteten Ideologien. Ein Mädchenbuch aus und über Israel.* In: Die ZEIT, 27. November 1964 abrufbar unter <http://www.zeit.de/1964/48/unbeschwert-von-veralteten-ideologien> [Zugriff: 12.02.2017]
- Seeber-Weyrer, Ursula (1998): *Kleine Verbündete. Little Allies. Vertriebene österreichische Kinder- und Jugendliteratur. Austrian Children's and Juvenile Literature in Exile.* Wien: Picus Verlag
- Seeber-Weyrer, Ursula (1997): *Zweifaches Exil? Österreichische Kinder- und Jugendliteratur im Exil.* In: Ewers, Hans-Heino / Seibert, Ernst (Hg.): *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Wien: Buchkultur, S. 114–124
- Seibert, Ernst (2008): *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche.* Wien: Facultas

## Internetquellen

- Ibbotson, Eva (2006): »*Ich brauche ein glückliches Ende*«. *Die 81-jährige Bestseller-Autorin Eva Ibbotson über ihr Leben.* In: Deutschlandfunk, 11.2.2006. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/buechermarkt/485429/> [Zugriff: 12.03.2017]

## Kurzvita

Susanne Blumesberger, Dr., Mag., MSc. Studium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft/Germanistik an der Universität Wien. Seit 2007 an der Universitätsbibliothek Wien tätig, ab Juli 2016 Leitung der Abteilung Phaidra – das digitale Langzeitarchivierungssystem der Universität Wien. Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (ÖG-KJLF), Mitherausgeberin der Fachzeitschrift »libri liberorum. Zeitschrift der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung«.

# Imagining Refugees in Spanish Children's Books Stories that Erase the Past and Promise a Happy Future

MACARENA GARCIA-GONZÁLEZ

Spain is a gateway to Europe and has long been a destination for migrants and refugees from Africa and Latin America. In the last decades, the country has received a significant number of people from the Saharawi tribe in the Western Sahara, a former Spanish colony today occupied by Morocco and Algeria. Like other European countries it has also received individuals and families fleeing from the conflicts in the wake of the so-called Arab Spring. Spain has a history of its people crossing the borders during and after the Spanish Civil War (1936–1939). Despite these experiences, exiles and asylum seekers are seldom depicted in its children's books. When they address such topics, most stories in recent books are about forced displacements of people during World War II or conflicts in regions far from Spain such as Nepal, the Middle East, or Afghanistan. A few Spanish books addressed to young adults, or recommended for readers between nine and eleven, deal with Saharawi refugees but they are usually set in African refugee camps. They seldom depict the refugee as a migrant who might come and establish a life in Europe.

There are therefore very few books with narratives about people who have been forced to leave their countries<sup>1</sup>. Amongst the numerous books recommended for children under 13 by the Fundación Germán Sánchez Ruipérez, a prestigious institution in reading promotion based in Madrid, I could identify only four stories originally published in Spain —either written in Spanish or in another of the official languages such as Basque or Catalan—, in which a character features who could be classified as a refugee in a Western country. In this article I will explore these stories. They are the novel *Blanca y Viernes* [Blanca and Friday] (Sartí 2007), for readers from 9–11, and the picturebooks *Caja de cartón* [Cardboard Box] (Arnal/Amekan 2010), *Usoa, llegaste por el aire* [Usoa, You Came By Air] (Zubizarreta/Odrizola 1999), and *Mi hermana Aixa* [My sister Aixa] (Torras/Valverde 1999). All feature human characters and follow what Temple, Martínez, and Yokota describe as »contemporary realistic fiction«. (Cited in Yokota 2014, p. 65) They each present the »newcomer« as a child who is welcomed by the locals; even if some traces of resistance to welcoming migrants and refugees can be identified they are, nevertheless, downplayed in the stories. All four either end or begin with the migrant character being adopted. None of the books actually use the term refugee, nor do they refer to asylum applications, nor to the geopolitical forces that explain the global flux of people fleeing conflicts. We may note these references are generally rare in picturebooks, as the complexity of the matter is difficult to address in short texts addressed to young readers. Yet what appears to be peculiar to the Spanish context is the emphasis on how »foreign« characters are welcomed by local families that take on the burden of looking after them.

<sup>1</sup> One of the better-known children's books about forced displacement and migration is *The Island*, published by Swiss author Armin Greder in 2008. *The Island* presents a rather dark account portraying

how a foreigner arrives to an island where villagers first tolerate him but later attack and expel him. This book has been translated into Spanish, but is recommended for readers over 12.

I distinguish between refugee and migrant narratives in terms of the reasons that force people to leave a country. Typically, migrants move to another country as a result of a combination of ›push‹ and ›pull‹ factors: they have reasons to leave and reasons to move to a specific place, whereas refugees are generally forced to leave. In other words, the push factors —generally war, political persecution and other conflicts— are much stronger than the pull factors such as economic security, education, possible career developments. (Cf. Keeley 2009) The term migrant is often used as an umbrella term to designate all who move countries; in this essay I will be focusing on the particular group of displaced people or refugees.

The four books are analyzed drawing upon insights from narratology, cognitive linguistics, and key concepts from adoption, identity, and kinship studies. Narratology provides the foundation to reflect on the plots and how they are rendered in the stories. The idea of »focalization«, introduced by Genette and elaborated on by Bal to denote the »agent that sees« (Bal 1997, p. 162), shows how stories are narrated with access to the thoughts and feelings of certain characters. It provides an insight into whose ideology and world vision is offered to the reader. The distinction between the »constituent events« and those which are »supplementary« (Porter Abbott 2008, p. 230) to a plot helps us to understand how some events have major consequences for the story, and structure what is relevant and what is not. In general, these books give glimpses into the refugees' (traumatic) pasts, yet the reasons that made them flee remain relatively unexplored. Instead, the stories offer happy endings when the foreign characters are effectively removed from their communities and are transformed into one-of-kin of the Spanish families.

Endings are especially important for the plot analysis and are examined using what Noël Carroll calls »narrative closure«. (Carroll 2007, p. 1) Carroll argues that stories in which the endings bring a feeling of completeness —a promise that the characters will not be bothered again with the same problem— have narrative closure. This is most often the case in children's literature. Authors subscribe to the idea of a need to provide a happy ending based on the notion that children may be haunted by stories that end without solving all the problems. (Nodelman 2000, p. 1) In the stories I deal with here, all problems appear to be solved after domestic arrangements are made to care for the newcomer. Local institutions do not play a role, and this allows local (Spanish) characters to be portrayed as individually rescuing the marginalized foreigners. The absence of local and state-organized institutions brings to the fore the fact that Spanish families play an important role in integrating and assimilating the foreign/other/refugee character.

Blending cognitive linguistics and metaphor theory to identify so-called »cognitive metaphors« which structure the way we think about something rather than merely reflecting our thoughts, George Lakoff has identified ›the nation-as-family‹ as a very potent one. (Lakoff 2002) The ›the nation-as-family‹ implies that citizens are like children whom the government needs to care for. Two different approaches to this concept of care and parenting characterize the political division between liberals and conservatives: the first advocates nurturing parents, whereas the second opts for a strict father. This cognitive metaphor of ›the nation-as-family‹ assists our analysis, shedding light on the roles played by the Spanish families and the foreign/displaced/refugee child character.

Finally, certain concepts from adoption, identity, and kinship studies support the analysis of the text. One of these is the »kinning of foreigners«, introduced by Norwegian anthropologist Signe Howell to explain how transnational adoption requires cultural work to transform a foreign child into a daughter or son. Howell explains how the

flesh and blood metaphor is central for kinship and how adoptive parents perform »kinning« narratives that transform the foreigners into significant and connected members of their family as if they were connected by blood bonds. (Howell 2006) As I will suggest later, the books examined here attempt to »kin« the refugee as a means to establish a promise of care.

Other relevant constructions of the orphan help to reveal the complex position of refugees as if in need of a family to look after them. The »rescued orphan« in transnational adoption (cf. Dubinsky 2007, p. 142; Briggs 2003, p. 180) and the »resilient orphan«, a literary trope which originated in Victorian novels (cf. Wirth-Nesher 1986; Wesseling 2016; Nelson 2006), play a role in this construction of the refugee as a solitary being who only needs the care of a (new) family to thrive.

### Origin stories for adoptees

Two of the books selected may be regarded as forming part of an emerging group that depicts the lives of children adopted internationally. Spain led the list of destination countries for transnational adoption between 2000 and 2010 and had one of the highest number of adoptions per live births in the world. (Marre 2007, p. 74) International adoption became visible in Spain, and this visibility was translated into the publishing market for children. There is an identifiable niche of books that aim to assist socializing this new form of family reproduction. (García-González 2017, p. 4) Like any other children, adoptees want to find out where they come from. With national (or domestic) adoptions—the most common form two decades ago—the fact of the child's adoption was often kept a secret, but with global, transracial adoptions this is no longer possible as adopted children's physical features makes it more evident. (Carp 1998, p. 76) Adopted children today are provided with origin stories to assist them in the complex endeavor of reconciling their birth in another part of the world with their membership of a Western family. (Dorow 2006, p. 25) *Mi hermana Aixa* and *Usoa, llegaste por el aire*, both published in 1999, were the first books which referred to transnational adoption of children as the so-called adoption boom was beginning.

*Mi hermana Aixa* is a picturebook that recounts the new life of an African girl adopted by a Spanish family. Aixa lost a leg stepping on a landmine in her country of origin. The story is narrated by and focalized through her Spanish brother who appears to be very proud of his sister, and tells the reader that her amputated leg is looked with »miedo y asco« [fear and disgust]<sup>2</sup> (Torrás/Valverde 1999, p. 20) by her classmates at school. He tells us that Usoa reacts to children's questions with a smile explaining that she does not feel any pain and that it only itches sometimes. At home, though, she has confessed that losing her leg was very painful. The brother relates that when Aixa remembered the moment it happened, she cried. This is the extent to which her loss and grief is acknowledged. The rest of the events in the book – mainly organized around how she gets a prosthesis – are narrated in a cheerful tone, suggesting that Aixa's loss does not haunt her and that she is a very resilient child. The only pain mentioned is physical pain. The reader is invited to believe that she smiles at everyone as she does not feel bothered by their looks of curiosity (or fear and disgust); she is just grateful to be among them.

The aspect of focalization is central here. Throughout the entire book, we do not get to hear Aixa's voice, but only her brother's, who insists on telling us how well his sister

<sup>2</sup> All Spanish texts are translated by the author.

is doing. Through the lens of intersectional studies, Aixa is the subject of discrimination on different »axes of social power«. (Yuval-Davis 2006, p. 198) She is Black, female, disabled, adopted, and a child. Her brother, from whose point of view the story is narrated, holds a position of power in almost all these categories: He is white, male, able-bodied, and his parents' biological child. He therefore appears to be unable to understand the complexities of Aixa's experience when he keeps assuring the readers that the girl is doing fine. Doing fine appears to be modelled on the trope of the resilient orphan, according to which, after facing numerous misfortunes, the orphan thrives when cared for by a family. (Nelson 2006, p. 83) This Spanish family appears to be especially well-prepared to care for Aixa. They even engage a highly-qualified English doctor to produce a prosthesis for her. The visual narration appears to reinforce the narrative focalization as we see the girl following her brother, imitating him and playing football with crutches while he recounts how talented she is despite her disability. In the final pages, we see that Aixa does not need the crutches anymore. She has two legs and sits on a red couch with her brother. Both wear lapel microphones as they are being interviewed for a TV program on children injured by landmines. It is significant to note it is not Aixa, but her brother, who talks to the interviewer. She is smaller than him and is positioned sitting at the right-hand margin of the page, looking at him with a smile while he speaks.

In her studies of adoption narratives in the United States, Margaret Homans claims that adoption is a »fiction-generating machine« (Homans 2006, p. 5) in which the question of origin inspires a familial storytelling that produces a past according to the needs of the present. *Usoa, llegaste por el aire* is, as *Mi hermana Aixa*, a book recommended to adoptive families to help deal with the identity issues that transnational adoptees face. In both books, the child has been forced to leave her home country. But the stories do not revolve around how they have been displaced, losing not only their families but also their social and cultural context. Instead they delve into how being adopted is something the children should be grateful for and happy about.

*Usoa, llegaste por el aire* is narrated by a voice that addresses the adopted girl, the narratee. We do not know who this narrator is: it tells us about the girl's feelings, but it still occupies an external position by addressing her continuously:

Te llaman Usoa, Paloma<sup>3</sup> la niña que llegó por el aire. Y puede que por eso te guste tanto mirar al cielo, porque de allí viniste, porque de allí te trajeron.

[They call you Usoa, Paloma, the girl that came by air. And maybe that explains why you enjoy watching the sky so much; you came from there, from there you were brought] (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.).

This text is accompanied by an illustration showing the girl looking upwards. *Usoa llegaste por el aire* does not belong to the type of picturebook in which images and words are in an interplay producing a whole that »is more than the sum of its parts«. (Nodelman 1988, p. 200) It resembles more an illustrated text, in which the visual does not play such a predominant role and where the illustrations tend to reproduce what is stated in the text. Nevertheless, images are unable to simply reproduce what is written and will always convey more meanings. In this specific case, the visual narration portrays the girl from an external point of view, while the narrator explains to the reader what she

<sup>3</sup> Usoa is the Basque word for Paloma, the Spanish for pigeon.

is feeling from the inside. We cannot help wondering if this narrator is just jumping too eagerly to conclusions by just looking at the girl. In other words, the visual narration may contradict the verbal narration simply by offering that external plain perspective in which the girl is portrayed rather than addressed.

The narrator continues rendering the girl's reflections about being adopted and having two mothers – «la de allí y la de aquí» (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.) [the one from there and the one from here]—: «A tu madre adoptiva la llamas la madre de aquí. Suena mejor. Y la quieres mucho, y no es como las madrastas de los cuentos, malvada y despiadada» (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.) [you call your adoptive mother, ›mother from here‹. It sounds better. And you love her a lot, and she is not like the evil and ruthless stepmothers in fairy tales]. This fragment speaks to a need of inscribing a narrative about how the adoptive bond is just as insoluble as blood bonds. The fragment also reveals a belief in the power of stories to shape broader cultural scripts. This story is opposed to the trope of evil stepmothers, spread by fairy tales and part of our cultural heritage. Throughout this story, the girl is reassured that the adoptive mother provides the love and care that her biological mother could not give. And, to explain why the biological mother could not provide for her child, the story recounts the terrible conditions she had to face in the child's country of origin.

Te envié desde África porque allí hay hambre, y guerra, y porque por el hambre y por las balas moría mucha gente. Es posible que a estas alturas incluso tu madre y tu familia hayan desaparecido. (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.)

[She sent you from Africa, because there was famine and war. And because of starvation and the bullets, a lot of people are dying there. It is possible that now even your mother and your family have disappeared.]

As in the case of Aixa, Usoa's place of origin is not identified as a country but rather as a continent, Africa. Usoa fled—even if not by her own will— from famine and war to a country where food and care would be provided. She does not remember anything about her original home but keeps a letter written by her (biological) mother. This letter is quoted in italics as an embedded text in the next two double-spreads. In it, the mother—who is portrayed from behind in the illustrations— explains that she took the girl to the airport before it was bombed. The mother is so certain that the airport will be destroyed that she writes about it as if it had already happened. The idea of the bombed airport implies there is now no place for the girl to fly back to. In the letter, the mother writes that she told the girl an uncle would be waiting for her at her destination. «No es verdad, pero ella se ha alegrado y yo estoy segura de que alguien la recogerá y cuidará» (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.) [It is not true, but it made her happy, and I am sure that someone will pick her up and take care of her]. In contrast to the frame narration, the mother's letter does not directly address Usoa, but rather those who will find her on the plane or later, in the country of destination. Significantly, the visual narration only shows the mother's back: she appears to be speaking to someone else, while the adoptive mother is shown with her arms open towards the child.

The biological mother only relates to the basic physical needs of her child – to be safe from war, fed, and warm. But for Usoa this letter is the only trace of why she was abandoned, she might come back time and again to it to look for an explanation. The illustrations show the seemingly sad girl holding the letter. It provides her with only limited consolation. The (Western) narrator with her insight into Usoa's thoughts and desires

provides a strong contrast to this distant (biological) mother who does not reveal any remorse when she confesses she has told the girl that an uncle would be waiting for her. Instead the mother recounts how Usoa was »happy« when she heard this, as if the idea of »an uncle« would be enough to overcome the distress of separation from her mother in the middle of a war and to sustain this little girl to board a plane full of people at an airport that might be bombed soon afterwards.

In contrast, the Western narrator knows that the girl cried then and now:

Hace dos años que un avión enorme te trajo desde África, completamente sola, con la carta de tu madre como único equipaje. Y también esta vez, como siempre que la lees, estás llorando. Estás tranquila: en el aeropuerto no encontraste a tu tío, pero el piloto de aquel avión, encandilado contigo, te trajo a esta casa, y él es tu padre de aquí. Tu madre de aquí también es muy buena y ahora mismo te está llamando para cenar. Además sabes que este año no faltará el dinero en vuestra casa. (Zubizarreta/Odrizola 1999, n.p.)

[Two years ago a plane brought you from Africa, completely alone, with your mother's letter as your only baggage. And now, as every time you read it, you cry. You were calm at the airport. You did not find your uncle when you arrived, but the pilot of the plane, charmed by you, brought you to this house and is now your father here. Your mother is a very nice person also, and right now she is calling you to come have dinner. And you know this year your family won't be short of money either.]

The narrator underlines how well-cared for Usoa is now, with special emphasis on the material wealth of the new family: »your family won't be short of money«. Material means should be enough to dispel any haunting memories, any worries about her country of origin and the conflict taking place there. As in *Mi hermana Aixa*, the material possibilities of the Western family are meant to erase the traumatic past as well as to underscore the importance of the biological family. Aixa's adoptive family manages, through the English doctor and the prosthesis he makes, to ›fix‹ Aixa's troubled origin. By the same token, Usoa is rescued by the very pilot of the plane that brought her to the country of destination. That man is now her adoptive father, and the narrator tells us that she realizes how lucky she has been. It is unclear whether we should consider this to be a focalization on the child, or rather a phrasing that implies the hope of the external narrator that keeps projecting feelings and thoughts onto the addressed girl.

The narrator assures Usoa that she looks at the sky so much because she came ›by air‹. This seems to underline a privileged origin – refugees are usually associated with packed open boats, not with planes. Coming ›by air‹ also de-essentializes her country of origin. It becomes a forgotten land where some conflict takes place. In this way the past is erased; Usoa is told that her biological family has very possibly »disappeared«. So, what could she long for? If there are no bonds to relatives there, Africa can be discarded from the adoptee's »personal narrative«. (Cf. Langellier 1999, p. 126) Coming ›by air‹ also relates Usoa's origin to European folklore in which babies are delivered to parents by storks. Usoa is thus not depicted as a refugee; her displacement and the war to which her mother referred are downplayed in the construction of what is meant to be her origin story.

The focalization as briefly reviewed here is central for understanding the effort to transfer a story to the adoptee. The adopted character, Usoa, is first presented as being uneasy and emotionally affected by the abandonment. The narrator relates that the girl

is »worried« and »nervous« (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.), while the pictures show her downcast reading the mother's letter. Yet the narrator projects resilience onto the character by saying things like »you are calm« and »you know that this year your family won't be short of money«. (Zubizarreta/Odriozola 1999, n.p.) Implementing the trope of the resilient rescued orphan imagines the orphan as a solitary being who will thrive in the care of a well-off adoptive family. (Dubinsky 2007, p. 142; Briggs 2003 p. 180) Both *Usoa, llegaste por el aire* and *Mi hermana Aixa* touch very briefly on the narratives of forced displacement – the war, the conflict and the flight. In terms of the plot development, the reasons they fled only serve the purpose of constructing the orphan child as one who has no possibility to return to her home (country).

### The shipwrecked

*Blanca y Viernes* and *Caja de cartón*, the other two books that depict children who escape from conflicts in their home countries, have a happy ending when the refugees are taken under the wing of a family. The narrative closure of these stories is only achieved after the children have been ›kinned‹ by a local family. In both stories, the protagonists arrive by boat, and the books' paratexts and epitexts – back covers, pedagogical guides, reviews, recommendations etc. – refer to them as stories about immigration. They were published before the so-called European refugee crisis of 2015 and appear to respond to the social imaginary of the »illegal« immigrant. As Carmen González-Enríquez explains, most irregular immigrants actually arrived in Spain by plane and overstayed their tourist visas working without a proper contract for a number of years until they could ›regularize‹ their situation. Nevertheless, the media shaped the social representation of immigrants as desperate people arriving at Spanish shores in open boats. (González-Enríquez 2010, p. 248) In the past few years, this image has slightly changed, since Spain has received – even if a smaller number than other European countries – refugees coming from Syria and other countries in conflict such as Eritrea.

*Blanca y Viernes*<sup>4</sup>, a novel recommended to readers between 9 and 11, thematizes the arrival of *pateras*, open boats. *Caja de cartón* is a picturebook for younger readers about a mother and a daughter who flee and become homeless in their destination country. The focalizer in *Blanca y Viernes* is Blanca, an only child on the verge of adolescence, who, bored during her holidays with her parents at the southern coast of Spain, reads *Robinson Crusoe*. One night, she encounters a young Black child hidden inside her playhouse. Inspired by her reading, she calls him »Viernes« – the Spanish word for Friday. She attempts to instruct him as Robinson did Friday. Soon she realizes this boy was one of the survivors of a *patera* arriving at the Spanish coast, and decides to protect him from deportation by hiding him from everyone, including her parents. Shortly afterwards Blanca has to return to the city as the summer holidays have come to an end. She leaves some food for the boy, but it only lasts a few days, after which he manages to call her on the telephone saying the only Spanish word he apparently knows: »hambre« [hunger]. Blanca realizes that she has failed to provide him with the means for survival and takes a bus back to the seaside to help him. Her parents follow, calling the police on their way. When everyone arrives, the boy is detained. Blanca, who narrates the story, relates how she felt so miserable after Viernes was captured that she refused to speak to anyone.

<sup>4</sup> Blanca is a Spanish name which literally means white.

After dealing with Blanca's obstinate silence, her parents decide to search for Viernes and find him at a refugee shelter. Its director explains to them that the boy came from a place where:

de la noche a la mañana, pueblos enteros ... *desaparecen*. Y no por causas naturales. Y es muy posible que él haya presenciado eso ..., es muy posible que viese *desaparecer* ante sus ojos a la gente que le había rodeado desde que nació. (Sartí 2007, p. 139)  
 [from morning through night entire towns ... *disappear*. And not from natural causes. And it is very likely that he witnessed that ..., it is very likely that he has witnessed with his own eyes how the people who had known him since birth just *disappeared*.]

When the director of the institution mentions the disappearances, the words are in italics, as if to signal that it is a reality that cannot be represented without using a euphemism. As it is Blanca, as narrator, who recounts what she heard when she was in that room, the italics are supposedly hers. However, they seem to be a »wink« from the director to the parents and possible adult readers responsible for further explaining (or not) the concept of »disappearance«. In children's literature, the death of a parent and details of violence the child or his or her family may have suffered have been long held taboos. (MacLeod 1996, p.179–180) Disappearances are a form of state violence which hides murdered bodies. The disappearance of the (dead) body impedes acknowledging the execution, makes it more difficult to identify and condemn the murderers, and prolongs a grief that cannot be reconciled with events. (Preitler 2015, p. 112) But the inclusion of this passage in the novel does not aim to engage the reader with the conflict in the land from which the boy has fled, but rather serves to confirm what the story has already suggested: There is no one other than Blanca (and her family) who can care for Viernes. Her parents are moved by what they hear and ask the director what will happen to Viernes.

No lo sabemos. Si tuviera familia ya se le habría enviado allí de regreso. Incluso no teniéndola, también, si no fuera porque su país se encuentra en la situación que se encuentra. Pero en las circunstancias que se dan allí ... no se puede sin nadie que se haga cargo de él. (Sartí 2007, p. 140)

[We don't know. If he had a family, we would have already sent him back. Even not having a family, we would have done so, if his country wasn't going through the current situation. But under these circumstances ... He cannot be sent back without having someone to take care for him].

The »if he had a family« is crucial here. The director mentions violent events in Viernes' country of origin —suggesting possible genocide. This leads to the conclusion that the boy may even have witnessed his parents' death. Viernes can, therefore, be »kinned« to the Spanish family. There is no further engagement with who his parents might have been or what might have happened to them, his origin is simply erased.

Narrative closure is only achieved when the characters are no longer haunted by the difficulties they have had to overcome in the story. When Blanca's family adopts Viernes, we are led to believe that the boy's origin will not cloud the happiness of their growing up together as siblings. The adoption is not only a humanitarian act, but also a means to provide companionship for the biological child, Blanca. The (post)colonial/racist hierarchies between Blanca and Viernes are clearly maintained. The adoptee, for instance, will not be asked what his name was or given a new one, but remains »Viernes«, a colonial

projection of Blanca. The girl will never again feel as bored as she was that summer when she was an only child reading *Robinson Crusoe* and identifying with Crusoe's solitude.

Blanca has been immersed in a canonic novel, which she projects onto real events. Yet the story advances, teaching her the importance of taking responsibility for her actions. With the refugee child, Blanca needs to learn to relate to the »Other« who is unable to speak her language and with whom she shares no cultural codes. She learns from Defoe, but needs to put these ideas into practice in a real world. This may parallel the aim of these books in which complex and difficult social issues are narrated in stories addressed to children —books which aim to guide actions and show ways to deal with new social complexities. *Blanca y Viernes* responds to media reports on open boats arriving at Spanish shores. There is a passage in which Blanca watches the arrival of a *patera* and subsequent detention of the migrants on the news with her parents. Such reports about *pateras* are usually tragic as they touch on deaths during the journey, shipwrecks, detentions, human trafficking and the lack of compassion on the part of border patrols. This book could be considered a possible counter-narrative, for children, to the media images they are otherwise exposed to. A question that remains unanswered is whether reading books like this and appreciating literature would help the new generations to recognize the needs and desires of those refugees/immigrants.

This book's publishing house, Anaya, is one of Spain's leading publishers and an important producer of textbooks. Their children's books are carefully targeted at school-teachers. For novels like this, they offer a pedagogical guide that summarizes the argument, gives some background information, proposes a number of activities and lists the social values the book fosters. For *Blanca y Viernes* it names »the importance of communication, a sense of justice, solidarity, and friendship«. In the pedagogical guide – available at the publisher's website – the book is presented as one that can help to examine the issue of illegal immigration. Viernes' fate is not related to the refugees' in that pedagogical document, nor in the review published on the internet platform of the Fundación Germán Ruipérez. The fate of refugees who arrive on Spanish shores is not thematized. (Arboleda 2007) The idea of justice we may glean from this pedagogical guide is not any different from the one we inferred from the narrative analysis above: global injustices can be alleviated by domestic solidarity.

In *Caja de cartón*, the fourth and last book to be analyzed in this article, a similar narrative closure tries to address the complex subject of irregular immigration and refugees while trying to avoid presenting it as an unsolved problem. The story, narrated by a young girl, begins with the description of the precarious life of the protagonists in the origin country:

Cuando nació, mamá me metió en una *caja de cartón*, una de esas cajas donde guardan sus zapatos quienes tienen zapatos. Aquella caja era mi cuna, mi habitación, mi casa, las paredes que amortiguaban el llanto de mamá. (Arnal/Amekan 2010, n.p.)

[When I was born, mom put me into a cardboard box, into one of those boxes where people who have shoes keep their shoes. That box was my cradle, my room, my house, the walls that muffled mom's crying.]

The mother buys a ticket on a ship that will take them to a land »donde las niñas no duermen en cajas ni las mamás lloran« (Arnal/Amekan 2010, n.p.) [where girls do not sleep in boxes and mothers do not cry]. But the ship capsizes, and the girl and the mother fall into the sea where the cardboard box saves their lives when used as a raft. The girl



Figure 1  
 Arnal, Txabi /  
 Amekan, Hassan:  
 Caja de cartón.  
 Pontevedra: O'QO  
 Editora (2010)

*Refugees gather together and build up a »cardboard village«.*  
 Art by the Iranian illustrator Hassan Amekan.

and the mother are stranded on a beach and survive eating roots. Days later, they meet another woman from the same ship, and together they create what the girl describes as »un pueblo de cartón, pobre, pero alegre« (Arnal/Amekan 2010, n. p.) [a cardboard village, poor, but happy]. A suggestive illustration (Figure 1) shows children playing while a woman – the mother – cooks something. The perspective lines are mixed – shadows fall to different sides of the page – giving us the strange feeling of a place in which different moments coincide. A girl is portrayed playing hopscotch with another child while washed clothes hang on a clothesline. The images add meaning to the text in which the girl describes their situation as precarious, but happy. The sepia background picks up a tone already on the front cover of the book; cardboard boxes are a motif throughout the book. The cooking on the right page appears to take a predominant role as it adds color – a white steam that emerges – and shows traces of highly textured yet also transparent painting. This whiteness – as the whiteness of the washed clothes – speaks of the transformative power of care: the characters in the pictures are very poor, but they care for one another and live happily together. They seem to manage without institutional intervention. It is also interesting how the traces of social identity are marked in such a distanced way in this illustration; this may also be related to the Iranian background of the illustrator. The women in the picture wear headscarves, but they cannot be easily identified as Muslims; the knot under the chin and the hair which can be seen below it relate more to how older women in different European regions wear them.

On the next double-spread, the text tells us that the »cardboard village« has been set on fire and the sepia tone of the background is covered by black.

Pero no todos eran amables con nosotras, hasta hubo quien jugó con fuego. Sucedió bien entrada la noche, una noche que jamás se borrará de mi memoria. El fuego se extendió por el pueblo de cartón y todas las cajas ardieron. Nada pudo silenciar nuestros gritos de dolor. (Arnal/Amekan 2010, n.p.)

[But not all were kind with us. There was even someone who played with fire. It happened at night, one night that will never be erased from my memory. The fire spread through the cardboard village and all the boxes were in flames. Nothing could silence our cries of pain.]

*Caja de cartón* is one of the very few Spanish children's books which show (physical) violence towards the migrant community. The verbal narration appears to downplay the (xenophobic) attack by saying that someone was »playing with fire«, rather than decidedly attacking a community of foreigners; this may yet be read as the girl's account when receiving limited information from the adults. *Caja de cartón* is also one of the very few books that present a migrant/refugee community at all; most children's stories about immigration focus on a sole migrant character, thus avoiding to have to represent the existence of diverse ethnic and cultural groups in society. (García-González 2017, p. 164)

*Caja de cartón* differs from the other three books analyzed here in that it is narrated in the first-person voice of the refugee. Using this internal focalization, the text renders not only the first-hand experience of a traumatic past, but also the difficulties of a group of people living at the margins of the Western society. The perspective of the girl is used to narrate a story of misfortunes:

Nunca volví a ver a mamá [...]. Me llevaron a un orfanato, y después quisieron que volviera a mi país, pero en mi país nadie sabía de mí y aquí nadie parecía saber de mi país. (Arnal/Amekan 2010, n. p.)

[I never saw mom again [...]. I was taken to an orphanage and then they wanted me to return to my country. But in my country nobody knew me. And here no one appears to know about my country.]

There are no references to specific countries in these books. The characters in *Usoa ...*, *Mi hermana ...* and *Blanca y Viernes* are described as coming from Africa; in *Caja de cartón* there no specific region referred in the text or pictures. The events that make each of the protagonists flee are actually supplementary events in the stories. And, as the analysis of the endings show, there is no place for them to go back to or to long for. There is no conflict to understand or to engage with in the future. The happy ending in *Caja de cartón* coincides with the previous examples in achieving narrative closure. The traumatic past is erased and the child lives in security thanks to the solidarity of a family:

Finalmente me adoptaron y, al cabo de un tiempo, volví a sonreír. Parece imposible pero, a pesar de todo, no se me había olvidado sonreír. Ahora soy feliz junto a mi nueva mamá. Yo la quiero y ella me quiere. Me quiere tal como soy. Vivo en una casa. Tengo mi habitación, mi cama, mi armario.

[Finally, I was adopted and after a while I could smile again. It seems impossible. But, after all that happened, I had not forgotten to smile. Now I am happy with my new mom. I love her and she loves me. She loves me just as I am. I live in a house. I have my room, my bed, my wardrobe] (Arnal/Amekan 2010, n. p.).

The girl is depicted playing in her room with other girls and cared for by a mother. As in the previous stories, the character is adopted. And, as in the other stories, the adoptive family has a lighter skin color.

## Conclusion

The most salient feature of the representation of refugees in Spanish children's literature is, arguably, its absence. As reviewed here, it is very difficult to find examples of books with refugees or asylum seekers as protagonists. In the few recommended books dealing with this topic, it is striking that characters that have fled countries in conflict or war are not presented primarily as refugees but rather as adopted children or irregular («illegal») immigrants. I identify in this a difficulty to imagine the refugee as well as the privilege of those who decide who may fit into the category of refugee/asylum seeker and who may not. The reasons these characters had to leave their countries of origin are downplayed in the narrations: we do not get many details, neither do we get the idea that there is a problem about which we need to know more. On the contrary, the focus is set on how well-intentioned locals are able to ›rescue‹ the characters by helping them to become included in the receiving country.

Previous research analyzing the depiction of immigrant characters shows they are most often presented disconnected from a diaspora or ethnic community, as solitary characters rescued by white locals. (García-González 2017, p. 80–82) Something similar happens here. All these characters are isolated from their communities, and this puts them in a position of need. *Caja de cartón* presents an interesting counterpoint here. In it, the refugees do set up a community – that »cardboard village« in which the girl recounts having been happy. The establishment of this community is, however, not sufficient to provide narrative closure to this book. *Caja de cartón* could have been the story of how a girl flees a war-torn country with her mother, how they are shipwrecked yet manage to get to the shore and later meet people with whom they set up a community of care. If the story had ended a little earlier, this could have been the main plot. But it continues with the disappearance of the mother and the adoption of the girl by a local family. These stories coincide strikingly in choosing the adoption of the characters as the means to achieve that desired narrative closure. They promise that the characters will not be haunted by the same problems again in the future.

The adoption by local families may be connected to the effort to erase the past of the refugees at the same time as their future is secure. The recurrence of this solution in the plots reveal how permeating the metaphor nation-as-family is. (Lakoff 2002) In the plot organization of home-away-home (Nodelman/Reimer 2003, p. 197), recurrent in children's literature, home is most often embodied by the family, a nuclear family that provides care and protection. Characters may go away on adventures but will be safe again after they return home. This is the moment the happy ending and narrative closure is achieved. As George Lakoff argues, the nation-as-family implies that citizens have to be taken care of like children. The books analyzed reason that to become a part of the nation, one needs to first become part of one of its families. In order to be turned into one-of-kin, the bond to the countries and families of origin are removed. The stories show the difficulty of imagining the refugee as a citizen in his/her own right, an asylum seeker with the right to stay and the possibility of receiving special assistance in order to fully integrate into the host society. There are no references to applications for asylum or to the geopolitical forces that explain the global flux of people in these stories. Any reference to why they had to flee their countries is downplayed.

Refugees are not expected to go back, because the places where they come from are metaphorically erased from the map. There is nothing to fight for, or to long for; they are truly homeless. Research on the depiction of (economic) immigrants in children's liter-

ature shows, contrastingly, that they are expected after a few years (of productive work) to go back to their countries. (García-González 2017, p. 168) Immigrants are imagined as guests that will leave, while refugees are guests who require something more. The nation-as-family conceptual metaphor jeopardizes our efforts to think about how many different ethnic communities form a nation.

The concept of the ›kinning of foreigners‹ (Howell 2006) helps us to understand the importance of establishing a bond that is as-if-biological in order to secure belonging – both to that family and to that country. The transference of this concept of ›kinning‹ to the Spanish context is promising: ethnographic and anthropological research in Spain shows how the family takes the burden of the care not only of the elderly, but also of younger generations whose salaries are not sufficient to afford housing and childcare. (González 2015, p. 174–175) The lack of public policies and state support is reflected in these books, yet they could be viewed as naturalizing the government's incapacity to deal with the refugee flux into Europe.

These texts reveal tensions between the primacy of the family in the social organization and a Western humanitarianism that would have to be organized at governmental level. Bernardo de Sousa Santos has written about »semi-peripheral societies« with an intermediate and intermediary position between the center and the peripheries of the world system. He writes specifically about Portugal, but his argument can easily be transferred to Spain. Semi-peripheral countries have many economic and social indicators which resemble those of the Northern European countries, while others indicators are more closely aligned to those of so-called peripheral societies. (de Sousa Santos 2002, p. 207–210) Western humanitarianism in this specific case, the ability to receive, support and ›integrate‹ refugee communities, would be a responsibility taken upon by Northern countries. In these stories we can identify an effort to take on this geopolitical responsibility and to contribute to global social justice beyond the limits of the nation. Yet, as the same narratives reveal, in order to play the Western humanitarian role, Spain has to recast justice as solidarity and confine it to the boundaries of the domestic.

### Primary Sources

- Arnal, Txabi / Amekan, Hassan (2010): *Caja de cartón*. Pontevedra: O'QO Editora  
 Sartí, Javier (2007): *Blanca y Viernes*. Ill.: Ximena Maier. Madrid: Anaya  
 Torras, Meri / Valverde, Mikel (1999): *Mi hermana Aixa*. Barcelona: La Galera  
 Zubizarreta, Patxi (1999). *Usoa, Ilegaste por el aire*. Ill. Elena Odriozola.  
 Barcelona: La Galera

### References

- Arboleda, Diego (2007): »Blanca y Viernes, proyecto lectura«. [http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos\\_lectura/IJ00239401\\_1.pdf](http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00239401_1.pdf) [accessed on 20.09.2017]  
 Bal, Mieke (1997): *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press  
 Briggs, Laura (2003): *Mother, child, race, nation: The visual iconography of rescue and the politics of transnational and transracial adoption*. In: *Gender & History* 15, pp. 179–200  
 Carp, E. Wayne (1998): *Family Matters: Secrecy and Disclosure in the History of Adoption*, Cambridge: Harvard University Press  
 Carroll, Noel (2007): *Narrative closure*. In: *Philosophical studies* 135(1), pp. 1–15

- De Sousa Santos, B. (2002): *Toward a New Legal Common Sense: Law, Globalization, and Emancipation*. London: Butterworths
- Dorow, Sara K. (2006): *Transnational Adoption: A Cultural Economy of Race, Gender, and Kinship*. New York: New York University Press
- Dubinsky, Karen (2007): *Babies without borders: Rescue, kidnap, and the symbolic child*. In: *Journal of Women's History* 19, pp. 142–150
- García-González, Macarena (2017): *Origin Narratives. The stories we tell children about international adoption and immigration*. New York: Routledge
- González, Elaine A. (2015): *Cuidados en crisis. Mujeres migrantes hacia España y Chile*, Bilbao: Universidad de Deusto
- González-Enríquez, Carmen (2010): *Spain: Irregularity as a Rule*. In: Triandafyllidou, Anna (ed.): *Irregular Migration in Europe: Myths and Realities*. Farnham: Ashgate
- Homans, Margaret (2006): *Adoption Narratives, Trauma, and Origins*. In: *Narrative* 14, pp. 4–26
- Howell, Signe (2006): *The Kinning of Foreigners: Transnational Adoption in a Global Perspective*. New York, Oxford: Berghahn
- Keeley, Brian (2009): *International Migration: the human face of globalization*. OECD Insights. <https://www.oecd.org/insights/internationalmigrationthehumanfaceofglobalisation.htm> [accessed on: 20.09.2017]
- Lakoff, George (2002): *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think, Second Edition*. Chicago: University of Chicago Press
- Langellier, K. M. (1999): *Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure*. In: *Text and Performance Quarterly* 19, pp. 125–144
- Macleod, A.S. (1996): *American Childhood: Essays on Children's Literature of the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Athens: University of Georgia Press
- Marre, Diana (2007): *›I want her to learn her language and maintain her culture‹: Transnational Adoptive Families' Views of ›Cultural Origins‹*. In: Wade, Peter (ed.): *Race, Ethnicity and Nation: Perspectives from Kinship and Genetics*. New York: Berghahn
- Nelson, Claudia (2006): *The Orphan in American Children's Literature*. In: Askeland, Lori (ed.): *Children and Youth in Adoption, Orphanages, and Foster Care: A Historical Handbook and Guide*. Westport: Greenwood Press, pp. 79–92
- Nodelman, Perry (1988): *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press
- Nodelman, Perry (2000): *Pleasure and Genre: Speculations on the Characteristics of Children's Fiction*. In: *Children's Literature* 28, pp. 1–4
- Nodelman, Perry / Reimer, Mavis (2003): *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon
- Porter Abbott, Herman (2008): *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press
- Preitler, Barbara (2015): *Grief and Disappearance: Psychosocial Interventions*, London: Sage
- Wesseling, Elisabeth (2016): *Animals, Angels and Americans: Remediating Dickensian Melodrama in the Comic Strip Little Orphan Annie (1924–45)*. In: Wesseling, Elisabeth (ed.): *The Child Savage, 1890-2010 From Comics to Games: From Comics to Games*. Farnham: Ashgate

Wirth-Nesher, Hana (1986): *The Literary Orphan as National Hero: Huck and Pip*.

In: Dickens studies annual 15, pp. 259–273

Yokota, Junko (2014): *Realism in Picture Books for Children: Representations of Our Diverse World*. In: Filoteknos 4, pp. 64–72

Yuval-Davis, Nira (2006): *Intersectionality and Feminist Politics*. In: European Journal of Women's Studies 13, pp. 193–209

### Short CV

Macarena García-González, Dr. phil., Researcher at Centro de Estudios Avanzados en Justicia Educativa, Universidad Católica de Chile, Santiago. Areas of research: Normalcy, diversity, visual narrations, childhood studies.

# Sich ein Bild von der Flucht machen (können)?

## Das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern

JULIA VON DALL' ARMI

### Forschungsstand interkultureller Literaturdidaktik und Fragestellung

Flucht und Migration erzeugen ein die Lebenswelt vieler berührendes, aber zumeist temporäres kulturelles Begegnungsszenario, das im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft nicht selten literarisch verankert wird. Bedingt durch das aktuelle weltpolitische Geschehen nimmt deshalb insbesondere die »Migrationsliteratur« (Rösch 2001, S. 8) einen großen Raum ein. Im Gegensatz zur »Migrantenliteratur« (ebd., S. 5) erweist sich jene zumeist als unabhängig von der Herkunft der Autoren, wenngleich auch sie sich mit Migrationsprozessen und -themen beschäftigt. (Vgl. Rösch 2001, S. 8–9) Mit Rösch lässt sich somit konstatieren, dass lediglich das »Thema« und »die Erzählperspektive«, nicht aber die »Autorenbiographie« für die Migrationsliteratur entscheidend seien. (Ebd., S. 9)

Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Texte gehören unter dieser Definitionsprämisse zur Migrationsliteratur, wird doch durch die Außenperspektive des/der Nichtbetroffenen auf Flucht und Vertreibung Bezug genommen. Migranten- wie auch Migrationsliteratur operieren gleichermaßen mit unterschiedlichen Kulturkonzepten, die sich durch die gegensätzlich anmutenden Fachtermini der Inter- wie Transkulturalität bündig fassen lassen. In der interkulturellen Literatur wird das Neben- oder Miteinander unterschiedlicher Kulturen in einem einzigen topographischen Raum dargestellt und das hieraus entstehende Spannungs- wie Beziehungsgeflecht rekonstruiert. Überprüft man die pädagogisch-didaktische Funktion einschlägiger Kinderliteratur für die Gesellschaft, so lässt sich als wesentliches Ziel eines Rezeptionsprozesses die Bereitschaft zu »ein[em] friedliche[n] Zusammenleben« (Honnef-Becker 2006, S. 7) ausmachen. Weiterhin besteht ihre Aufgabe darin, Kindern »interkulturelle Kompetenz« (Wrobel 2006, S. 42) mit dem Ziel einer »Flexibilisierung und Dynamisierung der Wir-Identität« (Dawidowski 2006, S. 25, Hervorhebung im Original) zu vermitteln. Nicht nur das *Verständnis* für *das* bzw. *den Fremde(n)*, sondern auch das *Überdenken* eigener kultureller Wurzeln steht demnach im Mittelpunkt der Überlegungen. Grosch/Leenen spitzen diesen Gedanken zu: »Interkulturelles Lernen wird also als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert.« (Grosch/Leenen 2000, S. 37)<sup>1</sup>

Während das basale, auch Alltagssprachliche Kulturverständnis von dieser »normativen« (Sommer 2008, S. 396) Grenzziehung zwischen »kulturell unterschiedlichen Völker[n], Nationen und Ethnien« (ebd.) ausgeht, die sich durch Sprachen und Gebräuche, also »kulturelle Differenzkonstruktionen« (Gutjahr 2015, S. 47), voneinander unter-

<sup>1</sup> Vgl. auch: »Wenn wir also eine Verständigung zwischen Kulturen erreichen wollen, sollten wir verstehen, dass wir damit das eigene Orientierungssystem modifizieren, die einmal zugewiesenen

Bedeutungen zumindest teilweise auflösen müssen. Der Andere durchläuft im Idealfall den gleichen Prozess« (Dawidowski 2016, S. 115).

scheiden, beschreibt der neuere *transkulturelle* Kulturbegriff deskriptiv »funktional bestimmte soziale Teilsysteme« (Sommer 2008, S. 396), die »[...] eine nationalstaatliche, räumliche oder ethnische Definition von Kulturen« (Gutjahr 2015, S. 48) aufheben. Der mit ersterer Kulturdefinition korrelierte Begriff *Interkulturalität* ist deshalb um den der *Transkulturalität* im postkolonialen Kulturverständnis ergänzt worden. So entsteht nach Homi K. Bhabha ein neuer Raum:

Für Bhabha lebt der Bewohner postkolonialer Welten (und diese Situation ist auf jeden Migranten und jede Migrantin übertragbar) in einem kulturellen »dritten Raum«, d. h. einem Raum, der weder durch die Herkunfts-, noch durch die Zielkultur geprägt ist, sondern von vornherein eine genuin neue Form, eine Mischung aus beiden, ist. (Dawidowski 2015, S. 26)

Die Konstruktionen des Eigenen und des Fremden lösen sich dieser Definition zufolge in einem neuen, transkulturellen Kulturparadigma auf. Dieser neue »Kontakt-, Vermischungs-, Zwischen- und Überlappungsraum« (Rösch 2013, S. 25) verweigert sich einer konkreten kulturellen Zuordnung und fungiert so gewissermaßen als »exterritorial[es]« (ebd.) Gebiet.<sup>2</sup>

Inter- und Transkulturalität sind dabei nicht als einander ausschließende, sondern vielmehr komplementäre Kulturtheoriekonzepte zu begreifen, deren Ansätze sich jeweils situativ ablösen bzw. wechselseitig ergänzen können.

Anhand eines unterschiedliche Fluchtbewegungen thematisierenden Bilderbuchkorpus soll nun untersucht werden, ob bzw. welcher der beschriebenen Kulturbegriffe den Kinderbuchmedien zugrunde liegt. Mit Rösch (1997) müssen zunächst differenzierte »Kriterien zur Bewertung« (Hodaie 2014, S. 142) inter- bzw. transkultureller Bilderbücher festgelegt werden, die im Folgenden Berücksichtigung finden sollen.<sup>3</sup> So stellt sich zum einen die Frage nach der Darstellung »ethnischer Gruppen« (Rösch 1997, S. 25), der Existenz »interethnische[r] Begegnungssituationen« und der Qualität von Alteritätsdarstellungen insgesamt. (Ebd., S. 25 f.)

Dass sich die genannten Aspekte nicht nur auf die Literarizität erstrecken können, liegt bei einem Bilderbuch auf der Hand. Zusätzliche visuelle Impulse dienen nicht nur als illustratives Beiwerk, sondern erfüllen zusätzlich nicht selten narrative Aufgaben. Sie richten sich nicht nur an deutsche Native Speaker mit noch wenig ausgeprägter Lesekompetenz, sondern sie lassen sich auch als Angebot an Geflüchtete interpretieren, deren oft defizitäre Deutschkenntnisse durch die Bilderlektüre kompensiert werden können. Eigene und fremde Alteritätserfahrungen werden visualisiert und können auch als Diskussionsgrundlage dienen.<sup>4</sup>

Die Textauswahl orientiert sich zusätzlich an der Aktualität der Erscheinungszeitpunkte, die einen mittelbaren Bezug zu den gegenwärtigen geopolitischen Ereignissen erkennen lassen.

<sup>2</sup> Vgl. zu dieser allgemeinen Betrachtung kultureller Aspekte auch: Hodaie 2014, S. 141–142.

<sup>3</sup> Diese Vorgehensweise (insbesondere auch den Bezug zu Rösch) wählt auch Hodaie 2014 bei der Interpretation anderer interkultureller Bilderbücher (vgl. ebd., S. 142).

<sup>4</sup> Der Begriff Alterität soll im Folgenden lediglich die »Differenzen von Oberflächenphänomenen wie Ritualen oder Institutionen« (Horatschek 2008, S. 15) beschreiben, also die auf den ersten Blick erkennbare kulturelle Andersartigkeit der neuen Welt.

## Textkorpus

Rohers *Zugvögel* (2012/2016) thematisiert die Fluchtbewegung von MigrantInnen, die zeitweilig die Merkmale von Zugvögeln aufweisen. Auf der Handlungsebene kommt es bei einer der Haltestationen der *Vögel* zum Kontakt zwischen dem ortsansässigen Jungen Luka und dem Flüchtlingskind Paulinchen, die beide bald miteinander Freundschaft schließen. Der Herbstbeginn setzt einen vermeintlich *naturgemäßen* Aufbruch der Vögel mit dem Weiterziehen der Geflüchteten von Aufnahmelager zu Aufnahmelager gleich. Doch diese Dynamik kann durchbrochen werden, denn die Helferfigur Frau Lorenz bietet der Flüchtlingsfamilie Obdach und ermöglicht eine Überwinterung.

In Kobalds/Blackwoods *Zuhause kann überall sein* (2015) muss die namenlose weibliche Kinderfigur kriegsbedingt ihre Heimat verlassen. Im Zufluchtsraum angekommen, erweist sich die Sprachbarriere als größtes Problem. Ihre Überwindung im Dialog mit einer Gleichaltrigen schließt den gesellschaftlichen Integrationsprozess erfolgreich ab.

Kauffmanns Erzählung *Tsozo und die fremden Wörter* (2015) setzt das Verlassen der Heimat durch den titelgebenden Protagonisten an den Anfang der Handlung. Ankunfts- und Herkunftsraum unterscheiden sich hauptsächlich in Bezug auf die Sprache. Tsozo erlernt sie jedoch schnell im Spiel mit den Kindern seiner neuen Heimat. Vollends integriert erscheint er schließlich, als er seine neuen Freunde aus einer gefährlichen Situation befreit und als Held gefeiert wird.<sup>5</sup>

## Sprachlich-ästhetische Visualisierung des Fremden im Gegensatz zum Einheimischen

Sucht man die Zielorte aller in den Bilderbüchern vorkommenden Figuren zu charakterisieren, so fällt auf, dass sich diese einer genauen topographischen, nationalen oder ethnischen Zuordnung verschließen. In Kobald findet sich etwa nur ein Hinweis auf »dieses Land« (Kobald 2015, S. [4]<sup>6</sup>), bei Roher bildet eine namenlose »Stadt« (Roher 2016, S. [2]) das Setting und in *Tsozo und die fremden Wörter* sucht die Hauptfigur die »neue Welt« (Kauffmann 2015, S. 5) eines nicht näher benannten »Dorfes« (ebd.) auf. Die Offenheit der Zielorte erweckt zunächst den Eindruck, als ob sich der Räumlichkeitsaspekt dem Kulturbegriff verschließen würde und einer unspezifischen Alteritätserfahrung weicht, wie sie jeder Flüchtling unabhängig von Herkunfts- und Zielort erlebt. Faktisch wollen die genannten *fremden* Aspekte jedoch als Teil des auf topographischen, ethnischen, klimatischen Kriterien basierenden, tradierten Kulturbegriffs erscheinen:

In der neuen Welt war alles neu. Die Wohnung, das Dorf, die Berge, die Pflanzen, die Tiere und die Vögel. Auch das Wetter war anders. (Kauffmann 2015, S. 5)

Alles war fremd. Die Leute waren fremd. Das Essen war fremd. Die Tiere und Pflanzen waren fremd. Sogar der Wind fühlte sich fremd an. (Kobald/Blackwood 2015, S. [5])

<sup>5</sup> Kriegsbedingte Fluchtbewegungen werden auch in Mazini (2011) thematisiert, wenngleich hier nur als ein Thema unter mehreren.

<sup>6</sup> Aufgrund der fehlenden Paginierung in Kobald/Blackwood (2015) wurde von mir eine eigene Seitenzählung vorgenommen. Seite 1 bezeichnet das Titelblatt; Seitenzählung in eckigen Klammern.

Diese auf der Oberflächenebene vertretenen Alteritätsvorstellungen werden in der Folge zum Teil relativiert oder aber präzisiert. Dadurch entsteht graduell ein unterschiedliches Kulturverständnis, wie sich anhand der unterschiedlichen Textbeispiele zeigen lässt.

### Beispiel 1: Räumliche, sprachliche und biologisch-anthropologische Differenzierung: Kobald/Blackwood: *Zuhause kann überall sein* (2015)

Kobald/Blackwood setzen eine knappe Erklärung für die Flucht an den Beginn: »Dann kam der Krieg [...]« (ebd., S. [3]) und motivieren so den Neubeginn des »Wildfang[s]« (ebd., S. [3]) in einem anderen Land. Hier basiert die kulturelle Grenzziehung zunächst auf einer den Herkunfts- und Zufluchtsraum diametral gegenüberstehenden Raumsemantik. Während die Heimat des Flüchtlingsmädchens in warme Erdfarben getaucht und eine über indigene Lehmhütten fassbare rurale Landschaftsarchitektur mit geringer Besiedlungsdichte sichtbar wird (vgl. ebd., S. [2]–[3]), erscheint der Zufluchtsraum städtisch geprägt, überbevölkert und bedrohlich technisiert. (Vgl. ebd., S. [4]–[5])<sup>7</sup> Die geflüchtete Mutter und ihr Kind unterscheiden sich in der neuen Stadt von den dort Ansässigen weiterhin über die in der Heimat üblichen knöchellangen Gewänder und eine Kopfverschleierung, beides aus Tüchern in den Farbtönen der Heimat gehalten. Demgegenüber sind die Einheimischen, zumeist männliche, kräftige Gestalten, in kühlem Blaugrau westlich gekleidet. (Vgl. ebd., S. [4]–[7]) Phänotypisch differieren beide Gruppen durch die Haut- und (vermutlich) die Haarfarbe. Das Mädchen im Ankunftsraum erscheint blond und hellhäutig (vgl. ebd., S. [14]), das Flüchtlingsmädchen hat einen dunkleren Teint und ist wahrscheinlich dunkelhaarig.

Unschwer zeigt sich hier ein tradierter, dichotomer, vom Herkunftsraum bestimmter Kulturbegriff. Auch wenn ethnische Zugehörigkeiten klar visualisiert und die Unterschiedlichkeit von Geschlechterrollen (Verschleierung) angedeutet werden, findet sich keine Problematisierung dieser Aspekte im sozialen Begegnungsraum.

Die Kontaktaufnahme zwischen dem Flüchtlingskind und dem einheimischen Mädchen im Park erscheint durch nonverbale Sympathiegesten, ein Winken und ein Lächeln, unvermittelt und unkompliziert. Die gemeinsame Unternehmung, das Schaukeln, bedarf zunächst der Worte nicht:

Aber das Mädchen lächelte noch immer. Es nahm mich mit zur Schaukel. Ich setzte mich darauf und sie schubste mich höher und höher. [...] Ich wollte ihr sagen, wie glücklich ich war, weil wir jetzt Freunde waren. (Kobald/Blackwood 2015, S. [16]–[17])

Die beim zufälligen Wiedersehen entstehende Kommunikationssituation wird bildlich durch das gleichzeitige Auftreten warmer und kalter Farben im Park umgesetzt (vgl. ebd., S. [10–11]), es kommt damit auch visuell zur Parallelexistenz zweier Kulturen. Dieser An-



Abb. 1  
Irena Kobald/  
Freya Blackwood:  
»Zuhause kann  
überall sein«.  
Übers.: Tatjana  
Kröll. München:  
Knesebeck (2015)

<sup>7</sup> Die Äquivalenz von *Ländlichkeit* und *Dritte Welt* in interkulturellen Bilderbüchern stellt Hodaie 2014 fest. (Vgl. Hodaie 2014, S. 143)

Rösch übt 1997 an der scheinbar unhinterfragten Verbindung von Dörflichkeit und Entwicklungsland Kritik (vgl. Rösch 1997, S. 30).

näherungsprozess findet sein metaphorisches Pendant im aktiven Spracherwerbsprozess des Flüchtlingsmädchens. Zu Beginn konstatiert es noch: »Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt.« (Ebd., S. [7]) Das Bild wird über die kalten Farben des neuen Raums visualisiert, die Worte erschrecken wie eine kalte Dusche. Doch bald erlernt das Kind die neue Sprache, indem die Einheimische ihr bei jedem Besuch »Wörter mitbrachte«. (Ebd., S. [20]) Diese werden einerseits konkret über im Park vorhandene Referenten, einen Baum oder eine Taube, visualisiert (vgl. ebd., S. [20]), zum anderen aber findet sich das Signifikat zusätzlich über Papierfiguren mit den Referentenumrissen umgesetzt, die das Mädchen dem Neuankömmling reicht. (Vgl. ebd.) Letztere sind als kulturelles Zeichen für den aktiven sprachlichen Aneignungsprozess in einem zarten, kühlen Gelbton gehalten, der durch die Verknüpfung von Heimat (heller Sonnenton) und Fremde (kühle Farbnuance) die Verschmelzung der beiden Kulturen andeutet. (Vgl. ebd., S. [14]–[15]; S. [20]–[21]) Der Park steht einerseits für den dritten Raum im Sinne Bhabhas. Der Treffpunkt erweist sich räumlich weder als typisch für den ländlichen Herkunftsraum der Geflüchteten noch für den städtischen Zielraum. Diese Zwischenstellung erlaubt eine spannungsfreie Begegnung zwischen zwei Figuren aus unterschiedlichen Kulturräumen. Dennoch ermöglicht der hier entworfene dritte Raum keinen wechselseitigen Kulturtransfer, denn der Spracherwerb hat repetitiven, instruierenden, nicht etwa dialogisch-situativen Charakter: »Beim nächsten Mal brachte mir das Mädchen ein paar Worte mit. Sie ließ sie mich ganz oft wiederholen.« (Ebd., S. [20]–[21]) Die Einheimische fungiert in ihrer Lehrerinnenrolle als alleinige Sprachvermittlerin, das Verhältnis zwischen den beiden Figuren erweist sich als hierarchisch, ein Hinweis auf den differenzbetonten Kulturbegriff. Auch ist die Vermittlung einseitig, denn die Geflüchtete ist die Lernende, nicht etwa die Einheimische. Den reproduzierenden Spracherwerbsprozess setzt das Flüchtlingsmädchen schließlich noch im privaten Rahmen fort, wenn es zu Hause die erlernten Wörter für sich wiederholt und dadurch eine neue Sprachdecke webt, deren Patchwork-Muster durch die disparate Aneinanderreihung substantivischer Signifikate (Abbildungen von belebten wie unbelebten Objekten kindlicher Lebenswelt), nicht etwa Lexemen oder ihren Lautfolgen, entsteht. (Vgl. ebd., S. [26]–[27]). Die Deckenmetapher dient dabei als abstraktes kognitives Konzept, welches das Anwachsen eines Wortschatzes in der Zweitsprache plastisch umsetzt:

Nachts, wenn ich, eingewickelt in meine alte Decke, im Bett lag, flüsterte ich die neuen Worte immer wieder vor mich hin. Schon bald klangen sie nicht mehr so kalt und hart. Sie hörten sich warm und weich an. Ich webte mir eine neue Decke.

(Ebd., S. [24]–[25])

Dieses »Vorstellungsbild« (Thiele 2003, S. 80) liefert »Einblicke in die kindliche Psyche« (ebd.): Der Kulturan eignungsprozess führt die auf Sprachbarrieren beruhenden Ängste, die hier über Kälteempfindungen metaphorisiert werden, über in eine mit einem gesteigerten Sprachverständnis korrelierte Vertrautheit und Wärme:

Heute ist meine neue Decke genauso warm, weich und gemütlich wie meine alte. Und ich weiß, dass es egal ist, welche Decke ich benutze, denn ... Ich bin immer ich! (Kobald/Blackwood 2015, S. [28 f.]

Die erlernte Sprache wird lediglich als Teil einer (fremden) Kultur wahrgenommen, die wie eine Decke abgelegt werden kann. Sie wird primär zum Verständnis, nicht aber zur Verständigung genutzt. So fungiert sie als temporärer Schutz- und Wärmespender, der die persönliche Identität nicht berührt und die Umwelt weniger bedrohlich erscheinen lässt.

Insgesamt vertritt der Text einen auf Abgrenzung setzenden, traditionellen Kulturbegriff. Hierbei konzentriert er sich nicht auf eine wechselseitige Annäherung von Herkunfts- und Zufluchtsraum, sondern propagiert eine sprachfokussierte, einseitige Assimilierung, die zudem eine Auseinandersetzung mit weiteren kulturellen Aspekten außer Acht lässt.

Auf der Meta-Ebene der RezipientInnenausrichtung ist das benutzerfreundliche, im Hardcover gehaltene Oktavformat hervorzuheben, das die großflächigen, in Aquarelltechnik gehaltenen Bilder zur Geltung bringt. Die interne Fokalisierung des als Ich-Erzählerin fungierenden Flüchtlingsmädchens bietet eine Identifikationsmöglichkeit für Rezipienten mit und ohne Migrationshintergrund. Das Nachempfinden von Kommunikationsbarrieren ermöglicht die bildliche Darstellung der Wortreferenten, die teilweise auf eine bewusste Uneindeutigkeit setzen und ein Rätselraten über die Bedeutung des Dargestellten auslösen. Schließlich findet sich die Interkulturalität auch mithilfe phantastischer Elemente umgesetzt, etwa, wenn die Metapher der Sprachdecke konkret in Form eines Gebrauchsgegenstandes von der Ich-Erzählerin genutzt werden kann.

Zugute kommt insbesondere Betrachtern mit gering ausgeprägter Lesekompetenz das symmetrische bis komplementäre Text-Bild-Verhältnis, das dazu führt, dass die Bilder die Geschichte alleine zu erzählen vermögen.

## Beispiel 2: Differenzierung durch Übertragung: Rohers *Zugvögel* (2012/2016)

Roher modifiziert den Zugang zur Alterität. Hier setzt die heterodiegetische Erzählinstanz den Fluchtbeginn der aus dem »Süden« (Roher 2012, S. [14]<sup>8</sup>) Kommenden weit vor den Erzählbeginn, wodurch sie eine Erklärung für den Neubeginn in einem fremden Land schuldig bleibt. »Als Mitte April [...] die Zugvögel landeten, war Luka schon lange da.« (Ebd., S. [2]) Diese Reduktion mag neben der stilistischen Besonderheit eines *in-medias-res*-Einstiegs der Komplexität von Migrationsursachen, den simplifizierenden Genreerfordernissen des Bilderbuchs und dem jungen RezipientInnenkreis geschuldet sein, den es nicht durch die Vermittlung geopolitischer Gemengelagen zu überfordern gilt. Indem die Migrationsursache aber offenbleibt, wird die Integrationsnotwendigkeit nicht mehr zusätzlich motiviert. Sie gilt nicht als anlassgebunden, sondern impliziert eine scheinbare Normalität, was angesichts der in der Folge geschilderten Konflikte zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen unverständlich erscheint.

Bildlich wird der Kulturkontakt durch ein den kindlichen Rezipienten bekanntes Naturphänomen, die periodische Abreise von Zugvögeln, ihr Aufenthalt in klimatisch

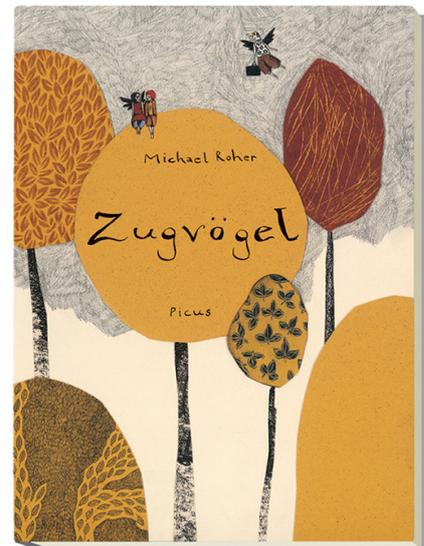


Abb. 2  
Michael Roher:  
»Zugvögel«.  
Wien: Picus (2016)  
[2. Aufl.]

<sup>8</sup> Aufgrund der fehlenden Paginierung in Roher (2016) wurde von mir eine eigene Seitenzählung

vorgenommen. Seite 1 bezeichnet das Titelblatt; Seitenzählung in eckigen Klammern.

zuträglicheren Gefilden und ihre Rückkehr in die Heimatregion, umgesetzt.<sup>9</sup> Einerseits wirkt die Metapher unglücklich gewählt, denn die mit ihr korrelierten steten, von den Vögeln regelmäßig vollzogenen Ortswechsel und ihr dortiger temporärer Aufenthalt werden im Text gerade als nicht wünschenswert angesehen und zugunsten einer dauerhaften Existenz im Zufluchtsraum abgelöst. Andererseits erweist sich die tierische Bildlichkeit im Hinblick auf die Visualisierung des Kulturkontakts als leistungsfähiger Teil innerhalb der Textaussage. Unterschiede zwischen kulturellen (Menschen-)Gruppen werden auf die Differenz menschlicher und tierischer Verhaltensweisen übertragen. Während die Ortsansässigen ein menschliches Erscheinungsbild aufweisen, erscheinen die Geflüchteten zunächst wie vogelähnliche Lebewesen. So haben sie zwar Schnabel und Federkleid, verfügen aber über einen menschlichen Körper und sind bekleidet. Auch unterscheidet sich ihr Verhalten nicht grundsätzlich von demjenigen temperamentvoller Menschen:

Die Zugvögel [...] erkundeten die Gegend. Sie sangen in den Straßen, sie schwatzten auf den Dächern, sie versteckten sich vor Hunden und anderen Gefahren, sie weinten, sie lachten, sie aßen, sie tranken, sie zankten und versöhnten sich. (Ebd., S. [6])

Demgegenüber erweisen sich die erwachsenen Ortsansässigen im Ankunftsraum als wenig einladende menschliche Figuren. Sie erscheinen im Gegensatz zu den bunten, heiteren Flüchtlingen bedrohlich, stumm und dunkel gekleidet (vgl. ebd., S. [6]–[7]), wenn sie die lebhaften und heiteren Zugvögel misstrauisch beobachten. Als das Flüchtlingskind Paulinchen überlegt, ob sie entgegen dem Willen der Stadtbewohner bleiben soll, erklärt ihr Madame Petrova, eine bereits erwachsene Geflüchtete, die Ursachen für diese ablehnende Haltung:

»Ich habe von Zugvögeln gehört, die es versucht haben«, sagte sie. »Sie wollten auch bleiben, genau wie du. Aber als der Winter kam und die Nahrung knapp wurde, sagten die Menschen: »Wieso sollen wir mit euch unsere Vorräte teilen? Ihr gehört überhaupt nicht hierher. Geht doch wieder in den Süden!« (Ebd., S. [14])

Die Merkmale *Abgrenzung* und *Fremdenfeindlichkeit* werden den Einheimischen zugeschrieben. Diese Eigenschaften gelten aber nur für die Erwachsenen. Luka, der sich rasch mit dem Flüchtlingskind Paulinchen anfreundet, kann beispielsweise nicht verstehen, dass die Geflüchteten weiterziehen müssen. (Vgl. ebd., S. [12]) Er ist in der Lage, die Neuankömmlinge zu integrieren, wie Frau Lorenz feststellt: »Du wirst Deiner Freundin helfen, sich hier wohlfühlen.« (Ebd., S. [23]) So schafft eine kindliche Katalysatorfigur einen Ausgleichsprozess zwischen zwei einander diametral gegenüberstehenden Gruppen, wodurch die Flüchtlinge und eine kleine Gruppe von Einheimischen zu einer Solidargemeinschaft zusammengefügt werden. Die tierischen Eigenschaften lassen sich durch abnehmbare Flügel und den entfernbarer Schnabel rückgängig machen, weshalb das

<sup>9</sup> Die Zugvogelmetaphorik ist problematisch, denn sie impliziert die naturgemäße Reise von Vögeln zu Beginn des Winters in südliche Gefilde und die Rückkehr im Frühjahr, die Notwendigkeit des Aufbruchs und das Beziehen eines provisorischen Winterquartiers bis zum Frühjahr. Im vorliegenden Falle wird dieses Bild aber verkehrt. Die mensch-

lichen Zugvögel kommen im späten Frühling und sollen im Winter das Land verlassen. Dieses antizyklische Verhalten löst beim Rezipienten Fragen aus. Auf der Sprachebene wird aber eine Natürlichkeit behauptet – »Wir sind Zugvögel; es ist uns nicht erlaubt zu bleiben« (Roher 2016, S. [12]) –, die im Laufe der Handlung aufgehoben wird.

Merkmal *Flucht* mit temporärer »Maskerade« (Ritter 2013, S. 77) gleichzusetzen ist.<sup>10</sup> Mit der Möglichkeit, im Lande bleiben zu können, legen die MigrantInnen Flügel und Vogelschnabel ab (vgl. Roher 2016, S. [22]), der Flüchtende wird im positiven Sinne demaskiert und gewissermaßen *vermenschlicht*. (Vgl. Ritter 2013, S. 77) Dauerhafte Aufnahme bedeutet Menschwerdung, jedoch noch keine Integration. Diese erweist sich im Text weiterhin als Herausforderung. Den ersten Schritt hierzu hat Luka bereits unternommen. Auch wenn aus Erwachsenensicht der auf Alteritätserfahrungen beruhende tradierte Kulturbegriff vertreten wird, so zeigt sich ein gegenläufiges Modell, das der freiwillig gesuchte Kinderkontakt bewirkt. Sichtbar wird das neue Kulturkonzept im Dialog. Zwar wird das Zwitschern der Vögel als Metapher für die Andersartigkeit ihrer Sprache im Gegensatz zur einheimischen funktionalisiert<sup>11</sup>, der Spracherwerbsprozess jedoch als wechselseitig und automatisch ablaufend dargestellt: »Luka lernte die Vögel immer besser verstehen und auch Paulinchen konnte schon ein paar Sätze in Lukas Sprache [...]« (Roher 2016, S. [8])

Fortgesetzt wird dieses Verfahren durch die auf der Kinderebene fassbare Aufhebung nationaler Zugehörigkeiten. Diese ist in der Namenswahl der Figuren angelegt, die die Notwendigkeit transnationaler Zusammengehörigkeit evozieren. Wenn das aus dem Süden kommende Flüchtlingsmädchen mit dem deutschen Namen Paulinchen auf den Einheimischen mit dem italienischen Namen Luka trifft, dann zeigt sich die Obsoleszenz nationaler oder topographischer Zuschreibungen bei den Kindern. Lediglich die *erwachsenen Zugvögel* tragen russische Namen, die eine klare nationale Zuordnung ermöglichen (Oleg, Madame Petrova), was die nationalen Grenzen in der Erwachsenen- generation nochmals untermauert. Blickt man auf die Darstellung der Kulturunterschiede in diesem Beispiel zurück, so erweisen sich diese als generationsbezogen. Während die ältere Generation für den tradierten Kulturbegriff steht, hat sich die Jugend bereits für ein transnationales Konzept entschieden.

Auf der Bildebene hat die Auflösung zwischen *einheimisch* und *fremd* bereits für alle stattgefunden; die immigrierten Figuren weisen unterschiedliche Haarfarben und Kleidungsstile auf (vgl. ebd., S. [21]), wodurch sie sich äußerlich nicht von den Einheimischen unterscheiden. Frau Lorenz etwa trägt wie manche der von ihr aufgenommenen Frauen in geschlossenen Räumen Kopftuch, viele der nun bei ihr Lebenden sind westlich gekleidet, wodurch eine bunte, vielgestaltige Menschengruppe entsteht und kulturelle Zugehörigkeiten keine Rolle mehr zu spielen scheinen. Gestützt wird dieses Verfahren dadurch, dass zwar phänotypisch unterschiedliche Nationalitäten (etwa Asiaten und Europäer) erkennbar sind, kulturelle Unterschiedlichkeiten jedoch nicht thematisiert werden.

Sucht man das Text-Bild-Verhältnis näher zu charakterisieren, so ist festzustellen, dass die großflächigen, doppelseitigen Darstellungen nicht allein den Text umsetzen, sondern diesen »komplementär« (Staiger 2014, S. 15) um weitere Informationen ergänzen und Anlass zu Interpretation geben. Der den Darstellungen eigene, »grafische« (ebd., S. 14), an Buntstifttechnik erinnernde »Stil« (ebd.) wird zur »Nachbildung von Oberflächenstrukturen« (ebd.) genutzt und mutet durch Flächigkeit und Vereinfachung kindlich an.

**10** Vgl. zur komplizierten Relation von Mensch- und Vogelmerkmalen in diesem Medium auch Ritter 2013, S. 76–77.

**11** Vgl. hierzu die Passage, in der Luka die Neuankommlinge begrüßt: »Willkommen«, sagte er. »Piep«, erwiderte der dicke Oleg den Gruß. »Piep, piep!«,

zwitcherte Madame Petrova. [...] »Zschip zschip!«, sagte Luka, was so viel hieß wie: Ich bin ein großer, schwerer Elefant. Das war der einzige Satz, den er in der Sprache der Zugvögel sagen konnte.« (Ebd., S. [2]–[5])

Alterität wird phantastisch über Vogelmerkmale, Flugkünste und Gezwitscher, umgesetzt. So entsteht insgesamt der Eindruck, die Illustrationen antizipierten aus der Kinderperspektive eine bildliche Umsetzung eines Migrationsprozesses. Indem die Bilder keine konkrete Deutungsoption offerieren, bieten sie vielfach Diskussionsanlässe über die Existenz, Auswirkungen und Copingstrategien von und mit kulturellen Unterschieden. Das letzte Textbeispiel entzieht sich schließlich fast vollständig der Kulturenfrage.

### **Beispiel 3: Die Aufhebung von Inter- und Transkulturalität in Kauffmanns *Tsozo und die fremden Wörter* (2015)**

Das vergleichsweise kleinformatige, in DIN A 5 gehaltene Bilderbuch bietet den LeserInnen im Vergleich zu den beiden übrigen Medien die größte Textmenge, die zu den Bildern ein in erster Linie »symmetrisches« (ebd., S. 15), teilweise auch »komplementäres« (ebd., S. 15) Verhältnis eingeht. Die in einer Mischung aus Aquarell- und Zeichentechnik gehaltenen, dreidimensionalen Bilder wirken wie routiniert aus der Erwachsenenperspektive entworfen. Sie illustrieren zumeist die Handlung, lassen aber nur wenig Interpretationsspielraum, da sie die konkrete Darstellungsebene zugunsten einer phantastischen, etwa symbolischen, nur an einer Stelle verlassen und kaum mehr als den Text darstellen. Fortgesetzt wird der erwachsene Blick in der heterodiegetischen Erzählinstanz, deren externe Fokalisierung beim Rezipienten Raum für Überlegungen zu Tsozos Innenleben bietet.

Kauffmann liefert keine explizite Begründung für die Immigration in ein fremdes Land, sondern setzt diese unvermittelt an den Anfang: »Eines Morgens verließ Tsozo mit seinen Eltern die Welt, die er kannte.« (Kauffmann 2015, S. 5) Dennoch erfährt der alte Heimatraum keine eigenständige Charakterisierung; er erscheint vielmehr universal übertragbar, wie die Aufzählung der Erzählinstanz zeigt: »Das Dorf, das kleine Haus, den staubigen Fußballplatz, den Fluss, den Eisverkäufer, seine Großmutter, die Tanten und Onkel und all seine Freunde.« (Ebd., S. 5) Dem Rezipienten wird so eine Gleichartigkeit von Herkunfts- und Ankunftsraum suggeriert; er kann sich durch die Beschreibungen in die Figur problemlos hineinversetzen, gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage nach dem Realitätsgrad einer derartigen Darstellung, die weder eine Flucht noch eine *bloße* Auswanderung allein plausibilisieren kann.

Der Neubeginn wirft desgleichen keine Probleme auf. Tsozos westlich gekleidete Familie macht gemeinsam wie selbstverständlich einen Großeinkauf im Supermarkt (vgl. ebd., S. 7), ein Hinweis darauf, dass die Figuren keine Probleme haben, den Lebensunterhalt selbst zu bestreiten und sich auch äußerlich nicht von den Einheimischen unterscheiden. Im neuen Raum findet Tsozo denn auch ein identisches Warenangebot vor wie in der Heimat: »Im Supermarkt gab es immerhin die gleichen Früchte wie zuhause.« (Ebd., S. 5) Die Tilgung kultureller Unterschiede wird bei den Figurennamen fortgesetzt: Anhand der internationalen Vornamen von Tsozos neuen Freunden Anna, Mia und Noah kann die Nationalität aufgrund der Namenswahl nicht mehr klar zugeordnet werden. Auch phänotypisch wird eine ethnische Kategorisierung aufgehoben. Obwohl Tsozo aufgrund der Namenswahl als afrikanischer Immigrant identifiziert werden kann, wird er ebenso wie seine neuen Freunde als hellhäutig abgebildet. (Vgl. ebd., S. 7) Die Betonung der Gemeinsamkeiten von Herkunfts- und Zielraum legt die Frage nach der Integrationsnotwendigkeit nahe, denn die entworfenen Ähnlichkeiten implizieren eine vermeintliche Identität von Werte- und Normensystemen beider Kulturräume. In der Tat erweist sich nur die unterschiedliche Sprache als soziale Barriere zwischen Neu-

ankömmlingen und Einheimischen. Durch gemeinsame sportliche Aktivitäten knüpft der Neuankömmling jedoch bald Kontakte.<sup>12</sup> So steht dem Erlernen der Sprache bald nichts mehr im Wege, denn

Tsozo merkte, dass die Kinder oft das sagten, was sie gerade machten. [...] Voller Stolz präsentierte er [Tsozo, J. D.] seinen Eltern abends die neuen Wörter. »Die neue Sprache ist gar nicht so schwer«, sagte er. »Trotzdem braucht es viel Zeit, bis man sie kann. Man muss die Sprache nämlich tun.« (Ebd., S. 18)

Der handlungsorientierte Spracherwerb steht nun im Mittelpunkt. Tsozo betrachtet die Sprache als »wildes Pferd« (ebd., S. 12), den es zu domestizieren gilt: »Zuerst musste er das Tier an sich gewöhnen. Mit der Zeit würde er es berühren können und danach zähmen.« (Ebd.) Erst an dieser Stelle nutzt das Bilderbuch sein phantastisches Potenzial. Es nähert sich Tsozos Vorstellungswelt an, indem es die Sprache tatsächlich als sich aufbäumendes graues Pferd darstellt, das aus lauter neuen Wörtern besteht. (Vgl. ebd., S. 13)

Sprache erscheint bildlich nicht als Teil einer Kultur, sondern als Nutztier, das sich in unterschiedlichen Kulturkreisen findet und mit dessen Hilfe Grenzen in konkreter wie übertragener Hinsicht überschritten werden können. Langfristig soll sie der aktiven Nutzung, der Verständigung, und nicht mehr dem passiven Verständnis einer anderen Welt dienen. Als Tsozos neugewonnene Freunde im Geheimgang einer Burgruine verschüttet werden, muss sich Tsozo der neuen Sprache bedienen, um Hilfe holen zu können:

Er [...] erzählte [...] in seiner eigenen Sprache, was passiert war. Doch Marcel verstand ihn nicht. Klar. Tsozo musste es ihm in der neuen Sprache erklären: »Anna, Mia, Noah. Fahrrad fahren, Burg, Schatz suchen. Geheimgang. Kaputt. Kaputt. Kaputt! Hilfe!« (Ebd., S. 36)

Sprache dient der notwendigen Verständigung, der konkreten Nutzenanwendung mit nachweisbarem Erfolgseffekt. Sie ist nicht mehr als Teil einer Kultur sichtbar, sondern dient gleichsam als natürliche, zu domestizierende Kraft, die mit einiger Übung leicht zu handhaben ist.

Insgesamt erscheint im letzten Beispiel eine Thematisierung kultureller Unterschiede als nicht mehr notwendig. Die Figuren sind Teil einer transnationalen Gemeinschaft und zeigen sich allesamt als tolerant und hilfsbereit, eine Vorstellung, die sich weit von den bekannten Strukturen inter- bzw. transkultureller Kinder- und Jugendliteratur entfernt hat.

## Fazit

Blickt man auf die Textanalysen zurück, so ergibt sich insgesamt folgendes Bild: Insbesondere die Leerstelle der Flucht selbst und die Konzentration auf den idealtypisch dargestellten Neubeginn erweisen sich in den ausgewählten Texten als »Distanz zu der Realität, die viele Flüchtlingskinder erlebt haben« (Budeus-Budde 2016), wie Budeus-Budde für ein anderes, die Flucht thematisierendes Bilderbuch, Boies/Bircks *Bestimmt wird*

<sup>12</sup> Vgl. etwa das gemeinsame Fußballspiel von Tsozo und den anderen Kindern

(Kaufmann 2015, S. 14–15) oder das gemeinsame Fahrradfahren (ebd., S. 25).

*alles gut* (2015), festgestellt hat. Eine Verortung von Fluchtursachen nehmen die Texte nicht vor, eine bedauerliche Nullposition, deren Darlegung bei den Flüchtlingskindern zur Identifikation führen und bei den einheimischen Kindern für größeres Verständnis sorgen könnte. Andererseits ließe sich an diese Stelle auch die Frage stellen, »ob bestimmte Motive überhaupt umsetzbar erscheinen; eine direkte Umsetzung von tabuisierten Motiven wie Krieg, Tod und Gewalt verbietet sich offenbar [...]«, denn die Darstellung »würde [...] dem kindlichen Betrachter einiges abverlangen.« (Thiele 2001, S. 49)

Indem sich die drei Bilderbücher in erster Linie auf den Neubeginn im fremden Land fokussieren, knüpfen sie aber erfreulicherweise unmittelbar an die lebensweltlichen Erfahrungen der kindlichen Rezipienten an, die auf die Flüchtlingskinder in der eigenen Heimat treffen. Sucht man die vertretenen Kulturkonzepte einander gegenüberzustellen, gelangt man unweigerlich zu der Erkenntnis, dass sich zwar in den ersten beiden Texten die Vorstellung von »Differenzkonstruktionen« (Gutjahr 2015, S. 47), beruhend auf einer »nationalstaatliche[n], räumliche[n] oder ethnische[n] Definition von Kulturen« (ebd., S. 48), findet, aber seinem Gegenteil, einem »hybrid[en]« (Hoffmann/Walter 2015, S. 46) Kulturkonzept, schließlich doch eine größere Bedeutung beigemessen wird und ersterem Konzept zunehmend gegenübergestellt werden kann. Letzteres negiert die Relevanz von ethnischen Zugehörigkeiten, Werten und Normen, etwa Geschlechterrollen, Religionskonzepten oder Erziehungsstilen, betont die Gemeinsamkeiten und blendet mögliche Fremdheitserfahrungen vollständig aus: »Fremdheit [...] und kulturelle Alterität werden [...] als relationale Größen aufgefasst.« (Sommer 2008, S. 325)

Einige Beispiele für die Neuetablierung dieses Konzepts mögen dies veranschaulichen. Generell bereitet es insbesondere den Kinderfiguren keinerlei Probleme, sich aktiv im Ankunftsraum zu integrieren bzw. den Neuankömmlingen unvoreingenommen gegenüberzustehen. Hieraus lässt sich ein indirekter Appell an die Leserschaft zu aufgeschlossener Kommunikation und Hilfsbereitschaft ableiten. Umgekehrt ist damit für die Flüchtlingskinder die Botschaft verknüpft, mit positiver Aufnahme von Seiten der Gleichaltrigen rechnen zu dürfen. Aus pädagogischer Perspektive erfüllen die Texte somit durchaus eine wichtige Aufgabe, wenngleich sie diese Botschaft besser als Wunsch denn als Tatsache formulieren sollten.

Die Identität des Eigenen und des Fremden belegt die Sonderstellung der Bilderbücher innerhalb der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur, für die gilt, dass nur »[w]enige Texte Begegnung und enge freundschaftliche Beziehungen innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft, in denen keine Konflikte überwunden werden müssen, [zeigen]. Dabei stehen sportliche Aktivitäten häufig im Vordergrund.« (Schulte 2014, S. 192–193) Dass ein notwendiger Vergleich von Werten und Normen, Familienstrukturen, Bräuchen und sozialem Erscheinungsbild in der Migrationsliteratur von Autoren nicht selten in den Hintergrund tritt (vgl. Hodaie 2010, S. 12), wird an dieser Stelle offenkundig. So erscheint die nonverbale Kontaktaufnahme zwischen den Kindern in den ausgewählten Texten jenseits jedweder kultureller Sitten als selbstverständlich und von beiden Seiten gewollt, ein idealistischer Ansatz, der so nicht immer der Realität entsprechen dürfte.

Kulturelle Differenzen werden lediglich im Hinblick auf die Sprache thematisiert, wobei diese dezidiert nicht als Teil einer Kultur, sondern als situativer Brückenbauer zwischen einer als ähnlich anzusehenden Herkunfts- und Zielsprache eingeordnet wird. Damit gerät jedoch die wesentliche Verknüpfung von Sprache und Kultur ein wenig aus dem Blickfeld:

Der Zusammenhang einer Kultur und der in ihr gesprochenen Sprache besteht zunächst darin, dass die Sprache – ob als Wissen oder als gewohnheitsmäßiges Verhalten sozusagen [sic!] quantitativ ein Teil der Kultur ist. [...] Die in einer Kultur gängigen Verhaltens- und Denkweisen würden ohne ihre Sprache weder praktiziert noch tradiert werden können, Religionen, Ideologien, Wissenschaften und Institutionen würden ohne diese Sprache nicht existieren. Ohne ihre spezifische Sprache kann es daher auch eine spezifische Kultur nicht geben. (Hermanns 2003, S. 365)

Dass Spracherwerb Kulturerwerb bedeutet, mit der Sprache also auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Kultur eines Landes stattfinden muss, wird in den Texten nicht explizit thematisiert.

Insgesamt erweisen sich die ausgewerteten Bilderbücher als wohlmeinende, wenngleich nicht immer realistische oder gar differenzierte Aufarbeitungsversuche einer allzu komplexen Thematik. Andererseits eröffnen sich durch die in den Bilderbüchern teilweise vorgenommene Verschiebung kultureller Differenzen in ein phantastisches Paralleluniversum neue Perspektiven auf die Thematik.<sup>13</sup> Indem interkulturelle Fragestellungen in den Bereich der Phantastik verlagert werden<sup>14</sup>, stellen sie »Momente der Unbestimmtheit und Verfremdung« her, die »Zugänge zur subjektiven Ausdeutung des literarischen Materials erlauben«. (Ritter 2013, S. 71) Da der abstrakte Zweitspracherwerb in Kauffmann und Kobald/Blackwood und die Migrationsbewegung in Roher mit Merkmalen versehen werden, die sich der Naturgesetzlichkeit der irdischen Welt verweigern, ermöglichen sie auch Auseinandersetzungen mit der Thematik Migration im Schonraum der Fiktionalität. Aus diesem Blickwinkel liefern die Bilderbücher einen phantasievollen, kindgemäßen Zugang zur Thematik. So lässt sich mit Rösch abschließend konstatieren: »Literatur ist [...] nicht einfach ein Abbild von, sondern ein Diskussionsbeitrag zu Kultur/en.« (Rösch 2013, S. 21)

13 Vgl. zur Verbindung von interkultureller Didaktik und Fantastik auch Abraham 2012, S. 162–165.

14 Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Boog/Emeis 2013.

## Primärliteratur

Boie, Kirsten (2015): *Bestimmt wird alles gut*. Übers.: Mahmoud Hassaneim.

Ill.: Jan Birck. Leipzig: Klett

Kauffmann, Frank (2015): *Tsozo und die fremden Wörter*. Zürich: orell füssli

Kobald, Irena / Blackwood, Freya (2015): *Zuhause kann überall sein*. Übers.: Tatjana Kröll. München: Knesebeck

Mazini, Habib / Logié, Alexis / Ahlf-Wien, Imke (2016): *Die Wut der kleinen Wolke*.

*Eine Geschichte aus der Wüste*. (Arabisch–Deutsch). Berlin: Edition Orient

Roher, Michael (2016): *Zugvögel*. Wien: Picus [2. Aufl.] [EA 2012]

## Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2012): *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin: Erich Schmidt

Boog, Julia / Emeis, Kathrin (2013): »Das Interessante liegt im Zwischen« – Phantastik in der interkulturellen Literatur. In: Zeitschrift für Fantastikforschung, 3. Jg., H. 1, S. 17–44

- Dawidowski, Christian (2006): *Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte*. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18–36
- Dawidowski, Christian (2015): *Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick*. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 17–42
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch – eine Einführung*. Paderborn: Schöningh
- Grosch, Harald / Leenen, Wolf-Rainer (2000): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: BpB, S. 29–46
- Gutjahr, Ortrud (2015): *Interkulturalität psychoanalytisch? Migration und Konstruktion der Anderen in Literatur und Film*. In: Gutjahr, Ortrud (Hg.): *Interkulturalität. Konstruktion des Anderen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 41–62
- Hermanns, Fritz (2003): *Interkulturelle Linguistik*. In: Wielacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, S. 363–373
- Hodaie, Nazli (2010): *Der gute Wille allein reicht nicht. Migration in der Kinderliteratur*. In: *Buch&Maus H. 3*, S. 9–12
- Hodaie, Nazli (2014): *Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern*. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Bd. 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–147 (= *Deutschdidaktik für die Primarstufe*)
- Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (2015): *Inter- und Transkulturalität in Drama und Theater*. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2015, S. 43–76
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz (= *Interkulturelle Bibliothek*, Bd. 111)
- Horatschek, Annegreth (2008): *Kulturelle Alterität*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 15–16
- Ritter, Michael (2013): *Eigenart und Fremdheit – mehr als ein Thema in neuen Bilderbüchern*. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *»Das ist bestimmt was Kulturelles« – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 69–80 (= *kj&m extra 13*)
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rösch, Heidi (2001): *Migrationsliteratur. Innerliterarische Elemente im interkulturellen Diskurs*. In: *Fundevogel 2001*, Nr. 138, S. 5–31
- Rösch, Heidi (2013): *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität*. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *»Das ist bestimmt was Kulturelles« – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 21–32 (= *kj&m extra 13*)

- Schulte, Brigitte (2014): *Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Dissertation)
- Sommer, Roy (2008): Stichwort »Interkulturalität«. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 325–326
- Sommer, Roy (2008): *Kulturbegriff*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Vierte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 395–396
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Schrift-Bildtext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Bd. 1. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–31. (= Deutschdidaktik für die Primarstufe)
- Thiele, Jens (2001): *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* In: Fritsche, Michael (Hg.): Kinder auf der Flucht. Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert. Katalog zur Sonderausstellung im Rahmen der 27. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 2001 aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg und anderer Bibliotheken im Stadtmuseum Oldenburg. Eine Publikation der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Bibliotheks- und Infosystem der Universität Oldenburg, S. 45–60
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee
- Wrobel, Dieter (2006): *Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts*. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–52

### Internetquellen

- Budeus-Budde, Roswitha (2016): *Angekommen*.  
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/gut-gemeint-angekommen-1.2822883>;  
SZ vom 19.01.2016 [Zugriff: 23.01.2017]
- [http://www.kiik.eu/dokumente/16\\_Leenen,\\_W.R.,\\_&\\_Grosch,\\_H.\\_\(1998\).\\_Bausteine\\_zur\\_Grundlegung\\_interkulturellen\\_Lernens.pdf](http://www.kiik.eu/dokumente/16_Leenen,_W.R.,_&_Grosch,_H._(1998)._Bausteine_zur_Grundlegung_interkulturellen_Lernens.pdf) [Zugriff: 05.07.2017]

### Kurzvita

Julia von Dall'Armi, M. A., Studienrätin am Gymnasium für Deutsch und Geschichte, derzeit abgeordnet an den Fachbereich germanistischer Literaturdidaktik der TU Braunschweig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur und Naturwissenschaften, (empirische) Leseforschung, Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht.

# Die Ästhetik der Vermittlung

## Die Themen Flucht und Migration in Comics/Graphic Novels

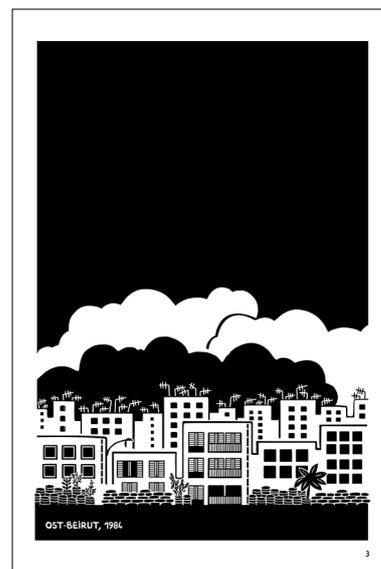
PETER RINNERTHALER

Die Themen Flucht und Migration stehen im Fokus dieser Jahrbuchausgabe. Während Flucht den unfreiwilligen Austritt aus einer gesellschaftlichen Einheit bedeutet, verweist der Begriff Migration auf den Versuch, in ein gesellschaftliches Gefüge einzutreten. Ein zentraler Unterschied liegt somit in sich dichotom gegenüberstehenden Ausgliederungs- und Eingliederungshandlungen. Eine Gemeinsamkeit stellt jedoch die Prozesshaftigkeit dar, die in literarisch sowie bildästhetisch umgesetzten Narrativen, wie zum Beispiel in Form von Graphic Novels, aufgegriffen wird. Die beiden oft aufeinander bezogenen Narrative Flucht und Migration werden in diesem Beitrag getrennt betrachtet und bilden zugleich die beiden zentralen Kapitel des Textes: Zuerst stehen Graphic Novels im Mittelpunkt, die ausschließlich Fluchtnarrative inszenieren, um danach eine spezifische Perspektive auf Migrationsnarrative einnehmen zu können. Gemäß der multimedialen Form dieses Mediums, das dazu tendiert, Fotografie, Illustration (vgl. Hescher 2016, S. 78) sowie Filmtechniken zu verbinden, muss auch die Zugangsweise einen interdisziplinären Ansatz verfolgen, der laut den HerausgeberInnen des Readers *Theorien des Comics* zu den Stärken der Comicforschung gehöre. (Vgl. Reichert/Eder/Klar 2011, S. 10) Die Comicforschung, insbesondere jener Teilbereich, der sich mit dokumentarisch-grafischen Formen beschäftigt, liefert die Grundlage für die folgenden Überlegungen und die Fragestellung dieses Beitrags: Welche unterschiedlichen ästhetischen Formen werden eingesetzt, um die Themen Flucht und Migration grafisch darzustellen?

Eine erste darauf aufbauende Frage bezieht sich auf die Vermittlung von prekären, historisch bedingten und politisch beeinflussten Lebenssituationen: Wie können komplexe politische Verhältnisse, die einzelne Figuren oder ganze Familien zur Flucht zwingen, prägnant und mit wenigen Bildern vermittelt werden? Ein Mittel stellen sogenannte Establishing Shots dar. Diese sind im Bereich Film- und TV-Serien nicht mehr wegzudenken. Die ersten Sekunden der Plots zeigen imposante Skylines, karge Landstriche, belebte Straßenzüge oder idyllische Dorfstrukturen. Es handelt sich dabei um meist in der Totale und aus der Vogelperspektive gezeigte Einstellungen, die die Aufgabe haben, die dominierenden Schauplätze der Erzählungen einzuführen. Drei der sechs Comics/Graphic Novels, die in diesem Beitrag analysiert werden, setzen auf diese Authentisierungsstrategie, indem real-existierende Orte dargestellt und teilweise auch im Blocktext benannt werden. So wird »Ost-Beirut, 1984« in Zeina Abiracheds *Das Spiel der Schwalben* (2013) als Splash Page eingeführt (s. Abb. 1). Der Comic-Künstler Will Eisner wählt in seinen Überlegungen zur Funktion der Splash Page ebenfalls das Wort *establish* und verweist wie der Filmtechnikterminus auf die initiiierende Eigenschaft der ersten Bilder: »It is a launching pad for the narrative, and for most stories it establishes a frame of reference. Properly employed it seizes the reader's attention

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2017 | www.gkjf.de  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.13

Abb. 1  
Aus: Zeina Abirached: »Das Spiel der Schwalben«, Übers.: Paula Bulling/Tashy Endres. Berlin: Avant (2013)



and prepares his attitude for the events to follow.« (Eisner 1985, S. 62) Das Wort *attitude* darf wohl mit (Rezeptions-)Haltung übersetzt werden. Demnach sind Splash Pages auf der ersten Comicseite bzw. die ersten Panels mit Establishing Shots der Kameratechnik vergleichbar und eine mögliche Authentisierungsstrategie des dokumentarischen Erzählens in Comicform. Es kann jedoch schon vor der ersten Seite zur Steuerung der Rezeption kommen. Paratexte, die das Wort *Dokumentation* aufgreifen oder Kategorisierungen, die aus dem Handlungssystem der Literatur kommen, nehmen eine determinierende Wirkung ein oder führen sogar zu einem unhinterfragten Authentizitätscharakteristikum, wie das auch Chantal Catherine Michel formuliert:

Beim Dokumentarfilm hält das Publikum schon allein auf Grund dieser Genre-Zuschreibung den Inhalt eines Films für glaubwürdig (Bordwell/Thompson 1997, S. 43). Das ist auch auf Dokumentarcomics übertragbar, da auch bei ihnen ein direkter Realitätsbezug vorausgesetzt wird, beziehen sie sich doch auf reale geographische Orte und Personen, [...]. (Michel 2013, S. 192–193)

*Authentizität, Dokumentation* sowie *Realität* und *Wirklichkeit* sind zentrale Begriffe, die im Bereich der sogenannten *Dokumentarischen Graphic Novel* eingesetzt werden und daher auch für die Betrachtung der Themen Flucht und Migration eine wesentliche Rolle spielen müssen. Anne Hillenbach hält fest, dass Authentisierungsstrategien dank »akribische[r] Recherchen« u. a. auf die »produktionsästhetische Ebene« verweisen würden und darunter Verfahren zu verstehen wären, »die auf den referenziellen Wirklichkeitsbezug eines Werkes auf bildlicher, textueller, kontextueller oder paratextueller Ebene verweisen.« (Hillenbach 2013, S. 132)

Doch nicht nur produktionsästhetische Aspekte zeichnen die Graphic Novel als eine sich eignende Gestaltungsform zur Vermittlung der Themen Flucht und Migration aus. Auch das *Handlungssystem Literatur* und die darin vonstattengehende Konnotation der Graphic Novel trägt dazu bei, dass sich das Medium als *Vermittlerin* präsentiert. Das verdeutlicht auch die folgende Auseinandersetzung bezüglich der Begriffs(un)schärfe.

## Die Graphic Novel

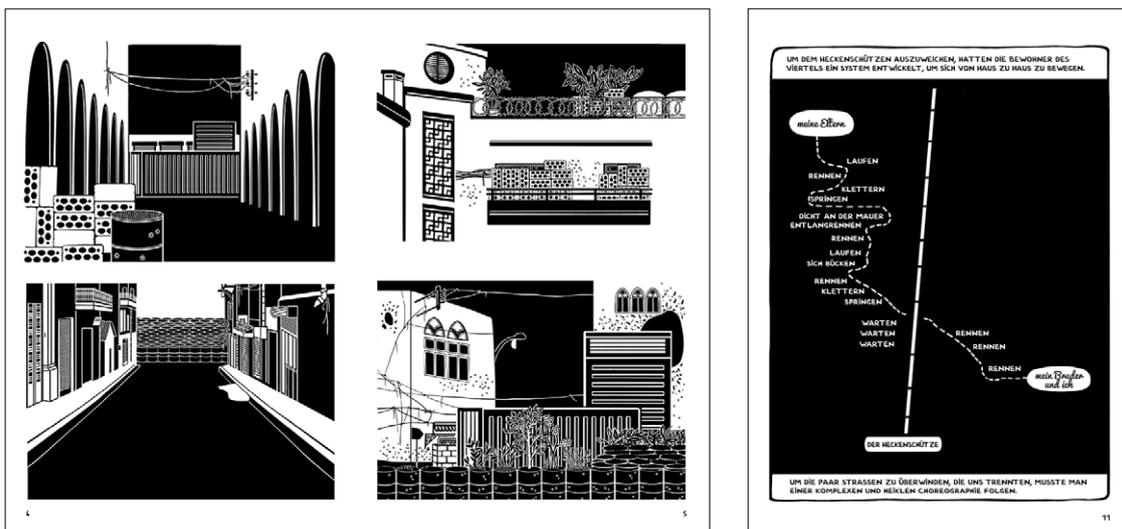
Comic oder Graphic Novel? Innerhalb weniger Zeilen wurde bereits in diesem Beitrag mit unterschiedlichen Begriffskombinationen gearbeitet, die die Benennung des Mediums als unpräzise erscheinen lässt. Die fehlende Definitionsschärfe scheint im Handlungssystem angelegt zu sein. Bernd Dolle-Weinkauff fasst zusammen, dass Verlage, Kritik sowie LeserInnen die Begriffe *Comics* und *Graphic Novels* unspezifisch verwenden würden. Dolle-Weinkauff bezeichnet die Graphic Novel daher als *Chimäre*, als *Phantom* und in Rekurs auf Thomas Hausmanning als *Aufkleber*. (Dolle-Weinkauff 2015, S. 4) Ein weiterer *Aufkleber*, den der Buchmarkt seit rund zwei Jahren forciert, trägt den Titel *Fluchtbuch*. Somit treffen zwei Kategorisierungen aufeinander, die am Buchmarkt verkaufssteigernd wirken sollen und in dieser Kombination zur Verwässerung der Definitionen führen. Ein ausschlaggebendes Kriterium für eine differenzierte und den Fluchtdiskurs konkretisierende Begriffsfindung kann in diesem Kontext die kritische Betrachtung des Romanbegriffs sein, dem der Begriff *Authentizität* mit all den Spielarten wie (auto-)biografisches, dokumentarisches oder journalistisches Erzählen in die Quere kommt. Graphic Novels, für die die Eigenschaften einer dokumentarischen Erzählhaltung beansprucht werden, versuchen ja gerade den fiktionalen Charakter durch Authen-

tisierungsstrategien zu kaschieren. Betrachtet man die sechs Titel, die für diesen Beitrag ausgewählt wurden, spricht formal vieles für die Bezeichnung *Dokumentarische Graphic Novel*. So handelt es sich nicht um Sammelbände, die Comicstrips oder -alben zusammenführen, und nicht um Bilderbücher oder Romane, die passagenweise auf Comichtechniken zurückgreifen. (Vgl. ebd.) Fünf der sechs grafischen Erzählungen sind am Ende thematisch abgeschlossen, erzählt wird wie im Comic sequenziell, jedoch nicht seriell. Die Länge beträgt mindestens 95 Seiten und die Konzentration liegt auf einem Thema, das auch werkimmanent nicht episodenhaft erzählt wird, sondern die Prozesshaftigkeit von Flucht oder von Migration innerhalb eines abgeschlossenen Narrativs wiedergibt, wie dies die folgenden Beispiele zeigen.

## Fluchtnarrative

Zeina Abirached berichtet in *Das Spiel der Schwalben* und in *Ich erinnere mich* (2014) von der eigenen Kindheit während des libanesischen Bürgerkriegs in den 1980er Jahren. Im ersten Band porträtiert sie ihr Leben und die prekäre Lage in Beirut gleichermaßen. Die problematische Lebenssituation wird zu Beginn der Graphic Novel ohne Worte und durch ein räumliches Phänomen erklärt: Abbildungen von Barrikaden, Stacheldraht, Wegsperrungen, Leerstand und der Darstellung von verlassenen Straßenzügen und unbesetzten Stadtteilen in Form von Kartenmaterial skizzieren die Folgen des Bürgerkriegs und somit die geografische Zerrissenheit der Stadt (s. Abb. 2). Bevor im Text erklärt wird, dass »die Feuerpausen den Rhythmus des Lebens [bestimmen]« (Abirached 2013, S. 8), wird so der Ausnahmezustand gezeichnet. Nach diesem Establishing Shot, der sich über acht Panels zieht, beginnt die Ich-Erzählung im Blocksatz: »An diesem Tag waren meine Eltern zu meiner Großmutter Annie gegangen. Heftige Bombardements hinderten sie daran, zurück nach Hause zu kommen.« (Ebd., S. 9) Die Kombination aus der in schwarzweiß gehaltenen Zeichnung, des vorangestellten Stadtbildes und der unmittelbaren Erinnerungsform der Autorin, die später von Dialogen ergänzt wird, lässt von Anfang an erkennen, dass hier Authentizität durch autobiografisches Erzählen angestrebt wird. Hans-Joachim Hahn bezeichnet die Form, in der das Erleben des Autors / der Autorin einen zentralen Stellenwert einnimmt, als Medium der Wirklichkeitsreflexion. (Vgl. Hahn 2013, S. 82–83) Die gezeichneten Stadtkarten fließen in die Reflexion über die selbst erlebte Situation ein und stellen so eine externalisierte Erinnerungsform dar, die durch

Abb. 2–3  
Aus: Zeina Abirached: »Das Spiel der Schwalben«, Übers.: Paula Bulling/Tashy Endres. Berlin: Avant (2013)



die Beschriftungen »Das Haus meiner Großeltern«, »Laufen«; »Rennen«, »Springen«, »Unser Haus« als grafische Augenzeugenschaft zu rezipieren ist (s. Abb. 3). (Abirached 2013, S. 10–11) Das Objektivitätskriterium, das bei journalistischer Tätigkeit Nachricht und Meinung zu trennen habe, so Hahn, spiele bei Augenzeugenberichten keine Rolle; hier werde Subjektivität sogar vorausgesetzt. (Vgl. Hahn 2013, S. 82–83) Abirached setzt immer wieder auf die Darstellung subjektiver Erfahrungen, indem sie die Gefühle der kindlichen Protagonistin durch das Framework wiedergibt. So werden Situationen, die in der zeitlichen Ausdehnung von der Protagonistin als lange andauernd empfunden werden, durch eine sich wiederholende Bildeinstellung über mehrere Seiten hinweg angezeigt und durch das sich auffallend oft wiederholende Bild für die RezipientInnen erfahrbar. Das ist auch in der Schlüsselszene der Fall. Als die Protagonistin samt Bruder und befreundeten NachbarInnen auf die Rückkehr der Eltern warten, wird ein Panel fünfzehn Mal auf vier Doppelseiten wiederholt und nur durch minimale Bewegung und durch das Hinzufügen einzelner Soundwords verändert. Der Bildausschnitt, die Figurenkonstellation, deren Positionen, Mimik und Körperhaltung werden kaum bis gar nicht variiert. Das Verstreichen der Zeit zeigt sich jedoch durch zwei Soundwords, die additiv vermehrt werden. Pro Panel kommen die Wanduhr-Soundwords »Tick-Tack« und das »Pfff« der rauchenden Männer hinzu, bis beinahe der gesamte Bildraum davon eingenommen, aber schließlich doch vom erleichterten Glücksschrei der Kinder ausradiert wird (s. Abb. 4).

Der Bericht über das Leben in Beirut, das aufgrund der Bombengefahr am Ende nur noch in einem Zimmer der Wohnung sicher erscheint und das Leben fast nur noch in Erinnerung außerhalb des privaten Raums stattfinden lässt, ist die Ausgangslage für die (Binnen-)Flucht der vierköpfigen Familie, die in *Ich erinnere mich* erzählt wird. Der Fluchtprozess wird auf Grund der vielen Stationen im Libanon und in den Nachbarländern Kuwait und Zypern in der Erinnerung so komplex, dass dieser nur noch auf abstrahierte Weise dargestellt wird. Abirached zeichnet die ProtagonistInnen als Spielfiguren,

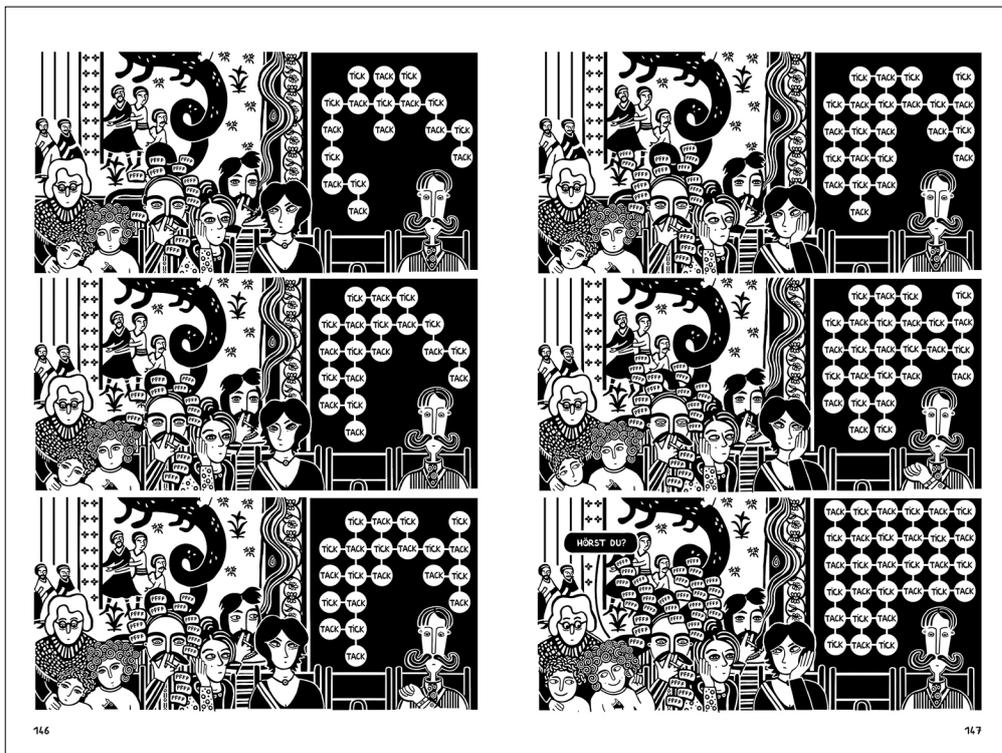
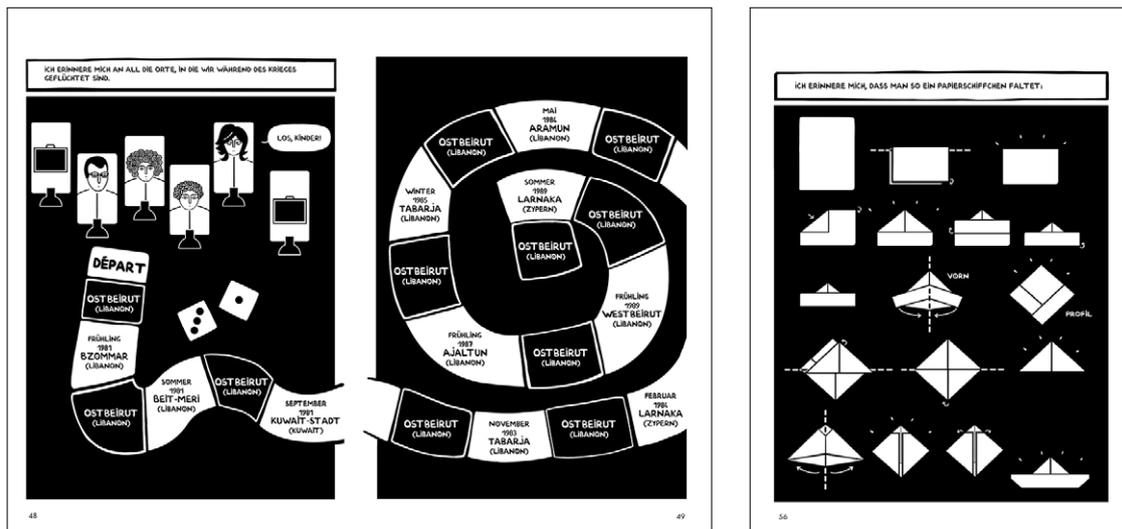


Abb. 4  
Aus: Zeina Abirached: »Das Spiel der Schwalben«, Übers.: Paula Bulling/Tashy Endres. Berlin: Avant (2013)



das Hab und Gut der vierköpfigen Familie reduziert sie auf zwei Koffersymbole, und die Aufenthaltsorte werden wie bei einem Brettspiel zum Thema Reisen in einer endlos erscheinenden Spirale aneinandergereiht (s. Abb. 5). In diesen grafischen Erzählformen sieht Lisa Schöttler die kreative Stärke des Comics allgemein, »da den gestalterischen Möglichkeiten noch mehr Raum zur Verfügung steht, wie die mögliche Einbindung – als Herausforderung oder Untergrabung – von gängigen Lesarten zur Farbsymbolik, Ikonografie, Perspektivwahl etc.« (Schöttler 2013, S. 384–385) Neben der konventionalisierten Spielbrettästhetik nutzt Abirached die Darstellung einer Papierschifffaltanleitung, um so auf die Wiederholbarkeit der Schiffsreisen zu verweisen und um in Kombination mit der Entpersonalisierung der Spielfiguren ohne Gesicht anzuzeigen, dass es sich nicht um Urlaubsfahrten handelt (s. Abb. 6). Das Spiel mit »gängigen Lesarten«, das durch die Verbindung der autobiografischen Erzählform und dem entpersonalisierten Bildprogramm entsteht, stellt den Fluchtprozess symbolisch dar und berichtet gleichzeitig davon, dass es sich um kein Einzelschicksal handelt und neben Zeina Abiracheds Familie viele libanesische StaatsbürgerInnen auf ähnliche Weise flüchten mussten.

Reinhard Kleist erzählt »Die Geschichte von Samia Yusuf Omar« in der Graphic Novel *Der Traum von Olympia* (2015) nach. Er verwendet im Gegensatz zu Zeina Abirached keine symbolischen Abstrahierungen. Kleist setzt stattdessen auf eine dokumentarische Erzählhaltung mit hohen Realismusbestrebungen, die sich bereits im Vorwort niederschlagen und zwei Authentisierungsstrategien inkludieren: einerseits ist das die Verknüpfung mit der eigenen journalistischen Tätigkeit, die darauf verweist, wie Kleist auf die Lebensgeschichte der somalischen Sprinterin aufmerksam wurde, und andererseits ist das die Reflexion über den Rechercheprozess, den er der eigentlichen Fluchtnarration voranstellt. Die kindliche Ich-Perspektive, die bei Abiracheds autobiografischer Erzählung den Anspruch der Unmittelbarkeit erhebt, kann bei Kleists dokumentarischer Form nicht hergestellt werden. Kleist legt dagegen die Intention seines Vorhabens offen:

Ich hoffe, [...] dass ihre Geschichte dazu beiträgt, unser Bewusstsein dafür wachzuhalten, dass sich hinter den Randnotizen der Medien zur Flüchtlingspolitik Schicksale und hinter den abstrakten Zahlen Menschenleben verbergen. (Kleist 2015, S. 5)

Susanne Lummerding hält in Bezug auf Graphic Novels fest, dass es durch den Einsatz von Schwarz-Weiß-Fotos, Karten und einführenden Texten in der Kritik zur positiv her-

Abb. 5–6  
Aus: Zeina Abirached: »Das Spiel der Schwalben«, Übers.: Paula Bulling/Tashy Endres. Berlin: Avant (2013)

vorgehobenen Form der »authentischen Dokumentation« (Lummerding 2011, S. 329) kam. Samia Yusuf Omar, die sich 2008 für die Olympischen Spiele in Peking qualifizieren konnte, wird in Form eines ausgedehnten Zooms über mehre Panels eingeführt. Ausgehend von einer Landkarte Nordostafrikas wird über die Stadtansicht Mogadischus aus der Vogelperspektive in den Wohnraum von Omars Familie gezoomt, die gespannt auf den Wetlauf der Athletin im Fernsehen warten. Erstmals dargestellt wird Omar im Rahmen der Live-Übertragung, die am TV-Gerät erscheint und die Unverhältnismäßigkeit der Körperproportionen zu den anderen Läuferinnen abbildet (s. Abb. 7). Kleist wiederholt nicht nur an dieser Stelle die Berichterstattung über Omar und bringt die dokumentarische Graphic Novel somit in die Stellung einer Metaerzählung, die vom Leben der jungen Frau und von den Berichten über sie berichtet. Zum Beispiel am Ende der Erzählung, wenn im Rahmen einer Rede Abdi Bile (ehemaliger Läufer aus Somalia) an Omars Tod im Mittelmeer erinnert. Kleist bildet in seiner in schwarz-weiß gehaltenen Zeichnung das Medium YouTube ab, in dem der Nachruf gehalten wird, zugleich bezieht er auch die Mediennutzung mit ein, indem er von Panel zu Panel und Schritt für Schritt den Mauscursor verfolgend zum Videoclip des Sportlers navigiert. Diese Authentisierungsstrategie kann nicht nur als Form der zeitgenössischen Mediennutzung verstanden werden, sondern auch als Aufruf, die abgebildete Medienpraxis nachzuahmen. Neben diesen beiden Strategien, die Omars Leben von außen porträtieren, kommt es während der Flucht auch zu einer Psychologisierung, die ebenfalls über ein aktuelles Kommunikationsmedium umgesetzt wird. Kurze Facebook-Postings, die in das Framework über Panelgrenzen hinweg eingebettet werden, inszenieren Omars Ängste im öffentlichen Raum in Mogadischu (s. Abb. 8). Kleist macht den damit verbundenen Produktionsprozess bereits im Vorwort transparent:

Die Facebook-Nachrichten in diesem Buch dienen der Vermittlung von Informationen für den Leser, und dafür habe ich sie mehr oder weniger frei erfunden, bis auf eine: ihren verzweifelten Hilferuf aus Tripolis, den sie an Teresa Klug gerichtet hat. (Kleist 2015)



Abb. 7–8

Reinhard Kleist:  
»Der Traum von Olympia. Die Geschichte von Samia Y. Omar«.  
Hamburg: Carlsen (2015)

Somit kann Kleists Erzählstrategie mit dem »Expositorischen Modus« in Verbindung gebracht werden, dessen Definition Pascal Lefèvre aus dem Dokumentarfilmbereich entlehnt und für grafisches Erzählen fruchtbar macht. Lefèvre hält fest, dass in diesem Modus der »Anschein von Objektivität« erweckt werde, indem zum Beispiel »verschiedene Sequenzen [...] zusätzliche Informationen über Ort, Zeit, beteiligte Personen und deren soziale Beziehungen zur Verfügung« stellen. (Lefèvre 2013, S. 38)

Abseits dieser Erzählstrategie, die unterschiedliche Medien zitiert und fallweise auf eine Metaebene führt, wird der Fluchtprozess durch den Rückgriff auf einen starken Kontrast des Erzähltempo inszeniert: Der permanente Wechsel von Bewegung und Stillstand prägt die Flucht, die durch den Tausch der Transportmittel einzelne Abschnitte ausweist. Die Dynamik, die das Wort Flucht semantisch in sich trägt, wird immer wieder durch statische Momente unterbrochen, das Erzähltempo verlangsamt, um anschließend wieder beschleunigt werden zu können. Während die Fahrten mit Bus, Lastwagen oder Pick-up eine dynamische Wirkung vermitteln, sind von den Schleppern vorgegebene Zwischenstopps Momente des Stillstandes. Das Nicht-Vorwärts-Kommen repräsentiert sich innerhalb der Panels, wenn Omar mehrmals zwischen anderen Figuren eingezwängt, im eng wirkenden Hochformat und höherem Schwarzanteil abgebildet wird. Auch vertikal gezeichnete Hintergrundstrukturen, wie die Verkleidung eines Lastwagen-Anhängers, erhöhen die statische Wirkung der Bildkomposition. Besonders statisch wirkt die Fluchtsituation, als Kleist neben der Bildgestaltung innerhalb des Panels auch den Gutter bzw. das Framework dazu benutzt, Stillstand anzuzeigen. An einem Punkt des Fluchtnarrativs gerät die Protagonistin in Gefangenschaft. Das Gefängnisgitter, das in mehreren Panels einer Einzelseite zu sehen ist, wird auf genau dieser Seite durch den Gutter wiederholt, wodurch sich die Wirkung der Inhaftierung um ein Vielfaches wiederholt und sich an der Form der Seitengestaltung abzeichnet. In Passagen, die dagegen eine hohe Dynamisierung vermitteln sollen, bricht Kleist diese strenge Form des Frameworks auf und stellt rahmenlose Bilder in die Mitte der Seite. Zum Beispiel in jener Szene, in der Omar von der Ladefläche eines fahrenden Pick-ups fällt, dieser nicht anhält und sich schnell von der Figur zu entfernen scheint. Die anfangs resignierende Körperhaltung symbolisiert Stillstand, während eine im Seitenzentrum stehende Bewegungsdarstellung, ohne Rahmen, in einer Halbnahaufnahme und mit Einsatz von Speedlines wesentlich dynamischer wirkt.

### Migrationenarrative

Bewegungszentrierte Erzählformen, die bei der Darstellung von Fluchtprozessen zum Tragen kommen, haben bei Migrationsnarrativen weit weniger Relevanz. Ästhetische Verfahren zur Vermittlung des Themas *Migration* in Graphic Novels setzen jedoch auch auf Authentisierungsstrategien, um einen dokumentarischen Charakter herzustellen. Besonders häufig ist der Rückgriff auf biografische bzw. autobiografische Erzählhaltungen zu finden. Barbara Eder verweist darauf, dass »gegen Ende des 20. Jahrhunderts mediatisierte Darstellungen von Erinnerungsprozessen« entstanden, die in Form der Graphic Novels als »externalisierte Gedächtnisinformationen verstanden werden« können. (Eder 2011, S. 283) Für die dokumentarisch-autobiografische Graphic Novel allgemein und im Besonderen für die drei ausgewählten Titel lassen sich Parallelen zu Lefèvres »Interaktivem Modus« feststellen. Auch Guy Delisle, Birgit Weyhe sowie Caterina Sansone und Alessandro Tota interagieren, so wie es Lefèvre allgemein formuliert: »offen mit der dargestellten Welt«. (Lefèvre 2013, S. 39) Lefèvre weist darauf hin, dass der dokumentarische

Charakter wesentlich sichtbarer sei: »Im Comic erhält der Leser eine gezeichnete und somit viel offensichtlicher vermittelte Repräsentation dieser Interaktion.« (Ebd.) Michel hält dazu fest, dass die zeichnenden KünstlerInnen im Vergleich zu den DokumentarfilmerInnen jedoch wesentlich präsenter seien. (Vgl. Michel 2013, S. 193) Obwohl sich Michel dabei auf den Zeichenstil bezieht, gilt dies jedoch auch für die diegetische Ebene der Erzählungen. Delisle, Weyhe und Sansone zeichnen sich selbst in die Narration ein, interagieren mit den anderen Figuren und bestimmen somit auch den Erzählverlauf. An dieser Stelle stellt sich abermals die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Bestrebung *Authentizität*, *Realität*, *Wirklichkeit* abzubilden und die journalistische Objektivität zu wahren, während eine persönliche Sicht als Standpunkt gewählt wird. Christian Doelker löst die komplexe Situation auf: »Subjektivität, die sich selber zum Objekt setzt, kann eine Objektivierung erreichen, die von außen verstehbar und akzeptierbar wird.« (Doelker 1979, S. 78)

Diese Strategie, die es dem dokumentarischen Erzählen ermöglicht, die Dichotomie Subjektivität/Objektivität aufzubrechen, kann eine Antwort auf Lummerdings Frage »nach dem spezifischen Potential und der Funktion von Comics als Genre und als Technik in Bezug auf das Verhandeln eines Begriffs von Realität bzw. auf die Auseinandersetzung mit Realitätskonstruktionen« (Lummerding 2011, S. 325) geben. Sie hält fest, dass sich seit einigen Jahren auffällig viele »Comic-Produktionen bzw. graphic novels [...] mit zeithistorischen politischen Ereignissen aus autobiographischer Perspektive auseinandersetzen«. (Ebd.) Wie Lummerding verweist auch Achim Heschler darauf, dass es sich dabei nicht unbedingt um ein Spezifikum der Graphic Novel handle: »I do not agree with the claim that [self-referential] narrators are more present in graphic novels than in traditional comic books.« (Heschler 2016, S. 81) So wie die Bezeichnung *Dokumentation* den Anschein von *Authentizität* erweckt, kann auch autobiografisches Erzählen zur Vermittlung von Realität oder *Wirklichkeit* beitragen. Während dem Begriff *Dokumentation* noch ein gewisser Konstruktionscharakter zugerechnet wird, scheint es so, als wäre der Authentizitätsanspruch der Autobiografie nicht zu dekonstruieren. Der Grund dafür könnte die scheinbar allgemeingültige Rezeptionshaltung sein, die autobiografische Texte nicht vordergründig unter ihrem formalen Charakter wahrnimmt: »instead of a way of writing or mode [...] autobiography has been conceived as a historical text group.« (Ebd., S. 84) Bei diesem scheinbar unantastbaren Vertrauen, das ontologische Züge anzunehmen scheint, muss man Guy Delisle zugutehalten, dass er sich auf dem Cover von *Aufzeichnungen aus Jerusalem* mit aus dem Mund stehender Zunge beim Zeichnen darstellt und so das strenge Korsett der *Dokumentarischen Autobiografie* humorvoll aufbricht. Denn ohne Verweis, sei er humorvoll oder nicht gedacht, auf das Gemachtsein, d.h. auf das Konstruierte, muss man sich bei historisch-politischen Themen ebenso wie Michel fragen, ob es sich um »Bericht oder Propaganda?« handelt:

Die Anwendung dieser Propagandatechniken erweist sich dabei besonders effektiv in Kombination mit dem Dokumentarcomic-Genre, da die Rezipienten dank des »Genre-Paktes« bereit sind, die Comics als dokumentarische Berichte zu akzeptieren und ihnen damit einen höheren Wahrheitsgehalt als fiktiven Geschichten zuzugestehen. (Michel 2013, S. 203)

Ursula Kligenböck, die für das Zusammenkommen von grafischem und autobiografischem Erzählen den Neologismus *Biographics* einführt, hält fest, dass man eigentlich auf das fiktionale Moment hinweisen müsste, das sich darin verbirgt. Sie räumt daher

ein, dass Lynda Barrys Begriff »autobiographicalography« die »Qualität biographischen Schreibens« sichtbar mache. (Klingenböck 2014, S. 126) Dass dieser sperrige Begriff über weit weniger Marketingqualitäten verfügt als die am Buchmarkt eingesetzten *Aufkleber*, liegt auf der Hand, und dass man auf Grund von Authentisierungsstrategien nicht immer von Propaganda sprechen muss ebenso. Für rezeptionsästhetische Überlegungen, die dem »autobiografischen Pakt« zu Grunde liegen, kann es jedoch erkenntnisreich sein, wenn man das »Überangebot an Identifikationsangeboten wahrnimmt und untersucht«. (Lummerding 2011, S. 334) Lummerding bringt zudem den Begriff *Repräsentation* ins Spiel, der die Reihenfolge von Ursache und Wirkung wiederherstellen könnte. Autobiografisch-grafische Erzählungen mögen authentisch *wirken*, müssen bzw. können aber nicht authentisch erzählt sein, auch wenn die ComickünstlerInnen den Produktionsprozess im Werk reflektieren. Ein Grund dafür ist der singuläre, von einer Person stammende Wahrnehmungsakt, der nie objektiv sein kann. Mario Zehe hält fest, »dass die in Comics betriebene Bildpolitik nie mit einer rein rationalen, sondern immer auch affektiv besetzten Vermittlung von Wissen einhergeht.« (Zehe 2015, S. 61) Felix Giesa sieht darin jedoch auch eine Stärke des Comics als »Sachbild, das eben keine eindeutige Wahrheit vermitteln kann.« (Giesa 2015, S. 38) Mit Rekurs auf Jens Thiele fasst Giesa zusammen, dass zeitgemäße Sachliteratur »bestenfalls die Komplexität und Vielschichtigkeit der Welt und deren Widersprüche vor Augen« (ebd.) führe. Auch Eder erkennt diese multiplikatorische Funktion des dokumentarisch-grafischen Erzählens. Nämlich dann wenn »mehrere Geschichten eines historischen Geschehens denk- und lesbar« und die BetrachterInnen mit der »Möglichkeit« einer Vergangenheit konfrontiert« werden. (Eder 2011, S. 287)

Prototypisch für diese Form der autobiografischen Graphic Novel ist Birgit Weyhes Werk *Madgermanes* (2016), das von mosambikanischen Jugendlichen (später Erwachsenen) berichtet, die in den 1970er Jahren in die DDR migrierten, um dort Ausbildung und Arbeit zu erhalten. Weyhe schildert Zeitgeschichte mittels drei miteinander verbundenen, fiktiven Biografien, die maßgeblich von der sozialistischen Staatenbrüderschaft beeinflusst wurden. *Madgermanes* nannten sich die rund 20.000 Vertragsarbeiter selbst, waren die meisten doch wieder nach Mosambik zurückgekehrt und hatten so zwei Mal eine Heimat verloren. Das autobiografische Moment setzt Weyhe an den Anfang, indem sie sich selbst bei jenem initiierenden Moment zeichnet, der für diese Graphic Novel anlassgebend war: »In Pemba treffe ich durch Zufall ehemalige DDR-Vertragsarbeiter« (Weyhe 2016, S. 14), heißt es in der Caption, unter der eine Marktszene und die Gesprächspartnerin illustriert werden (s. Abb. 9). Nach einem ersten Dialog, der mit Fortsetzungspunkten endet, werden in der dritten Person grundlegende Informationen zusammengefasst, die wiederum zu einem Panel führen, das Weyhe mit einem Buch in Händen darstellt: »Zurück in Hamburg ließ mich das Thema nicht los. Ich begann zu recherchieren und weitere Interviews zu führen.« (Ebd.) Weyhe bildet sich selbst ab und wiederholt den Text durch eine gezeichnete Rechercesituation am PC und stellt die Interviews mittels Diktiergerät dar, das auf einem handschriftlichen Fragebogen liegt. Auf der nächsten Seite beginnt Weyhes durchdachte Strategie, die einen fließenden

Abb. 9  
Aus: Birgit Weyhe:  
»Madgermanes«.  
Berlin: Avant  
(2016)



Übergang von Fakt zu Fiktion umgesetzt. Auf Seite 17, die die letzte Seite des Recherche-prologs darstellt, setzt sie eine Überschrift: »Ich danke allen Gesprächspartnern für ihre Geduld und Kooperation.« (Ebd., S. 17) Darunter stellt sie zwei Figurenreihen, die die interviewten MosambikanerInnen repräsentieren (s. Abb. 10). Während die hintere Reihe nur schemenhaft ausgeführt wird, zeigt die erste Reihe fünf charismatische Figuren, deren Sprechblasen die Aussagen der hinteren Reihe überdecken. So werden erste Lebensgeschichten erzählt, und es wird gleichzeitig darauf verwiesen, dass das Interviewsample größer war als die drei daraus entstandenen, fiktionalisierten Biografien, die die Graphic Novel schließlich umfasst. Als zweite Überschrift, die sie unter die Figurenreihen und deren nach unten gerichteten Sprechblasen einfügt, folgt der Satz: »Ihre Geschichten sind eingeflossen in die fiktiven Figuren von« (Ebd.) Weyhe positioniert ein breitformatiges Panel am unteren Seitendrittel, das schließlich die drei ProtagonistInnen zeigt. Während die oben dargestellten Figurenreihen nicht eingerahmt waren, an den linken sowie rechten Bildrand anstoßen und so eine nicht definierte Menge repräsentieren, zeigt Weyhe durch die Beschriftung darunter an, dass sich die folgenden Erzählungen auf »José«, »Basilio« und »Anabella« konzentrieren werden. Die Namen stellt sie unter das Panel, womit die fiktiven Biografien mit einer Person assoziiert und erzählt werden können. Hinter den drei Figuren setzt Weyhe eine Art Wolke, Knäuel, Pinselgewirr, die im gleichen Braunton gehalten ist wie die zweite Figurenreihe, die nur als Schemen erkennbar war. Dadurch stehen die drei ProtagonistInnen vor dem Informationskonglomerat, aus dem sich ihre fiktionalisierten Lebensgeschichten speisen. Weyhe greift also jene Möglichkeiten auf, die »mehrere Geschichten eines historischen Geschehens denk- und lesbar« machen. Hinzu kommt die Ästhetik des Scrapbooks, die Klingeböck schon bei früheren Werken der Künstlerin erkannte. Diese habe die Wirkung, variabel, instabil und offen zu sein. (Vgl. Klingeböck 2014, S. 131) Lummerding sieht darin die Möglichkeit, den konstruierten Charakter darzustellen, »indem die vielfältige Schichtung und Bedingtheit der Herstellung – als prozesshafte und unabschließbare – exponiert wird.« (Lummerding 2011, S. 335) So wird in *Madgermanes* »nicht ein Leben repräsentiert, sondern als (Re)Präsentation von materialisierten Lebensspuren, die das Subjekt hinterlas-



Abb. 10–11  
 Aus: Birgit Weyhe:  
 »Madgermanes«.  
 Berlin: Avant  
 (2016)

sen hat.« (Klingenböck 2014, S. 132) Den Blick auf die Lebensspuren, der sich auch in den Problematiken der Migration abzeichnet, findet man nicht nur in Dialogen zwischen den Figuren, sondern auch in der Montage von Warnschildern oder symbolisch ausgeführten Aufforderungen sowie Verboten. In Amtssprache wird klargestellt oder eben symbolisch dargestellt, was die mosambikanischen Vertragsarbeiter in der DDR zu tun und zu unterlassen haben. So werden zum Beispiel in einem Panel hellhäutige Frauen mit einem fett ausgeführten Kreuz durchgestrichen (s. Abb. 11). Zwei Panels später sieht man eine siebenköpfige Tischgesellschaft und den Satz: »So haben wir eben alles heimlich gemacht ...« (Weyhe 2016, S. 107)

Guy Delisle findet sich in der Graphic Novel *Aufzeichnungen aus Jerusalem* (2012) ebenfalls in Situationen wieder, die er als Repressionen aufgrund seines Expat-Status empfindet. Im Vergleich zu Weyhes Graphic Novel zeichnet er jedoch nicht die Probleme anderer nach, sondern stellt sich selbst als Hauptfigur in die Erzählung. Da Delisle auch den Entstehungsprozess der vorliegenden Graphic Novel thematisiert, handelt es sich um ein metafiktionales Werk, das sich im Grundton der Erzählung fundamental von *Madgermanes* unterscheidet. Auch wenn sich Delisle von mehreren Ereignissen irritiert zeigt oder verstört zeichnet, ist die Erzählung über sein Leben als Expat in Jerusalem von einer permanent ironischen Haltung zur Lage vor Ort geprägt. Der misslungene Migrationsprozess, der die mosambikanischen DDR-Vertragsarbeiter wieder zurück nach Mosambik führt und dort auf Grund der fehlenden sozialen Strukturen verzweifeln lässt, ist nicht mit Delisles Situation zu vergleichen, da er keinen Assimilierungsdruck verspürt. Während sich José, Basilio und Anabella Regeln unterordnen müssen, diese im Geheimen zu umgehen versuchen oder sich rassistischen Anfeindungen ausgesetzt sehen, ist Delisle derjenige, der kulturelle Konfliktsituationen explizit hervorruft, provoziert und inszeniert. In Comicvorträgen, die er in Jerusalem hält, führt er immer wieder einen Comicstrip per Leinwandprojektion vor, der eine unbedeckte Frau zeigt, und setzt diese Bildfolge als Indikator der Prüderie seiner Seminargruppen ein (s. Abb. 12). Die politische

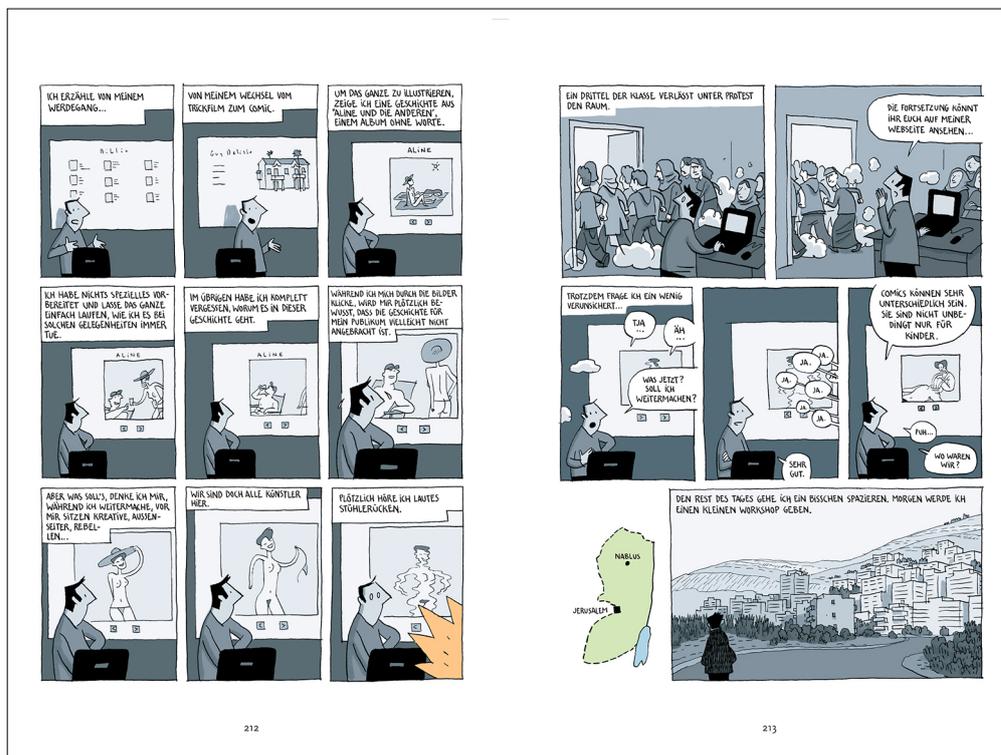


Abb. 12  
Guy Delisle:  
»Aufzeichnungen  
aus Jerusalem«.  
Übers.: Martin  
Budde. Berlin:  
Reprodukt [2.  
Auflage 2012]

Dimension des Nahostkonflikts reflektiert Delisle im »Beobachtenden Modus«, der laut Lefèvre im Comic im Grunde unmöglich ist, »da ein gezeichnetes oder gemaltes Bild immer eine klare Intervention darstellt.« (Lefèvre 2013, S. 38) So erzeugt der Comickünstler nach Lefèvre zwar eine eigene Wirklichkeit, diese ist bei Delisle jedoch ausgewogener als andere, vergleichbare Dokumentationen über den Nahostkonflikt, wie dies Michel festhält:

Abgesehen von Delisle sind die Nahostkonflikt-externen Comicautorinnen und -autoren also gar nicht so »extern«, wie es sich zunächst auf Grund von kulturellen und geographischen Zuschreibungen vermuten ließe: Die Mehrzahl unter ihnen machen Comics über diesen Konflikt aus einer politischen, pro-palästinensischen Motivation heraus. (Michel 2013, S. 192)

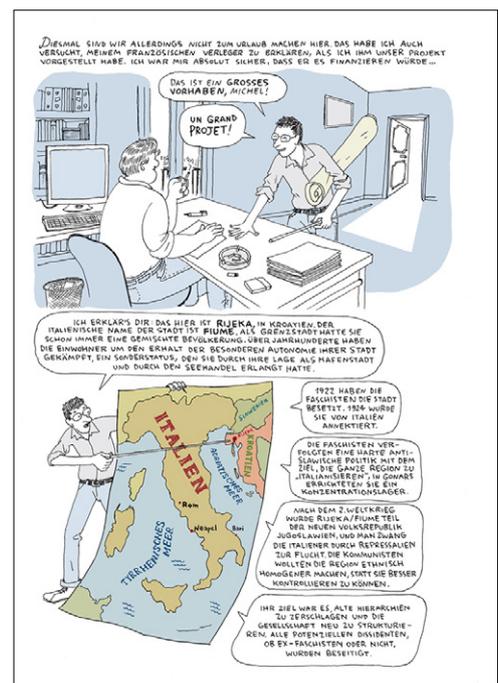
Delisle, der seine Frau in unterschiedliche Länder begleitet, da diese bei der Hilfsorganisation Ärzte ohne Grenzen arbeitet, inszeniert sich als Beobachter, der die Lage zu verstehen und nicht zwangsweise zu werten versucht. Scheinbar gelingt ihm das schwierige Unterfangen, politische Konflikte abzubilden, aber nicht zu interpretieren und auf einer Metaebene zu bleiben. Als sich zwei aktivistische Gruppen in einem sogenannten *Siedlungsgebiet* gegenüberstehen, zeichnet Delisle auf, wie sich die beiden Lager gegenseitig aufzeichnen, indem man sich mit Video- sowie Handykameras und Fotoapparaten in Patt hält: »Es folgt ein seltsamer Moment. In dem sich die beiden Gruppen stillschweigend gegenseitig filmen.« (Delisle 2012, S. 284) Delisle distanziert sich sowohl im Text durch die Formulierung »die beiden Gruppen« und im Bild durch die First-Person-Perspektive, die ihn selbst, sonst unüblich, nicht abbildet und so auch nicht zu einer Gruppe zuordnen lässt.

Das Kaschieren der eigenen Position ist für Caterina Sansone und Alessandro Tota demgegenüber keine Herausforderung. In *Palatschinken* (2015) begibt sich die italienische Fotografin auf Recherchereise, um das Leben der eigenen Familie im Exil abzubilden. Die Gestaltungsform der gezeichneten, getexteten und fotografierten Recherchearbeit verbindet die Ansätze Weyhes und Delisles: einerseits zeichnen sich Sansone und Tota in die gesamte Erzählung ein und andererseits stellen auch sie den Produktionsprozess in der Graphic Novel dar, der in diesem Fall sogar die Ebene der Finanzierung thematisiert:

Diesmal sind wir allerdings nicht zum Urlaub machen hier. Das habe ich auch versucht, meinem französischen Verleger zu erklären, als ich ihm unser Projekt vorgestellt habe. Ich war mir absolut sicher, dass er es finanzieren würde ...« (Sansone/Tota 2015, o. S.)

Nach diesen einleitenden Worten richtet der Comiczeichner Tota das Wort an den Verleger und erklärt diesem anhand einer Landkarte den Fluchtweg der Familie und liefert dazu die Hintergrundinformationen, die über die historisch-politischen Ereignisse und das Schicksal der Flüchtlinge berichten (s. Abb. 13): »Die Kommunisten wollten die Region ethnisch homogener machen [...] Schätzungen zufolge wurden

Abb. 13  
Caterina Sansone/  
Alessandro Tota:  
»Palatschinken.  
Die Geschichte  
eines Exils«. Berlin:  
Reprodukt (2015)



ca. 250.000 Menschen aus der Region vertrieben, eine von ihnen war Caterinas Mutter Elena, die damals acht Jahre war.« (Ebd., S. 22) Im Gegensatz zu Weyhes und Delisles unmittelbaren, dokumentarischen Berichten, die sich an den impliziten Leser richten, wendet sich der einführende Prolog an einen textimmanenten Rezipienten, dem wie bei Kleists Vorwort eine allgemeine Intention anbei gestellt wird: »Und all das, Michel, um die immerwährenden Fragen zu beantworten: Wer sind wir? Woher kommen wir? Welche Geschehnisse liegen unserer Existenz zugrunde?« (Ebd., S. 23) Diesem Prolog, der die RezipientInnen vom offiziellen Standpunkt dieses Vorhabens überzeugen soll, ist eine weitere Authentisierungsstrategie vorangestellt. Auf dem Schmutztitel beginnend und über fünf Doppelseiten fortlaufend werden abfotografierte Fotografien aus dem Privatbesitz der Familie in Graustufen abgebildet und umrahmen ein dreiseitiges Vorwort Sansones. Während sich die Fotos auf dem Schmutztitel noch dekorativ in den Hintergrund stellen, wird auf der nächsten Seite die Narration begonnen, indem eine Blechkiste mit der Aufschrift »Foto Elena« und die Hände der Mutter abgebildet werden (s. Abb. 14). Die Hände der Mutter umfassen die Kiste und vermitteln den RezipientInnen durch die gewählte Perspektive den Eindruck, die Box selbst in Händen zu halten. Auf der folgenden Doppelseite wird der Bildausschnitt beibehalten und das Innere der geöffneten Kiste gezeigt, während der gesamte Bildraum, somit auch der Hintergrund mit Fotos ausgefüllt wird. Erst auf der nächsten Seite beginnt der Text des Vorwortes, und die Perspektive der Bildeinstellung verlagert sich in Richtung BetrachterInnen, da die Hände der Mutter einzelne Fotos in Richtung Kamera halten, schließlich sortierte Stapel erkennbar werden, auf dem letzten Foto ein Zeigefinger der Mutter auf eine Person gerichtet ist und so der Akt des Erzählens eingeleitet wird. Lummerding verweist auf die Wirkung dieser Strategie: »Das Einfügen von (Schwarz-Weiß-)Fotografien in einen Comic [...] ruft unweigerlich sowohl die Idee der der Fotografie seit ihrer Erfindung zugeschriebenen besonderen Wirklichkeitstreue auf [...].« (Lummerding 2011, S. 331) Wesentlich kritischer betrachtet Christian Heuer die Montage von Fotos in Graphic Novels, wenn er diese als »Ego-Dokumente« bezeichnet. Es werde der

Gestus des Beglaubigens eingesetzt, um eben diesem dem Geschichtsbewusstsein inhärenten Verstehens- und Vergewisserungsbedürfnis der Rezipienten zu entsprechen und dienen damit dazu, die eigene Lebensgeschichte als historische Erzählung, als »wahre« Geschichte, zu beglaubigen. (Heuer 2013, S. 333)

Die Vermittlung der »wahren« Geschichte durch ästhetische Mittel wird bei Sansone und Tota durch eine Art Montagetechnik auf die Spitze getrieben. In den Zeichnungen, die in meist rahmenlosen Panels ausgeführt werden, wird das Fotografieren Sansones thematisiert: »Geh du, ich bleibe und mache ein paar Fotos ... [...] Mal sehen ...« (Sansone/Tota 2015, S. 37) Auf der folgenden Doppelseite sind die produzierten Fotografien im Buch abgebildet und befinden sich somit auf der gleichen Erzählebene wie die Zeichnungen Totas. Sie sind somit nicht in einer Rahmenerzählung oder zur reinen *Beglaubigung* eingesetzt. Vielmehr wechseln sich die beiden grafischen Stile zur Gestaltung



Abb. 14  
Caterina Sansone/  
Alessandro Tota:  
»Palatschinken.  
Die Geschichte  
eines Exils«. Berlin:  
Reprodukt (2015)

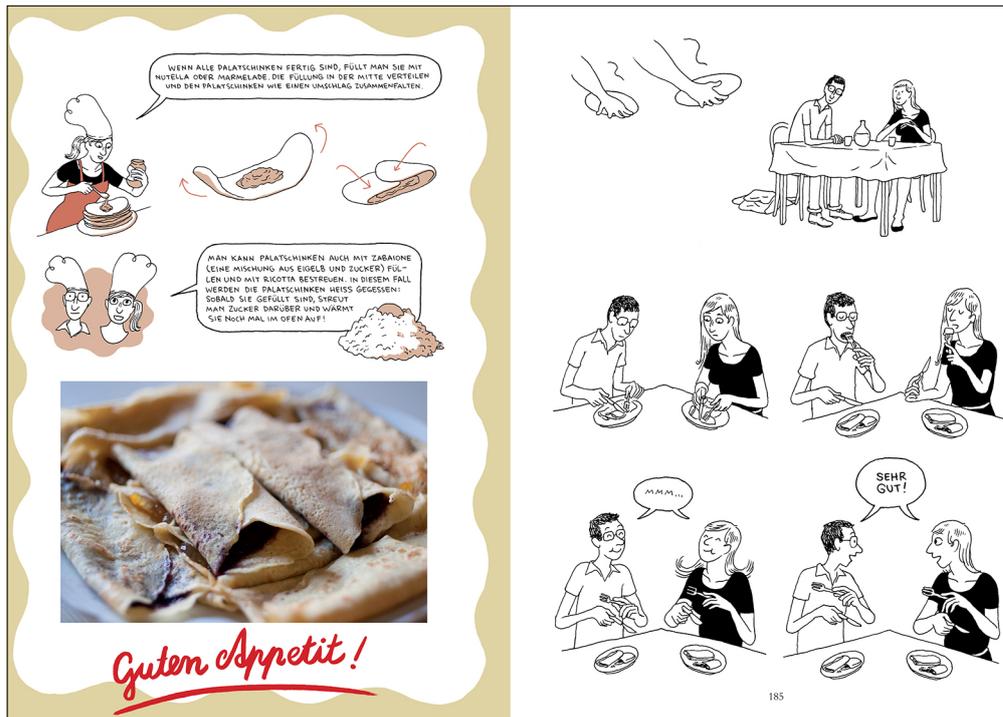


Abb. 15  
Caterina Sansone/  
Alessandro Tota:  
»Palatschinken.  
Die Geschichte  
eines Exils«. Berlin:  
Reprodukt (2015)

der Narration ab; es kommt sogar zu Überlagerungen von Zeichnung und Fotografie. In einer Art dokumentarischer Collagetechnik wird auf Seite 60 im Hintergrund eine Unterschriftenlisten der Großeltern gesetzt. Es geht um eine Schlangenplage im Bereich der Baracken und die Aufforderung an die Kommunalvertretung, etwas dagegen zu unternehmen. In der darüberliegenden Rahmenerzählung sieht man die recherchierende, illustrierte Enkelin und deren Reaktion auf das gefundene Dokument.

Im Wettkampf der Authentisierungsbestrebungen legen Sansone und Tota die Latte um eine Stufe höher als alle vorangegangenen Graphic Novels: Landkarteneinsatz, Intermedialität, autobiografisches Erzählen oder die Offenlegung der Produktionsprozesse werden am Ende durch »Palatschinken« übertrumpft. Bei einem letzten Spaziergang durch Rijeka bleibt Sansone vor einem Haus stehen und hält freudig fest: »Schau mal das Schild, das steht »Palaćinke«! [...] Das ist eins der wenigen kroatischen Worte, die ich kenne. Palatschinken, Pfannkuchen!« (Ebd., S. 181) Diese Erinnerungsform, die die Produzentin der Graphic Novel gedanklich in ihre Kindheit zurückversetzt und sie emotional eng mit dem Erzählten verbindet, wird durch die Abbildung des Rezeptes, das von Sansone und Tota Schritt für Schritt nachgekocht und grafisch sowie fotografisch aufbereitet wird, zu einer besonderen Form der Authentisierungsstrategie, die von den RezipientInnen nachempfunden werden kann (s. Abb. 15). So wird grafisch vermittelte Erinnerung durch den Geschmackssinn erfahrbar und durch ein hohes Maß an Persönlichkeit unhintergebar: »Die schmecken genauso wie in meiner Kindheit!« (Ebd., S. 186)

## Fazit

Einleitend wurde gefragt, welche ästhetischen Formen eingesetzt werden, um die Themen Flucht und Migration grafisch darstellen zu können: Die in diesem Beitrag analysierten Graphic Novels zeigen eine große Bandbreite, die Brettspielähnliche Darstellungen von Flucht, aber auch Erinnerungsakte in Form von Kochrezepten umfasst. Ein Spezifikum von grafisch umgesetzten Narrativen, die Fluchtprozesse in den Mittelpunkt

stellen, wie etwa in den Publikationen von Zeina Abirached oder Reinhard Kleist, ist der permanente Wechsel von Bewegung und Stillstand. Die Ausweglosigkeit des Warten-Müssens wird zum Beispiel durch den Einsatz eines starren Frameworks verstärkt, während Bewegungsabläufe durch das Aufbrechen der Bildgrenzen oder durch besonders breite Bildformate realisiert werden. Ästhetische Formen zur Vermittlung des Migrationsprozesses sind dagegen von Authentisierungsstrategien geprägt, die auf dokumentarische Mittel zurückgreifen, um so die Repräsentation von Realität konstruieren zu können: Beispiele sind die Abbildung der Recherchetätigkeit der KünstlerInnen und somit die Offenlegung des Produktionsprozesses oder eine Scrapbook-ähnliche Ästhetik, die den Eindruck von Unabgeschlossenheit vermittelt. Eine verbreitete und beide Narrative verbindende ästhetische Form ist die Anbindung an biografische oder autobiografische Erzählungen, die sich zum Beispiel durch die Darstellung der KünstlerInnen wie bei Abirached, Delisle, Sansone/Tota oder Weyhe abzeichnet. Reinhard Kleist, der sich als Einziger nicht selbst in die Graphic Novel einzeichnet, schreibt sich zumindest in einem Vorwort ein und wählt für die Fluchterzählung die Biografie einer real existierenden Person, deren Lebenswirklichkeit er der eigenen selbstkritisch gegenüberstellt: »Doch viele Vorkommnisse sind für einen behütet aufgewachsenen Europäer wie mich kaum begreifbar.« (Kleist 2015, S. 5) Das Wort »begreifbar« und Reinhard Kleists grundleglicher Kommentar verweisen abschließend auf das Spannungsverhältnis zwischen der Fiktionalität und den Authentisierungsbestrebungen der ›dokumentarischen Graphic Novels‹: es ist nicht die Dokumentation der Ereignisse oder ein dokumentarischer Stil, der zur Begreifbarkeit der Themen Flucht und Migration beiträgt, erst das Moment der Erzählung, das im Begriff »Novel« steckt und nachvollziehbare, graphische Narrative produziert, machen das Unbegreifbare (annähernd) begreifbar.

### Primärliteratur

- Abirached, Zeina (2013): *Das Spiel der Schwalben*. Übers.: Paula Bulling/Tashy Endres. Berlin: Avant
- Abirached, Zeina (2014): *Ich erinnere mich*. Übers.: Paula Bulling. Berlin: Avant
- Delisle, Guy (2012): *Aufzeichnungen aus Jerusalem*. Übers.: Martin Budde. Berlin: Reprodukt [2. Auflage 2012]
- Kleist, Reinhard (2015): *Der Traum von Olympia. Die Geschichte von Samia Y. Omar*. Hamburg: Carlsen
- Sansone, Caterina; Tota, Alessandro (2015): *Palatschinken. Die Geschichte eines Exils*. Berlin: Reprodukt
- Weyhe, Birgit (2016): *Madgermanes*. Berlin: Avant

### Sekundärliteratur

- Doelker, Christian (1979): »Wirklichkeit« in den Medien. Baar: Klett & Balmer
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2015): »Die Graphic Novel«. *Phänomen oder Phantom?*  
In: *kj&m* 67. Jg., H. 3, S. 3–15
- Eder, Barbara (2011): *Zeit der Revolution – Revolution der Zeit. Figuren der Zeitlichkeit in Marjane Satrapis Persepolis*. In: Eder, Barbara / Klar, Elisabeth / Reichert, Ramón (Hg.): *Theorien des Comics. Ein Reader*. Bielefeld: transcript, S. 283–302
- Eisner, Will (1985): *Theory of Comics and Sequential Art*. Tamarac: Poorhouse Press
- Giesa, Felix (2015): *Graphische Künstlermythen. Comicbiographien über Künstler*.  
In: *kj&m* 67. Jg., H. 3, S. 36–50

- Hahn, Hans-Joachim (2013): *Reality beats out surrealism every time*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, S. 75–88
- Hescher, Achim (2016): *Reading Graphic Novels. Genre and Narration*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Heuer, Christian (2013): »Wie befriedigend es ist, auf einer weißen Fläche Spuren zu hinterlassen.« *Versuch über das lebensgeschichtliche Erzählen im Comic*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, S. 325–335
- Hillenbach, Anne (2013): *Authentisierungsstrategien in historischen Comics*. In: Hangartner, Urs / Keller, Felix / Oechslin, Dorothea (Hg.): *Wissen durch Bilder: Sachcomics als Medien von Bildung und Information*. Bielefeld: transcript, S. 131–138
- Klingenböck, Ursula (2014): *Lebens-Bilder. Überlegungen zum biographischen Narrativ bei Birgit Weyhe*. In: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula (Hg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, S. 121–148
- Lefèvre, Pascal (2013): *Die Modi dokumentarischer Comics*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, S. 31–49
- Lummerding, Susanne (2011): *Das Politische trotz allem. Holocaust-Diskurse im Comic*. In: Eder, Barbara / Klar, Elisabeth / Reichert, Ramón (Hg.): *Theorien des Comics. Ein Reader*. Bielefeld: transcript, S. 321–340
- Michel, Chantal Catherine (2013): *Bericht oder Propaganda? Dokumentarische Comics über den Nahostkonflikt*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, S. 189–208
- Schöttler, Lisa (2013): *Autobiografie und Archivierung im Gegenwartscomic*. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Essen: Ch. A. Bachmann Verlag, S. 369–388
- Zehe, Mario (2015): *Der Affe in uns – Kollektive Identität und Konfliktkonstellationen in der grafischen Literatur am Beispiel von Der Affe von Hartlepool*. In *kj|&m* 67. Jg., H. 3, S. 59–68

### Kurzvita

Peter Rinnerthaler, Mag., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der STUBE Wien (Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur), Redaktionsmitglied der Fachzeitschriften *1001 Buch* und *interjuli*, Forschungsschwerpunkte im Bereich Bilderbuch sowie Raum- und Gendertheorien.

# »Das Jahrhundert des Flüchtlingskindes«

## Peter Härtlings *Djadi, Flüchtlingsjunge* (2016)

ANTJE ARNOLD

Als Peter Härtling am 7.11.2014 mit dem Hessischen Kulturpreis ausgezeichnet wird, spielt er auf die reformpädagogischen »fromme[n] Wünsche«<sup>1</sup> an, die mit dem von Ellen Key 1902 ausgerufenen »Jahrhundert des Kindes« für das 20. Jahrhundert postuliert worden waren, und die, wie er selbst als Kind während und nach dem Zweiten Weltkrieg erfahren musste, »unerfüllbar« gewesen seien. Sein Rückblick lässt ihn allerdings zu dem Schluss kommen, dass das 21. Jahrhundert noch »schlimmer« sei, denn es handele sich um das »Jahrhundert des Flüchtlingskindes«. Es liegt folglich nahe, angesichts seines im Herbst 2016 erschienenen »Romans für Kinder«, *Djadi, Flüchtlingsjunge*, auf den erinnernden Autor zu blicken, der mit 13 Jahren kurz nach Ende des Zweiten Weltkriegs zum Waisen wurde. 2003 schreibt er in seinen *Erinnerungen* über den Zusammenhang von Erinnern und Erfahren:

Der Krieg wird nie aufhören. Ich weiß es. Sieben Jahrzehnte Leben haben es mich gelehrt. Vor meinen Kindern und Enkeln behielt ich diese Erkenntnis für mich. Als sie noch klein waren, erschienen ihnen meine gelegentlichen Hinweise auf Not, das Elend meiner Kriegsjahre unendlich weit hergeholt. Auf jeden Fall didaktisch übertrieben. Jetzt sind sie längst im Beruf, kommen viel herum, fragen, die Bilder von Flüchtlingskindern in Afghanistan, Bosnien und Albanien vor Augen, nach dem Kind, das ich gewesen bin. (Härtling 2003, S. 10)

Ebensowenig wie Härtling mit seinen eigenen Erinnerungen belehren will, zielt der nun vorliegende Roman für Kinder darauf, seine LeserInnen mit problemorientierter Lektüre zu beschweren oder moralisch zu belasten. Vielmehr ergibt sich durch Härtlings Buch über einen nach Deutschland geflüchteten Jungen eine besondere Konstellation des Erzählens über Flucht: Die literaturwissenschaftlich wie interkulturell als problematisch anerkannte, wenn nicht gar überflüssige, aber öffentlich gern angeführte Forderung nach der *Authentizität*<sup>2</sup> von Fluchtgeschichten – beispielsweise mittels eigener Erfahrungen autochthoner AutorInnen – darf als erfüllt angesehen werden; mehr noch, Härtling hat ein ganzes literarisches Lebenswerk zur Aufarbeitung von Krieg und Flucht verfasst. Hier nun, in *Djadi, Flüchtlingsjunge*, erzählt Härtling nicht von einer Kindheit unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs, wie in den dezidiert autobiographisch geprägten Romanen *Krücke* (1986) und *Reise gegen den Wind* (2000). Er akzentuiert das Erzählen über Flucht in seinem letzten Roman vielmehr auf für ihn neue Weise: Anstelle der Dar-



Abb. 1  
Peter Härtling:  
»Djadi, Flüchtlingsjunge«.  
Roman für Kinder.  
Weinheim, Basel:  
Beltz & Gelberg  
(2016)

1 Dieses Zitat und die folgenden desselben Absatzes zit. nach Florian Balke: *Das Jahrhundert des Flüchtlingskindes*; [www.faz.net/-gzg-7w4ie](http://www.faz.net/-gzg-7w4ie). Härtlings Rede ist bis dato nicht publiziert.

2 Siehe dazu etwa Dieter Wrobel, der das inter-

kulturelle Lernen – als Auseinandersetzung mit Fremdheit – nicht auf ein enges Korpus wie der sogenannten Migrationsliteratur festgelegt sehen will. (Vgl. Wrobel 2006, S. 40) Vgl. zu Darstellungsfragen der Authentizität insbesondere Fritz (2014), S. 18–22.

stellung von Vertreibung, die der Heimatlosigkeit vorangeht, bzw. der Flucht-Route, werden Ankunft und Integration in der deutschen Gesellschaft ins Zentrum gerückt. Die Parallelen von Flucht und Vertreibung damals und heute sind in *Djadi* gleichwohl deutlich gekennzeichnet: Der unbegleitete Djadi al Aitani, ein geschätzt elfjähriger Flüchtling aus Homs in Syrien, zieht nach Frankfurt in eine ungewöhnliche WG mehrerer kinderloser Erwachsener. Von diesen wird ihm insbesondere Wladi, ein pensionierter Lehrer mit eigener Fluchtgeschichte aus Ostpreußen, zum »Mentor«. (Härtling 2016, S. 73) Aber auch der Sozialarbeiter Jan, der ihn eines Tages als Pflegekind in die WG mitbringt, mit seiner Frau Dorothea, Psychologin, sowie die anderen MitbewohnerInnen – Lehrer und Steuerberater – bauen eine je eigene Beziehung zu Djadi auf und bemühen sich ganz alltagspraktisch um ein gemeinsames Leben. So ist *Djadi* mit tagesaktuellem Bezug zum Syrienkrieg und den Konsequenzen für die Gesellschaft in Deutschland gleichsam eingebettet in eine literarische Tradition des Erzählens über Flucht, an der deutlich wird, wie (Flucht-)Narrative unsere »Wirklichkeitserfahrung erweitern«. (Martínez 2011, S. 8) Härtlings Roman für Kinder hebt sich aus der Fülle gegenwärtigen Erzählens über Flucht heraus, insofern er eine Geschichte des Zutrauens erzählt, die Traumabewältigung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ausweist und damit weit über den Fluchtkontext hinaus Kinder- und Menschenrechte in den Vordergrund rückt.

Die folgenden Überlegungen sollen daher das spezifisch kinderliterarische Flucht-Narrativ in *Djadi* – schlaglichtartig – unter zwei Fragestellungen beleuchten, und zwar erstens: Wie stellt sich im Kinderroman das Erzählen über Flucht mit seinen Implikationen zu Krieg und Traumatisierung dar? Und zweitens: Welche Konsequenzen hat dies wiederum für die Ethik des Erzählten, deren Konnex zur Literarizität gerade in diesem Themenbereich viel diskutiert wird, etwa als »narrative Empathie«<sup>3</sup> (Breithaupt 2009, S. 114–189) und jüngst vom selben Autor als »falsche Empathie« (Breithaupt 2017, S. 125–148), als »ethisches Korrektiv« (Waldenfels 2008, S. 368), und, in einem machttheoretischen Ausblick, als »Betrauerbarkeit des Lebens«? (Butler 2010, S. 9–38)

## Flucht – Krieg – Psychotrauma

Erzählen über Flucht ist kaum möglich, ohne Kriege als zentrale Fluchtursachen und »Störungszustände« (Gansel/Kaulen 2011, S. 9), die zu »Denormalisierung« (ebd.) führen, mitzudenken. Kriege zu den anthropologischen Grundkonstanten zu zählen, bedeutet, ihre mediale Repräsentation und Inszenierung – affirmativ, kritisch – in den Blick zu nehmen. (Vgl. von Glasenapp 2013, S. 16 und passim)<sup>4</sup> Gabriele von Glasenapp verdeutlicht dabei das in der modernen Kinder- und Jugendliteratur vorherrschende »kriegskritische Narrativ« (ebd., S. 27) – und seine für diese Überlegungen relevante Ausprägung in

**3** Breithaupts Definition narrativer Empathie – »Empathie ist eine Entscheidung zur Parteinahme für den einen (und nicht den anderen), die durch narrative Strategien emotional und rational legitimiert wird« (Breithaupt 2009, S. 175, Herv. i. Orig.) ist für literarische Texte als ästhetische Empathie zu fassen, denn es geht in der Regel um reflektierte Empathie; vgl. beispielsweise Spinner (2016), S. 187. Assmann/Detmers 2016 versuchen dies in einem fünfstufigen Modell zu fassen, ausgehend davon, dass sich in Empathie einüben lasse, vgl. S. 5–7.

**4** Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang in *Raster des Krieges* von Deutungsrahmen, siehe unten. Vgl. Butler 2010, S. 1: »Die Rahmen oder Raster [frames], mittels welcher wir das Leben anderer als zerstört oder beschädigt (und überhaupt als des Verlustes oder der Beschädigung fähig) wahrnehmen oder eben nicht wahrnehmen, sind politisch mitbestimmt. Sie sind ihrerseits schon das Ergebnis zielgerichteter Verfahren der Macht.«

der Darstellung von Kindern und Jugendlichen als Opfer der kriegerischen Auswirkungen. »Children below 18 years constituted 50 per cent of the refugee population in 2013, the highest figure in a decade.« (UNHCR 2014, S. 3) Diese Prozentzahl hat sich in den Jahren 2014 und 2015 auf 51 Prozent erhöht. (Vgl. UNHCR 2016, S. 3) Für Deutschland ist davon auszugehen, dass etwa zwei Prozent der nach Deutschland Geflüchteten im Jahr 2015 Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 18 Jahren waren. (Vgl. von Dewitz u. a. 2016, S. 4)

Djadi, so wird erzählt, ist über das Mittelmeer geflohen. Realiter sind über 360.000 Menschen – soweit die Statistik des UNHCR darüber gesicherte Auskunft hat – 2016 über das Mittelmeer nach Europa geflohen.<sup>5</sup> Dies trifft auf rund 23 Prozent der syrischen Flüchtlinge zu. Wenige Bilder, wie solche der *Boat People* in den Medien, sind einprägsamer und schockierender gewesen. Insbesondere das Foto der Journalistin Nilüfer Demir, das den Leichnam des dreijährigen Aylan Kurdi am Strand zeigt, erschüttert nicht nur seine Betrachter immer wieder aufs Neue, sondern hat auch unter dem Stichwort des »identifiable victim effect« (Small 2015, S. 1–23) 2015 die öffentliche Diskussion geprägt.<sup>6</sup>

Anstelle eines Fotos schockiert im Roman ein gemaltes Bild – eigentlich sogar eine Bilderfolge –, um das Wladi den verstörten Djadi bittet. Die Erinnerung (zu) lebendig vor Augen, beginnt Djadi zu zeichnen:

Er malte schnell und geschickt ein Boot, in dem große und kleine Menschen eng gedrängt zusammenstanden. Er malte eine Wasserlilie, die fast an den Rand des Boots reichte. Nach einer Pause ließ er mit dem Stift zwei Riesen aus der Menge wachsen, mit gewaltigen Köpfen und bitterbösen Gesichtern. Neben dem Boot schwammen kleine Köpfe im Wasser. Eine große Hand legte sich auf sie und drückte sie hinunter. Djadi holte Luft, malte das Wasser so, dass die Köpfe verschwanden. Weg, sagte er, weg! (Härtling 2016, S. 31)

Diese außerordentlich einprägsame psychotraumatische Grenzerfahrung aufs Neue zu durchleben holt Härtling mit einem Erzählkniff ein, indem er Djadi mit seinen Pflegeeltern von Frankfurt nach Juist reisen lässt. Die Intrusionen, also die plötzliche Wiederkehr des Erlebten, überfordert Djadi: angefangen mit der Angst, nicht mehr zurückzukehren, bis dahin, die Meerpassage zu queren oder gar zu schwimmen. So geraten Djadi die Stimmen der Ertrinkenden in einem Flashback vor Augen, als er glaubt, sein Freund Wladi wäre ertrunken. Seine anschließende Bewusstlosigkeit führt dazu, dass er verstummt und »nach innen« (ebd., S. 84) schaut; selbst der Inselarzt muss sich diese Reaktion, eine »posttraumatische Amnesie« (ebd.), erst erarbeiten, denn sie ist ihm neu.

Durch die hohe Referentialisierbarkeit der Darstellung von Kriegsopfern als Geflüchtete erhalte das »kriegskritische Narrativ« schließlich eine »zeitdiagnostische Qualität«

5 2015 waren es noch über eine Million Menschen.

6 Gerade an diesem Fall, der eine so scheinbar einfache Opfer-Zuschreibung ermöglichen sollte, wird die These von der Überwindung der Distanz statistischer Daten hin zu einer verbindlicheren Nähe, die für Empathie und Altruismus Sorge, wenn es um einzelne, namentlich identifizierte Personen gehe, fragwürdig: Das flächenmäßig überlebensgroße Graffiti des Jungen im Frankfurter Osthafen ist mit rechtspopulistischen Parolen übersprüht

worden. Seit Juli 2016 gibt es eine »zweite Version« mit lachendem Aylan Kurdi. Deborah Small hebt die »emotional response« (Small 2015, S. 17) hervor, die ein geographisch weit entferntes Opfer nahbar macht und gleichzeitig womöglich geographisch nahe, aber ohne Narrativ ausgestattete Opfer als weit entfernt erleben lässt. Diese Problematik greift Judith Butler mit der Frage nach einer globalen Ethik auf, die weiter unten andiskutiert werden soll.

und versuche »das Nicht-Sichtbare zu visualisieren«. (von Glasenapp 2013, S. 24) Mit der Erzählung eines unbegleiteten Flüchtlingsjungen, wie hier in Härtlings *Djadi*, wird tatsächlich das ›Nicht-Sichtbare visualisiert‹, und sogar in gesteigerter Form, denn mit der Ankunft des Kriegs(-opfers) in der deutschen Gesellschaft wird das zuvor ›Nicht-Sichtbare‹ für die aufnehmenden Figuren, aber gleichzeitig auch das Nicht-Erzählbare gegenüber den Erfahrungen vor und während der Flucht erfahrbar existent.

Anhand der iterativ erzählten Szene, in der Djadi unter dem Sofa verschwindet bzw. sich absondert<sup>7</sup>, veranschaulicht Härtling also das Verhalten eines traumatisierten Jungen, dessen Verhalten die Folge einer posttraumatischen Belastungsstörung ist: Von einem ersten Trigger wird erzählt, als es an der Wohnungstür der WG klingelt und die Bewohner zu öffnen zögern. Der darauf erlebte Flashback veranlasst Djadi, panisch unter dem Sofa Schutz zu suchen und für lange Zeit nicht wieder hervorzukommen. Dieser Versuch des Selbstschutzes *wirkt* nicht nur hilflos, sondern er *ist* es auch, denn Hilflosigkeit (*freeze*) und unmögliche Akkommodation sind zentrale Kennzeichen des Psychotraumas.<sup>8</sup> Weitere solche Überwältigungssituationen werden thematisiert, ohne dass sie, z. B. von der Psychologin der WG, kommentiert werden müssten. Djadi, so erzählen Detlef und Gisela, leide unter Übererregungssymptomen, unter Alpträumen und Schlafstörungen, er ist reizbar und zieht sich, wahrscheinlich auch emotional, zurück. Die durch ihre Berufe insgesamt mit den entsprechenden psychologischen und pädagogischen Kenntnissen ausgestattete Ersatzfamilie – »Schutzgemeinschaft«, »Auffangstation«, »Wärmekammer« (Härtling 2016, S. 87) – zieht aus Djadis Schreckhaftigkeit und seinen Konzentrationsstörungen die notwendige Konsequenz: Er kann nicht gleich den Weg durch die Ämter und in die Schule antreten.

Die insgesamt institutionenkritische Darstellung weist auf die Probleme im Umgang mit sogenannten *UmF* hin – unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen, ein Begriff, den Djadi und seine WG ablehnen (ebd., S. 81) –, die sowohl auf bürokratischer als auch menschlicher Ebene liegen.<sup>9</sup> Der unangepasste Einsatz der Alten-WG für Djadi führt zunächst zu Misstrauen bei Jugendamt, Arzt und Nachbarschaft. Djadi selbst fühlt sich angenommen – es gibt Applaus, als er eines Tages »ich« sagt (ebd., S. 24) – und das große Thema der Fluchtliteratur, das Versagen von Ankunft als strukturelle Gewalt, bleibt hier ausgespart. Interessanterweise werden aber im gesamten institutionellen Betreuungssystem die seelische Gesundheit und die Verarbeitung des Erlebten vollkommen ignoriert; die Achtlosigkeit führt sogar so weit, dass er sich in der Schule prügeln und allein verteidigen muss. Keineswegs beschönigt Härtling den jahrelangen Prozess der psychischen Gesundung und die lange Zeit anhaltende Dissoziation: Die erzählte Zeit erstreckt sich über mehr als vier Jahre. Insbesondere wird auch die Problematik in den Blick genommen, wie die gesunden Erwachsenen mit viel Geduld aushalten müssen, dass das Psychotrauma nicht so schnell verarbeitet wird. So ist Wladi, möglicherweise aufgrund seiner eigenen Fluchtgeschichte, geduldiger als die anderen WG-Mitglieder, die Djadis Sprachlosigkeit über seine Vergangenheit als Weigerung und nicht als Überforderung ansehen. Immer dann aber, wenn bruchstückhaft die Vergangenheit auftaucht, so bei-

7 Diese Szene hat Franziska Walther für die Covergestaltung gewählt.

8 Vgl. grundlegend dazu Fricke 2004, S. 14. Vgl. zur Kritik der vermeintlich begriffsvereinnahmenden Germanistik, die die klinische Terminologie für ihre Untersuchungsziele zuweilen adaptiert, Weilnböck 2008.

9 Für eine Einordnung mögen folgende Daten dienen: 2014 sind 1008 Erstanträge auf Asyl von minderjährigen Geflüchteten unter 16 Jahren in Deutschland registriert worden. Zusammen mit den Anträgen der über 16-Jährigen haben in demselben Jahr 657 Kinder und Jugendliche aus Syrien einen Erstantrag gestellt (vgl. Praschma 2015, S. 105–109).

spielsweise über die getöteten Eltern und Geschwister, hält die WG, und mit ihr die Erzählung gewissermaßen auch, die Luft an.

Djadi selbst hat typischerweise keine Kontrolle über seine Erinnerungen. Harald Fricke hält die Innensicht einer Autodiegese als am ehesten angemessen für die Perspektivübernahme Traumatisierter, auch wenn der Nachvollzug durch die Darstellungsproblematik solch empathie- und sprachloser Figuren für den Leser erschwert wird. (Vgl. Fricke 2004, S. 41; 226 f.) Dieser Problematik – einer vermeintlich angemessenen Introspektion oder dem Abbilden einer Krankheitssymptomatik – setzt sich Härtlings Roman aber gar nicht erst aus. Weder geht es hier um die Verbalisierung innerer Taubheit oder das subjektive Verständnis von Traumatisierten; der bewusst distanzierte Außenblick wiederholt vielmehr für die RezipientInnen die Außensicht auf Djadi, wie die deutsche Gesellschaft im Roman ihn in mehreren Facetten hat. Die im Roman für Kinder wiederum notwendige Auflösung der Außenperspektive – und damit des Unverständnisses gegenüber dem Flüchtlingsjungen – findet in beinahe allen Beziehungen statt: die Nachbarn, die zunächst Meldung gegenüber dem Jugendamt gemacht hatten, nehmen Djadi später ins Kindertheater mit; die aufdringlichen Urlaubsbekannten haben selbst ein Kind in Pflege; die fremdenfeindliche Tischgesellschaft verstummt beschämt im Angesicht Djadis. Einzig ein anderes Kind darf Djadi gegenüber Unverständnis äußern: Lina, seine Urlaubsbekanntschaft und spätere Schulfreundin. Sie fordert ihn heraus, überschreitet Grenzen und ist dabei doch eine der wenigen, die ihm offen in die Augen sieht. (Vgl. Härtling 2016, S. 59) Damit reflektiert die Erzählung insbesondere das »ethische Korrektiv« (Waldenfels 2008, S. 368) der Gastlichkeit, das in erster Linie intrakulturelle Differenzen zum Vorschein und zur Auseinandersetzung bringt, wie im Folgenden ausgeführt werden soll.<sup>10</sup>

## Fremdheits- und Übergangsfiguren

Ehe Fremdheit begriffen, verstanden oder auch anerkannt werden kann, werde sie, so Bernhard Waldenfels, zunächst erfahren: »Dabei handelt es sich um affektiv getönte Widerfahrnisse wie das Erstaunen und Erschrecken, um Störungen, die den gewohnten Gang der Dinge unterbrechen, um Anomalien, die von der Normalität abweichen.« (Ebd., S. 363) Waldenfels hebt an dieser Stelle das emotionale Erleben, das einer rationalen Relationierung vorausgeht, hervor: »Fremdes affiziert uns, bevor wir zustimmend oder ablehnend darauf zugehen.« (Ebd.) Zugleich könne es nur indirekt erfahren werden, nämlich als Abweichung von der als normal erlernten Ordnung. (Vgl. ebd., S. 364) Dieses inkommensurable Spannungsverhältnis von Ordnung und Abweichung wird veranschaulicht in von Waldenfels so genannten »Fremdheitsfiguren« (ebd.), die es gerade nicht zu homogenisieren, sondern als Impuls zur Fremderfahrung zuzulassen gelte.

Die »Fremdheitsfigur« des Geflüchteten als ›Brücke‹ zwischen Fremderfahrung und Erfahrungsmangel im gelebtem Alltag wird unreflektiert nicht anders als eine Bedrohung verbildlicht, wie Metaphern aus dem Bildfeld der Naturkatastrophen, so etwa die *Flüchtlingswelle*, *-flut* oder *-lawine* zeigen, die angesichts tausender Ertrunkener besonders zynisch wirken, und die das in der Literatur immer exemplarisch auf den Einzelnen

<sup>10</sup> Anders als beispielsweise in Caroline Brothers Roman *Niemandsland* (engl. *Hinterland*) von 2012, in dem auch Flüchtlingsjungen (aus Afghanistan) im Mittelpunkt stehen, wird nicht die Flucht(-rou-

te) selbst zum Thema, sondern Djadi befindet sich bereits in Deutschland, als der Sozialarbeiter Jan ihn bei sich aufnimmt.

fokussierte Schicksal zu einem scheinbar unkontrollierbaren Massenkollektiv dämonisieren. (Vgl. Wehling 2016, S. 170–176) Das Fremde als feindlich zu klassifizieren, hat eine lange Begriffstradition; Waldenfels erklärt die begriffsgeschichtlich komplexe Konvergenz von Feind (*hostis*) und Gast (*hospes*), indem er Feindschaft als in dualistischen Schemata operierende, »verdrängte Fremdheit« und »verweigerte Gastfreundschaft« begreift. (Waldenfels 2008, S. 368) Damit gerät Gastfreundschaft – in letzter Zeit im öffentlichen Diskurs unter dem Schlagwort *Willkommenskultur* diskutiert – zu einem gesellschaftlichen Instrument, mithin zu einem »ethischen Korrektiv«. (Ebd.) Voraussetzung dafür ist die Auseinandersetzung mit sogenannten »Fremdheitsschwellen«<sup>11</sup> als »Prototyp einer radikalen Fremderfahrung.« (Waldenfels 2015, S. 210 f.) Härtling schildert diese als Asymmetrie des Verhältnisses von Eigenem/Drinnen und Fremdem/Draußen in seinem autobiographischen Roman *Herzwand* (1990) anhand seiner eigenen Erfahrungen 1946 in Nürtingen:

Die Einheimischen beobachteten die Ankömmlinge aus der Entfernung. Fremde, und nicht die ersten, die behaupteten, Häuser und Höfe besessen zu haben, und nichts als dreckige Bündel und ihre Anmaßung mitbrachten. Fremde, die vorgaben, Deutsche zu sein, und sich in einer falschen Sprache ausdrückten. Fremde, die man weit fort wünschte. [...] Monate später gelang es dem Jungen [Peter Härtling] nur mit Mühe, dem Schäferhund eines Bauunternehmers zu entrinnen, der auf »Flüchtlinge« abgerichtet war. »Faß, des isch a Flüchtling!« (Härtling 1995, S. 13 f.)

Hieran wird deutlich: Fremdheit geschieht durch Zuschreibung, wird *als* solche erfahren. Diese Erkenntnis kann auch befreiend wirken, denn als Djadi auf Juist den Kutscher nicht versteht, erklärt ihm Jan: »Der redet wie ein Fremdenführer. Djadi guckte erstaunt um sich. Sind das auch alles Fremde? Jan erwiderte lachend: Ja. Ich habe gedacht... Jan fiel ihm ins Wort: Du bist allein der Fremde. Aber jeder von uns ist irgendwann mal ein Fremder.« (Härtling 2016, S. 54 f.) Es geht dabei auch um das Fremdwerden gegenüber sich selbst – als »[r]adikale Fremdheit« (Waldenfels 2015, S. 215, Herv. i. Orig.) –, denn als Djadi das Gästezimmer bezogen hat, betrachtet er sich so im Spiegel: »Er sah sich an, als wäre er ein Fremder. Zwischen ihm und dem Jungen im Spiegel gab es eigentlich nur eine Verbindung: Die Angst und eine plötzliche Stille.« (Härtling 2016, S. 57)

So kommt es, dass Wladi und dessen Frau Kordula als Unterstützung für Djadi auf die Insel nachkommen. Der durch die Reise verunsicherte Junge bedarf insbesondere Wladi als »Übergangsfigur« und Gesprächspartner. Dieser ist es auch, der Djadi ermuntert, sich im Restaurant an den Nachbartisch zu begeben, an dem über »Asylanten« gehetzt wird: »All die Asylanten schaffen wir nicht mehr.« (Ebd., S. 75) »Die kriegen alles, denen wird alles nachgeworfen.« (Ebd.) Sobald Djadi in seinem in »affenartiger Geschwindigkeit« (ebd., S. 66) erlernten Deutsch höflich erklärt, dass er aus Homs, Syrien, stamme, macht er die Tischrunde mundtot; die Xenophobie fällt im Moment des persönlichen Kontakts in sich zusammen.

Es ist deutlich, wie Wladi und Djadi als »Flüchtlingsjungen« (ebd., S. 114) miteinander verbunden sind, und als der fast 80-jährige Wladi schließlich stirbt, verbindet sich der

<sup>11</sup> Auch wenn Waldenfels das Schwellenmotiv, das *Zwischen* nicht substantiell als Aufenthaltsort verstanden wissen will, ist doch an die umstrittene Diskussion um die sogenannten *Transitzonen* in

Deutschland zu denken. Denn: »Schwellen sind keine Orte, an denen das Soziale heimisch wird; im Gegenteil, es sind Orte, an denen es aus dem Tritt gerät« (Waldenfels 2015, S. 210).

Schmerz um die verlorenen Angehörigen mit dem um den verlorenen Freund. Der letzte Satz des Romans hallt nach: »Jetzt wird vielleicht aus dem Schmerz Trauer, sagte [Kordula]« (ebd., S. 116). Denn zum einen deutet der Ausspruch die Hoffnung auf Selbstheilung und Integration des Erlebten in den Alltag an, zum anderen wird der Trauerschmerz höchstwahrscheinlich eine Konstante des alltäglichen Lebens sein, in dem allerdings die Trauer nun einen Ort – Wladis Grab – hat.

### Ausblick: »Betrauerbarkeit«

Was textintern insbesondere an der Figurenbeziehung zwischen Djadi und Wladi vorgeführt wird, wird ganz grundsätzlich als erwünschte Zielvorstellung bzw. als positive menschliche Verhaltensweise begriffen, nämlich Empathie, also das Mit-Erleben bzw. die *co-experience* mit beispielsweise Kriegsoffern und Geflüchteten. (Vgl. Breithaupt 2017, S. 13–15) Breithaupts Überlegungen, die im Folgenden anskizziert werden sollen, sind unter das Motto gesetzt, warum Deutschland 2015 zur »Empathie-Nation Nummer 1« (ebd., S. 140) wurde. Empathie diene nämlich zunächst, ganz egozentrisch, demjenigen, der sie empfinde, und nicht dem Opfer (ohne bestreiten zu wollen, dass die Fähigkeiten der Einfühlung oder der Immersion ein wichtiges Bildungsziel sind); sie kann rhetorische Strategie sein mit dem Ziel, die Empathie anderer zu erwerben (vgl. ebd., S. 124);<sup>12</sup> und sie kann durch »falsche Empathie« (ebd., 142–146) auch erst in Gang gesetzt werden. Die fehleingeschätzte Situation und daraufhin so kritisierte »falsche Empathie« Angela Merkels im Gespräch mit dem libanesischen Mädchen zum Beispiel nehmend, rekonstruiert Breithaupt diese Situation als Empathie-Auslöser für die Öffnung zur *Willkommenskultur*.<sup>13</sup>

Empathie-Empfinden scheint nun an die anzunehmende Entwicklungsfähigkeit des Opfers gekoppelt zu sein. (Vgl. ebd., S. 127) Das bedeute, so Breithaupt, zum einen eine bestimmte Vorstellung von Opfern z. B. als schutzbedürftig oder leidend, was der Imaginationsbildung bei der Rezeption literarischer Texte nahesteht. (Vgl. ebd., S. 129) Zum anderen werde das Opfer in einen narrativen Kontext gestellt: Vorgeschichte – Unschuldsvermutung – bessere Zukunft. Erst durch die Narrativierung wird der Beobachter zum *Teilnehmer*: als Helferfigur, die zur Verbesserung beitragen und womöglich dafür Anerkennung und Dank erwarten kann. Breithaupt geht davon aus, dass nur so Empathie im Kontext humanitärer Hilfe entstehe: »Wir haben Empathie mit dem Opfer, insofern wir uns mit dem heldenhaften Helfer identifizieren. Helfer-Identifikation ist das Medium von Empathie.« (Ebd.) Alles in allem warnt Breithaupt davor zu meinen, die Ausbildung der Empathiefähigkeit über die ästhetische Erfahrung hinaus bedeute zugleich ethisch angemessenes oder gar altruistisches Handeln. (Vgl. ebd., S. 210)

So wie der Empathie-Begriff von Breithaupt als egozentrisch in den Blick gerückt wird, weist Butler machttheoretisch auf die normative, in der Regel implizit wirkende »Regulierung der Perspektive« (Butler 2010, S. 67–72) hin, insofern jede mediale Berichterstattung – hier am Beispiel des journalistischen Fotos – bereits einen Deutungsrahmen enthalte, der die jeweilige Interpretation vorstrukturiere.<sup>14</sup> Denn: »Es handelt sich

<sup>12</sup> Breithaupt erklärt hiermit Trump zum »Meister der Empathie« (2017, S. 211).

<sup>13</sup> Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang Merkels Erklärung ihrer Flüchtlingspolitik, in der sie die *Empathie um der Empathie willen* ablehnt:

»Ich handele nicht aus Mitleid, sondern aus meinen eigenen, aus unseren gemeinsamen Werten und Interessen heraus [...]« (Im Interview mit Ulrich/Hildebrandt 2016).

<sup>14</sup> Zur Kriegsberichterstattung bzw. Kriegs-

um die Frage, wie die Macht das Feld eingrenzt, in dem Subjekte überhaupt erst möglich – oder vielmehr unmöglich – werden.« (Ebd., S. 151) Die Aushandlung dessen, was Subjekt und Identität sein soll – als *Nicht-Ich*, als normative Differenz – betrifft in hohem Maße, wessen Leben als schützenswert, in ihren Worten als »betrauerbar« gelten darf. Butlers Prognose ist in ihren eigenen Worten »düster« (ebd.), denn der von ihr vorgeschlagenen *Ethik der Gewaltlosigkeit* liegt zugrunde, dass Subjektbildung immer auch gewaltsam vonstattengeht und daher mit Aggression, Zorn oder in der Folge mit kriegerischen Rachehandlungen einhergehe, deren Produktionsmechanismen durch soziale Bindungen, Normen, Institutionen etc. erst einmal wahrgenommen werden müssten. Dabei strebt Butler gerade keine naive Harmonisierung im Sinne utopischen Gewaltverzichts an, sondern sie fordert ein stetes Ringen um die Gleichheit aller *gefährdeten* bzw. gegenwärtig wie zukünftig *betrauerbaren* Leben ein. Gerade auch dann müsse diese Auseinandersetzung stattfinden, wenn die inszenierte (beispielsweise staatliche) Macht suggeriert, »dass sich Angreifbarkeit und Verletzlichkeit auf einer Seite monopolisieren lassen, während die andere Seite davon vollständig befreit wäre.« (Butler 2010, S. 167) Diesem Denken, bestimmte globale Phänomene wie Krieg, Terror, Leid oder Armut aus dem eigenen Leben (oder Land) ausschließen zu wollen oder zu können, erteilt sie somit eine deutliche Absage.

Wie ließen sich abschließend diese abstrakten Konzepte auf Härtlings Roman für Kinder beziehen? So methodisch verschieden die skizzierten Ansätze sind, zeigen sie doch beide jeweils, wie selbst die in unserer Denktradition positiv besetzten Begriffe wie Empathie, Leben oder Gleichheit letztlich binären, zugunsten der BetrachterInnen und zuungunsten der Opfer wertenden Oppositionsstrukturen aufsitzen, einem »Schwarz-Weiß- bzw. Freund-Feind-Denken« (Breithaupt 2017, S. 22), das es kritisch zu hinterfragen gilt. Um nur ein letztes Beispiel dafür herauszugreifen, dass Härtling nicht erst versucht, differente Positionen aufzulösen oder identitäre Probleme zu harmonisieren, soll auf die Reaktionen der Pflegefamilie hingewiesen werden, die Djadis Selbstzweifel – »Ich bin falsch.« (Härtling 2016, S. 63) oder »Eigentlich darf ich gar nicht hier sein.« (Ebd., S. 80) – anerkennen.<sup>15</sup> Bezeichnenderweise nämlich lässt Jan Djadis Befürchtung, er passe nicht, nur scheinbar unempathisch im Raum stehen, nämlich als einen durchaus denkbaren Gedanken; und als Djadi die fremdenfeindlichen Touristen konfrontiert und von Kordula dafür vereinnahmend gelobt wird, sein Verhalten also in ihrem Raster gedeutet wird, warnt Wladi: »Er ist nicht dein Asylant, er ist auf jeden Fall ein Asylant und für mich ist er ein Flüchtlingskind. Eins von vielen.« (Ebd., S. 76) Nicht zufällig hat Lynn Hunt eben die Ausweitung der Empathie über den direkten Bekanntenkreis seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert an die Literatur, genauer den Roman, geknüpft. (Vgl. Hunt 2007, S. 38) Härtling selbst begründet das Schreiben an seinem Kinderroman so: »Es war eine Idee der Teilnahme.« (Härtling, zit. nach Kroll 2017, S. 15) Denn die spezifisch literarische Darstellungsweise – eins von vielen – macht das Lesen literarischer Texte, die als »Vergrößerungsglas auf den Einzelfall fokussieren« (Wrobel 2016, S. 4), so bedeutsam für die Auseinandersetzung mit Flucht und Migration.

fotografie als Stoff vgl. etwa die Romane von abine Gruber: *Daldossi oder Das Leben des Augenblicks* (2016) oder Isabelle Lehn: *Binde zwei Vögel zusammen* (2016).

<sup>15</sup> Diesen Begriff gebraucht Butler, um zu zeigen, dass sich ethische Handlungsweisen aus der Anerkennung des grundsätzlichen Gefährdetseins von Leben ergeben, was dann entsprechend zwangsläufig beispielsweise zu der Gewährung von Asyl führe. (Vgl. Butler 2010, S. 20)

### Primärliteratur

- Härtling, Peter (2016): *Djadi, Flüchtlingsjunge*. Roman für Kinder. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg
- Härtling, Peter (2003): *Leben lernen. Erinnerungen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Härtling, Peter (1995): *Herzwand*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch [EA 1990]

### Sekundärliteratur

- Assmann, Aleida / Detmers, Ines (Hg.) (2016): *Empathy and its Limits*. Basingstoke [u. a.]: Palgrave Macmillan
- Breithaupt, Fritz (2009): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Übers.: Reiner Ansén. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Dewitz, Nora von / Massumi, Mona / Griebach, Johanna (2016): *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln
- Fricke, Harald (2004): *Das hört nicht auf. Trauma, Literatur und Empathie*. Göttingen: Wallstein
- Fritz, Elisabeth (2014): *Authentizität – Partizipation – Spektakel. Mediale Experimente mit »echten Menschen« in der zeitgenössischen Kunst*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau
- Gansel, Carsten / Kaulen, Heinrich (2011): *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien von 1989 bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Gansel, Carsten / Kaulen, Heinrich (Hg.): *Kriegsdiskurse in Literatur und Medien nach 1989*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien. 8), S. 9–12
- Glasesapp, Gabriele von (2013): *Paradise now oder die schmerzhafteste Realität des Krieges. Zur Darstellung von Kriegen in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Tomkowiak, Ingrid / Dettmar, Ute / Glasesapp, Gabriele von / Roeder, Caroline (Hg.): *An allen Fronten. Kriege und politische Konflikte in Kinder- und Jugendmedien*. Zürich: Chronos (Beiträge zur Kinder- und Jugendmedienforschung. 3), S. 13–33
- Hunt, Lynn (2007): *Inventing Human Rights. A History*. New York, London: W. W. Norton
- Kroll, Christina (2017): »*Djadi, Flüchtlingsjunge*« im Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Martínez, Matías (2011): *Erzählen*. In: Martínez, Matías (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 1–12
- Praschma, Ursula Gräfin (2015): *Aufenthaltssicherung für unbegleitete Minderjährige*. In: *Jugendhilfe*, 53. Jg., H. 2, S. 105–110
- Small, Deborah A. (2015): *On the Psychology of the Identifiable Victim Effect*. In: Cohen, Glenn I. / Daniels, Norman / Eyal, Nir (Hg.): *Identified Versus Statistical Lives: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford: University Press, S. 1–23
- Spinner, Kaspar H. (2016): *Empathie beim literarischen Lesen. Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht*. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 187–200
- Ulrich, Bernd / Hildebrandt, Ines (2016): »*Mitleid ist nicht mein Motiv*«. [Interview mit Angela Merkel]. <http://www.zeit.de/2016/42/afrika-fluechtlingspolitik-angela-merkel> [Zugriff: 3.02.2017]

- UNHCR (2014): *War's Human Cost. Global Trends 2013*. <http://www.unhcr.org/statistics>  
[Zugriff: 3.02.2017]
- UNHCR (2016): *Forced Displacement in 2015*. <http://www.unhcr.org/statistics>  
[Zugriff: 3.02.2017]
- Waldenfels, Bernhard (2008): *Das Fremde denken*. In: Zeithistorische Forschungen/  
Studies in Contemporary History, 4. Jg., H. 3, S. 361–368
- Waldenfels, Bernhard (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*.  
Berlin: Suhrkamp
- Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet  
– und daraus Politik macht* (edition medienpraxis). Köln: Halem Verlag
- Weilnböck, Harald (2008): *Das Trauma muss dem Gedächtnis unverfügbar bleiben*.  
In: Mittelweg, 36. Jg., <http://www.eurozine.com/das-trauma-muss-dem-gedachtnis-unverfugbar-bleiben/> [Zugriff: 3.02.2017]
- Wrobel, Dieter (2006): *Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als  
Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts*. In: Dawidowski, Christian /  
Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle –  
Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–52
- Wrobel, Dieter (2016): *Flucht-Texte – Flucht-Orte*. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, 43. Jg.,  
H. 257, S. 4–13

### **Kurzvita**

Antje Arnold, Dr. phil, M.A. wissenschaftliche Mitarbeiterin/LfbA am Institut für  
Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Publikationen zur Rhetorik-  
geschichte, Literatur des 18. Jahrhunderts und der Gegenwartsliteratur sowie  
zur Literaturdidaktik/Literacy. Aktuelle Forschungsinteressen: Erzählen über Flucht;  
Fiktionskompetenz und Vorstellungsbildung.

# Vom Sprechen und Gehörtwerden

## Postkoloniale Perspektiven auf Flucht-Erzählungen im dokumentarischen Kinderhörspiel

INA SCHENKER

Wer spricht wie über wen? Diese Frage wird im Folgenden an die dokumentarischen Kinderhörspiele *Kinder auf der Flucht, damals und heute* (2015) und *Jeden Tag ein bisschen ankommen. Flüchtlingskinder in einer Dortmunder Willkommensklasse* (2015) als Erzählformen über Migration und Flucht, die repräsentative und identitätsstiftende Angebote machen, gestellt. An diesen Aspekten setzen kritische Fragen nach der Möglichkeit der Artikulation von Kindern als GestalterInnen postmigrantischen Zusammenlebens an. Dabei wird speziell in den Blick genommen, ob und wie Kinder als bevormundete Personen, die darüber hinaus durch den Status *geflüchtet* markiert sind, einer doppelten Herausforderung des Sprechens und Gehörtwerdens begegnen. Der Fokus der Untersuchung richtet sich darauf, wie in den Radiogeschichten das Verhältnis von Originalton-Material und personifizierter Erzählinstanz gestaltet ist, welche definierenden Konzepte und Begriffe zum Einsatz kommen und wo sich subversive Erzählmomente finden lassen.

Der Analyseschwerpunkt liegt somit auf narrativen Verfahren von Perspektivierung und Repräsentation und ergibt sich aus einer postkolonial-theoretischen Auseinandersetzung mit Gayatri Chakravorty Spivaks Essay *Can the Subaltern speak?* (1988). Die Literaturwissenschaftlerin und postkoloniale Theoretikerin hat bereits ab Mitte der 1980er Jahre Problemstellungen aufgezeigt, die 30 Jahre später von erschreckender Aktualität sind und aufgrund der politischen Situation eines voranschreitenden Rechtspopulismus in der westlichen Welt weiterhin gestellt werden müssen. Rechter Populismus und die Schlagworte Legitimitäts- und Repräsentationskrise werfen genau jene Fragen auf: Welche Stimmen werden repräsentiert? Welche Stimmen sind laut genug, um gehört zu werden? Welche Möglichkeiten der Repräsentation und Teilnahme an öffentlichen Diskursen haben Minoritäten, MigrantInnen und Geflüchtete, die nicht Teil eines engefassten nationalstaatlichen Identitätsbildes sind? Dies sind Überlegungen, die nicht nur die Politikwissenschaften umtreiben, sondern vor allem auch auf einer kultur- und literaturwissenschaftlichen Ebene von Relevanz sind. Da politische und literarische Repräsentation nicht zusammenfallen, ist zu untersuchen, welche Repräsentationsmechanismen speziell in kulturellen Artefakten und Prozessen greifen. Es gilt zu analysieren, ob und wie es Erzählungen in den unterschiedlichsten Medien gelingt, Stimmen differenziert zu transportieren und diese ins Verhältnis zur politischen Waagschale zu werfen.

### Theoretische und methodische Prämissen

*Can the Subaltern speak?* ist einer der Kerntexte der postkolonialen Theorie, die darüber hinaus ein sehr heterogenes und divergierendes Forschungsfeld ausgebildet hat. Antonio Gramscis *Gefängnishefte* (1929–1935) und die Abgrenzung zur Arbeit der *South Asian Subaltern Studies Group*, einer Gruppe von indischen HistoriografikerInnen mit dem Fokus auf Widerstandsbewegungen, haben diesen Essay Spivaks nachhaltig geprägt.

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATURFORSCHUNG  
GKJF 2017 | www.gkjf.de  
DOI: 10.21248/gkjf-jb.15

Spivaks Aufmerksamkeit gilt gesellschaftlichen Gruppen, die in der sozialen Skala durch weitere intersektionale Differenzüberschneidungen wie Gender, Class und Race zu diskursführenden Machtpositionen ganz unten stehen. Dabei stellt für Spivak das Konzept *Subaltern* eine Alternative zu den sogenannten *Masterwords* dar. (Vgl. Spivak 1990, S. 104) Unter *Masterwords* versteht sie häufig verwendete Überbegriffe politischer Bewegungen, die anstreben, die Erfahrungen, Perspektiven und Kämpfe minorisierter Gruppen zu abstrahieren, z.B. *die Arbeiter, die Frauen, die Migranten*. Sie konstatiert, dass es sich aber eben nicht um marginalisierte Perspektiven per se handelt, sondern um heterogene Subjektpositionen, die unterschiedlich ausgebeutet und unterdrückt worden sind. Für diese Positionen gibt es in der Konsequenz keine theoretischen Verallgemeinerungen, denn diese würden bedeutsame soziale Differenzen verwischen. Spivak betont so immer wieder, wie wichtig der Fokus auf die Heterogenität der einzelnen Subjektpositionen ist. Homogenisierung entspricht ihrer Logik folgend einem kognitiven Fehler, den sowohl die *Studies Group* als auch aktivistische und politische Bewegungen begehen. Allerdings scheint Spivak dieser Fehler in der praktischen Arbeit fast unvermeidlich. Er muss auf einer wissenschaftlichen Ebene aber theoretisiert werden. Dies geschieht über ihr Konzept eines »strategischen Essentialismus« (Spivak 1988, S. 205). *The Subaltern* ist demnach zwar zum einen fiktional, weil sie immer ein erfundenes, homogenisiertes Narrativ darstellt, aber zum anderen eben auch von wirkmächtigem strategischem Wert, da sie überhaupt erst ermöglicht, dominante und national-bürgerliche Diskurse einer grundlegenden Kritik zu unterziehen. Gerade dieser Punkt ihres Ansatzes wurde in der Folge als widersprüchlich kritisiert. Eine Kritik, aus der Spivak sich selbst nicht ausnimmt.

Widersprüchlichkeiten in der eigenen Theorie scheinen ihr jedoch angemessener als vorgebliche Konsistenz, die den Gegebenheiten nicht gerecht wird. Ihre Hauptfrage, wie *the Subaltern* repräsentiert werden kann, ohne vereinnahmt oder instrumentalisiert zu werden und gleichzeitig eine politische Handlungsmacht zu haben, bleibt bestehen. Denn selbst wenn diese Menschen immer wieder versuchen zu sprechen, werden sie nach Spivak aufgrund der Filter von hegemonialen Systemen der Repräsentation nicht gehört. Sie unterteilt Repräsentation in *Darstellung als*, was gleichzusetzen ist mit einem *Sprechen von und Vertretung als*, was sich in einem *Sprechen für* ausdrückt. (Vgl. ebd. 1994, S. 71ff.) Ihr geht es demnach weniger um die Sprachlosigkeit an sich als um die hegemoniale Struktur des Hörens beziehungsweise Gehörtwerdens. Viele postkoloniale TheoretikerInnen wurden zum Beispiel lange als eine solche *Vertretung* angesehen und damit in die Kategorie eines *Sprechens für* unterdrückte Gruppen im postkolonialen Raum eingeordnet. Sie werden gehört, weil sie an westlichen Eliteuniversitäten, und damit in diskursbestimmenden Institutionen, arbeiten. Damit wiederum sind sie weit von einer subalternen Position entfernt.

Spivaks *Can the Subaltern speak?* wurde viel diskutiert und weiterentwickelt. So weit, dass sie selbst begonnen hat, sich von ihrem Konzept zu distanzieren, da es zu häufig auf viele ihrer Ansicht nach nicht-subalterne Positionen übertragen wurde. Aus diesen Gründen betont sie immer wieder die Überausbeutung der subalternen Frau im Süden und unterstreicht, dass die Subalternität nicht konfundiert werden sollte mit unorganisierter Arbeitskraft, Frauen im Allgemeinen, ProletarierInnen, Kolonisierten, Migranten oder Migrantinnen oder Flüchtlingen. Die Vermengung dieser Subjektpositionen sei nicht gewinnbringend. (Vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 131)

Im Folgenden soll auch nicht von *the Subaltern* gesprochen werden, aber die daraus entstandenen Überlegungen zu Repräsentation, hegemonialen Filtern, Sprechen und

Gehörtwerden gewinnbringend als Fragestellung zu anderen Subjektpositionen eingesetzt werden. Gerade wenn die politischen Strukturen erneut einen Rechtsruck durchlaufen, müssen diese Fragen auch für gesellschaftliche Gruppen gestellt werden, die nach Spivak nicht als subaltern gelten. In Deutschland trifft dies aktuell auf die vielen verschiedenen Subjektpositionen geflüchteter Menschen zu. Hier den Fokus auf Kinderstimmen zu lenken, die bereits von politischer Repräsentation grundsätzlich anders betroffen sind als Erwachsene, ist ein Anliegen dieses Beitrags. Literarische Repräsentationsmodi als ein Weg, Kinderstimmen im öffentlichen Diskurs hörbar zu machen, sollen untersucht werden. Spivak selbst wendet sich in ihren literarischen Textanalysen als Teil der Axiome des Imperialismus Nebenschauplätzen und NebendarstellerInnen oder scheinbar unwichtigen Motiven zu, um subalterne Positionen aufzudecken. Sie will damit historische und politische Archive stören. Ich greife zur Darstellung der Repräsentationsmodi, Erzählformen und -verfahren vor diesem theoretischen Zusammenhang vor allem narratologische Ansätze auf. Hierbei schließe ich mich Roy Sommer (2010) an:

Die narratologische Analyse ist eine textimmanente Methode zur Untersuchung narrativer Darstellungsverfahren und Erzählstrategien. Alle ›Texte‹, die eine Geschichte erzählen, lassen sich narratologisch analysieren, also neben Romanen u. a. auch Alltagserzählungen, Comics, Hörspiele oder Filme. Postklassische Narratologien gehen über die Untersuchung textueller Strukturen hinaus und beziehen kognitive und kulturelle Aspekte in die Erzähltextanalyse ein. (Sommer 2010, S. 95)

Elke Huwiler hat 2005 erste Ansätze zu einer Hörspielnarratologie vorgelegt, die es ermöglicht, die im Hörspiel zum Einsatz kommenden Zeichensysteme Sprache, Stimme, Geräusch, Musik, Stille, Blende, Schnitt, Mischung, räumliche Schallquellenpositionierung, elektroakustische Manipulation und Originalton mit den narrativen Komponenten Erzählinstanz, Fokalisation, Zeit, Figurengestaltung, Raumgestaltung und Handlungsstrukturen zu verbinden. *Wer spricht wie über wen?* wird in diesem Aufsatz postklassisch nachgegangen, da die Frage durch kulturtheoretische Prämissen aufgeladen ist und den Fokus auf Machtverhältnisse in den Erzählstrategien legt. Der postkoloniale Ansatz fordert ein, dass vor allem die Gestaltung der Erzählinstanz im Verhältnis zum Originalton-Material und ihre machtvolle Position, identitätsbestimmende und repräsentative Begriffe und Konzepte zu definieren, in den Blick genommen werden. Es ist darüber hinaus relevant, dass narrative Strategien, die subversive Momente generieren können, aufgezeigt werden. Welchen Beitrag zu Flucht- und Migrationsdiskursen leisten die beiden dokumentarischen Kinderhörspiele *Kinder auf der Flucht* und *Jeden Tag ein bisschen ankommen* in ihren medienspezifischen Erzählverfahren?

### Wer spricht wie über wen?

Zunächst möchte ich das Genre dokumentarisches Kinderhörspiel definieren und vom Begriff des Features abgrenzen, wobei die Übergänge fließend sind. Für beide gilt, dass sie fiktionale Elemente enthalten können, jedoch in der Rezeption vornehmlich in ihrer Faktualität wahrgenommen werden. Unterschiedlich wird dagegen der Grad an Narrativität gewichtet. Hörspielen als eine narrative, akustische Kunstform stehen alle Zeichensysteme, die das technische Distributionsmedium eröffnet, für das Erzeugen von Erzählungen zur Verfügung. Während dem Feature nicht unbedingt eine Geschichte innewohnt und es damit eher in Analogie zum Kommentar und zur Reportage steht, rückt

das dokumentarische Kinderhörspiel gerade den erzählerischen Aspekt in den Fokus und weist damit ganz ähnliche Charakteristika wie der Dokumentarfilm auf.<sup>1</sup>

Es sei angemerkt, dass bereits der Ansatz des Dokumentarischen dem von Spivak vielfach kritisierten Versuch gleichkommt, die »authentische subalterne Stimme einzufangen« (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 71). Es liegt dem Konzept des Dokumentierens zugrunde, dies spiegelt auch die Bezeichnung Originalton, d.h. Material, das nicht extra im Studio erzeugt, sondern gezielt in seinem Umfeld aufgenommen wurde, dass davon ausgegangen wird, mit einem gewissen Anspruch von Authentizität und Originalität zu arbeiten.<sup>2</sup> Trotz der bereits vielfachen Betonung der Konstruktivität des Erzählens im Dokumentarischen bleiben bestimmte Konnotationen in Bezug auf Authentizität haften und sind auch für die Rezeption ein entscheidender Modus. So zielen diese Radiogeschichten darauf ab, als Erzählungen rezipiert zu werden und damit den Fokus weniger auf Daten und Fakten, sondern auf Ereignisabfolgen zu legen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass es sich um echte, erlebte und damit authentische und wahre Geschichten handelt. Auf die Unmöglichkeit, die »authentische subalterne Stimme« einzufangen, da allein schon durch die Begleitung der dokumentierenden Person eine andere Situation geschaffen wird, ist stets hinzuweisen. Da dies ein Modus dokumentarischen Erzählens an sich ist, befindet sich ein ganzes Genre in Spivaks Widersprüchlichkeitsdilemma, und der jeweilige Umgang mit dieser Erzählweise rückt in den Vordergrund.

Die beiden Erzählungen *Kinder auf der Flucht* und *Jeden Tag ein bisschen ankommen* operieren hauptsächlich auf Basis von Originaltönen, bestehend aus Interviewsequenzen, begleitenden Aufnahmen, die die Atmosphäre und beiläufigen Gespräche an einem Ort einfangen, und medialen Versatzstücken aus Nachrichtensendungen verschiedener Zeiten. Im Studio selbst wurde dieses Material in einer erzählstrukturierenden Montage zusammengeführt und jeweils von einer weiblichen Sprecherin begleitet. Die SprecherInnenfunktion ist nicht ganz mit einem Voice-Over im Dokumentarfilm gleichzusetzen, da sie aufgrund des elektroakustischen Erzählmodus, dem jegliche Visualität entbehrt, eine wesentlich dominantere Rolle einnimmt. Sich diesen Sprechpart als personifizierte Erzählinstanz genauer anzusehen, ist nun ein erster Ansatz, um sich der Frage *Wer spricht wie über wen?* anzunähern.

*Kinder auf der Flucht* stellt zwei Fluchtgeschichten einander gegenüber. Zum einen geht es um Mari und Wilfried, ein Geschwisterpaar, das am Ende des Zweiten Weltkrieges mit seiner Familie aus dem damaligen Schlesien vertrieben und schließlich in Duisburg sesshaft wurde. Zum anderen wird die Flucht der Familie Mohammad aus Syrien über die Türkei und Bulgarien nach Deutschland mit Fokus auf dem Erleben der Kinder Warren, Akram und Avchin<sup>3</sup> nachvollzogen. Die Erzählstruktur vermittelt die Geschichten in mehreren sich abwechselnden Blöcken und legt den Schwerpunkt auf die Erinnerun-

**1** Da hier nicht ausführlicher auf das Genre Dokumentarfilm eingegangen werden kann, sei für die häufig zum Einsatz kommenden Erzählmittel auf das umfangreiche Werk von Sheila Curran Bernard *Documentary Storytelling*, das 2016 in der vierten Auflage erschienen ist, hingewiesen.

**2** Das Spannungsfeld von Dokumentarfilm und Authentizität ist umfangreich im einschlägigen Werk von Manfred Hattendorf *Dokumentarfilm und Authentizität* (1999) eröffnet.

**3** Hier muss angemerkt werden, dass es zu beiden Radiogeschichten keine SprecherInnenliste gibt oder einen Abspann, in dem die Personen vorgestellt werden. Das Verständnis aller Namen der Beteiligten kann sich nur über das Gehör und den Versuch der Verschriftlichung des Gehörten beziehen. Hierbei ist zu beachten, dass damit eine Benennung vorgenommen wird, die definitiv fehlerhaft sein kann, da sich mir als Schreibende die Kenntnis über die korrekte Schriftform der Namen entzieht. Dies kann in weiteren Schritten dazu führen, dass in Programmankün-

gen an die einzelnen Wegetappen bis zum (vorläufig) letzten Ort der Flucht. *Jeden Tag ein bisschen ankommen* geht ebenfalls chronologisch vor. Über Momentausschnitte aus dem Alltag der Bärenklasse in Dortmund-Dorsfeld, die im Herbst 2014 beginnen und im Herbst 2015 enden, werden verschiedene narrative Stränge generiert, die zum einen die Geschehnisse und den Jahresablauf in der Klasse selbst thematisieren und zum anderen einzelne Kinder und deren Familien- und Fluchtgeschichten herausgreifen. Beide Erzählungen werden im Vor- und Abspann als Radiogeschichten von Christina Pannhausen beziehungsweise Verena Specks-Ludwig deklariert. Somit werden die Originalton-Stimmen ihrer eigenen Erzählungen schon im jeweiligen Vorspann enteignet.

In *Jeden Tag ein bisschen ankommen* ist zu Beginn eine Originalton-Atmosphäre zu hören, in der Motorengeräusche, Kinderlärm und die Stimme einer erwachsenen Frau anzeigen, dass Kinder in einen Bus einsteigen. Im Anschluss daran sprechen vor dem Hintergrund einer extradiegetisch<sup>4</sup> eingespielten Gitarrenmusik verschiedene Kinderstimmen folgenden Text: »Es ist Herbst. 21. November 2014. Jeden Tag ein bisschen ankommen. Flüchtlingskinder in einer Dortmunder Willkommensklasse. Eine Radiogeschichte von Verena Specks-Ludwig.« (00:00–00:43) *Kinder auf der Flucht* beginnt nur im extradiegetischen Rahmen, unterlegt von Flötenmusik, über die eine Sprecherinnenstimme den Titel spricht mit dem Zusatz »eine Radiogeschichte von Christina Pannhausen.« (00:00–00:10) Die Originalton-Stimmen werden also bereits auf dieser übergeordneten extradiegetischen Ebene in Geschichten von Verena Specks-Ludwig und Christina Pannhausen überführt. Damit wird jede getroffene Aussage bereits durch den Filter der übergeordneten Erzählinstanz positioniert und kann schon allein aus dieser Perspektive nicht mehr *für sich* sprechen. Die Radiogeschichten beruhen in ihren Grundbedingungen, die, wie bereits erwähnt, aus dem Genre entstehen, auf einem *Vertretungs-* und *Sprechen von-*Konzept. Es ist nun aber anzumerken, dass die Sprecherinnenrollen selbst unterschiedlich positioniert sind. In *Jeden Tag ein bisschen ankommen* nimmt die Sprecherin einen extra- und intradiegetischen Platz ein. So referiert die Sprecherinnenstimme auf extradiegetischer Ebene auf sich selbst durch die Formulierung: »An diesem Tag komme ich zum ersten Mal in die Bärenklasse von Lehrerin Marin Plato.« (01:20) Sie ist in ihrer Funktion als Erzählinstanz sowohl in der Rahmen- als auch der Binnenerzählung als Person präsent, da sie im Anschluss in der Originalton-Atmosphäre des Klassenraumes zu hören ist und sich selbst als Verena vorstellt. (Vgl. 01:34) Die Subjektivität, Position und Interessen dieser vertretenden Erzählinstanz werden in diesem dokumentarischen Kinderhörspiel somit transparent und offensichtlich übermittelt. So werden keine Verschleierungsversuche seitens der Erzählinstanz unternommen, und trotzdem ruft es genau den von Spivak problematisierten Aspekt der hegemonialen Struktur des Hörens beziehungsweise des Gehörtwerdens auf. Die Erzählinstanz in der Person von Verena Specks-Ludwig befindet sich durch ihre Verbindung zum Radiojournalismus bei einem öffentlich-rechtlichen Sender in einer privilegierten Position des Gehörtwerdens. In erster Linie wird also ihr zugehört und erst in zweiter Instanz über sie den Binnenerzählstimmen.

digungen, wie unter <http://www.institut-medien-paedagogik.de/merz/dateien/KiRaKa1.pdf> zu finden, nur die deutschsprachigen Namen genannt werden und ansonsten abstrahierend von einem syrischen Jungen gesprochen wird. Sowohl das fehlerhafte Schreiben als auch die Anonymisierung setzt leider eine Form des markierenden *Othering* fort.

4 Zum weiteren methodischen Vorgehen sei hier zu ergänzen, dass ich von extradiegetisch spreche, wenn der Erzählvorgang außerhalb der Binnenerzählungen des Originalton-Materials stattfindet, welches ich als intradiegetische Erzählungen betrachte.

Die Ausgestaltung des Sprechparts in *Kinder auf der Flucht* ist in diesem Vorgehen weniger transparent. Auch hier handelt es sich um dieselbe Struktur von extra- und intradiegetischen Erzählebenen und Erzählinstanzen. Allerdings wird nicht klar, ob die Sprecherin gleichzusetzen ist mit der *Besitzerin* der Erzählung, die im Vorspann als Christina Pannhausen genannt wird. Die Sprecherin referiert weder auf sich selbst auf der extradiegetischen Erzählebene noch ist sie Teil der Binnenerzählungen. Sie bleibt außerhalb und nimmt eine abstrahierende, nullfokalisierte Perspektive ein. Dies führt dazu, dass die Stimmen der Binnenerzählung nicht einer offensichtlich subjektivierten Erzählinstanz unterliegen, sondern einer namenlosen, übergeordneten Ebene, die nach Spivak mit ebenjenen westlich-hegemonialen Strukturen gleichgesetzt werden können, die auch sonst die dominanten Stimmen im kolonialen und postkolonialen Diskurs darstellen. Damit ist ein wirkliches Gehörtwerden der Kinderstimmen, geflüchtet oder aufnehmend, bereits durch den Aspekt Vertretung relativiert.

Es ist nun zu untersuchen, ob dieser extradiegetische Sprechpart sich auch in das Verhältnis zu einem *Sprechen für* begibt oder auf der *Sprechen von*-Ebene verbleibt. Außerdem ist von Interesse, ob sich innerhalb der Binnenerzählungen noch Potentiale zum eigenständigen Sprechen ergeben und in welchem Verhältnis die Sprechrollen auf dieser Ebene zueinander stehen.

Dass beide extradiegetischen Erzählinstanzen nicht nur ein *Sprechen von* ausführen, sondern sich regelmäßig auf die Ebene eines nach Spivak sehr problematischen *Sprechens für* begeben, zeigt vor allem der Einsatz der sogenannten *Masterwords*. Differenzen ausstreichende Überbegriffe, die einzelne Subjektpositionen unterminieren, obwohl sie gerade durch die Originalton-Stimmen in den Binnenerzählungen das Gegenteil evozieren wollen, finden sich in beiden Radiogeschichten gehäuft. Dies soll an *Flüchtling* und *Flüchtlingskinder*, die in beiden Hörspielen unkommentiert zum Einsatz kommen, beispielhaft nachvollzogen werden.

*Flüchtling* wurde im Jahr 2015 von der deutschen Gesellschaft für Sprache zum Wort des Jahres gewählt, weil es »den öffentlichen Diskurs des Jahres wesentlich geprägt und das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben sprachlich in besonderer Weise begleitet« (www.gfds.de) hat. Wie der Sprachwissenschaftler Anatol Stefanowitsch schon vor Beginn der großen Zuwanderungsbewegung nach Deutschland ausführte, trägt das Ableitungssuffix *-ling* den Hauptanteil an der Kategorisierung dieses Begriffs als einem potentiell bedenklichen *Masterword*. Normalerweise wird es an Wörter angehängt, um eine Person zu benennen, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist. Das würde die vereinnahmende Charakterisierung eines Menschen oder eben sogar einer ganzen Menschengruppe auf ihren politischen Status *auf der Flucht oder geflohen* bedeuten und damit im höchsten Maße eine homogenisierende, hegemoniale Reduzierung. Weiterhin sind Begriffe wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling oder Schützling evozieren Passivität und Abhängigkeit und ermöglichen keine Genderformulierungen. Als strukturelle Alternative werden »Geflüchtete/r« oder »Zufluchtsuchende/r« vorgeschlagen (Stefanowitsch 2012).

*Jeden Tag ein bisschen ankommen. Flüchtlingskinder in einer Dortmunder Willkommensklasse* trägt das Konzept bereits im Titel. Der Begriff Flüchtlingskinder wird dabei nicht nur von der extradiegetischen Erzählebene verwendet, sondern auch von den Originalton-Kinderstimmen. Dies geschieht beim Vortragen des Titels im Vorspann und somit in von außen vorgegebenen Textelementen. Die Definitionshoheit über ihren Status wird dadurch von übergeordneten Strukturen vorgegeben und zu einem Teil der

eigenen Identität über die Einschreibung in die Körperlichkeit Stimme.<sup>5</sup> Die Originalstimmen, die auf intradiegetischer Ebene selbst erzählen sollen, sind bereits vorbelastet durch machtvolle Begriffe, die sie definieren. Dass sich dieses Definiertsein vor allem im Kontrast *Flüchtling* zu hegemonialen Strukturen bestimmt, zeigt eine Kombination von *Masterwords*. Das abstrahierende Konzept *Flüchtlingskinder* findet sich so einem Sprechen von Norm und Normativität gegenübergestellt, das Dominanzverhältnisse aufzeigt. So erklärt die Sprecherin auf der extradiegetischen Ebene: »In der Willkommensklasse, manche sagen auch Vorbereitungsklasse, sollen sie alle nach und nach *fit* werden für eine *normale Regelklasse*.« (03:33) Gerade die tautologische Formulierung von *normal* und *Regel* wirkt in ihrer semantischen Redundanz besonders nachhaltig, geht mit einer starken Wertigkeit einher und markiert die unter einem abstrahierenden Konzept im Begriff *Flüchtlingskinder* zusammengefasste Gruppe als Andere und Außenstehende. Daneben werden mit der Verwendung des Begriffes *fit* intertextuelle Referenzen ermöglicht, die im Sinne der Darwin'schen Evolutionstheorie das machtvolle Konzept von *Survival of the Fittest* aufrufen und damit die Frage von Norm, Normzugehörigkeit und den Status *geflüchtet* in diesen hegemonialen Strukturen zu einer Frage über (soziales) Leben oder Tod werden lassen.

*Kinder auf der Flucht* operiert mit *Flüchtling* auf den unterschiedlichsten Erzählebenen und in gehäufte Anwendung. So wird er zum einen von der nullfokalisierten Sprecherin benutzt, die in ihrer Rolle auch geschichtliches Hintergrundwissen und scheinbar neutrale faktische Informationen vermittelt. Dass der Begriff in diesem Zusammenhang besonders oft fällt, evoziert auch ein Verständnis von *Flüchtling* als etablierte, unumstößliche und historische sowie aktuelle Tatsache. (Vgl. 22:00; 32:00; 39:50) Daneben kommt er in den Montagen der Medienausschnitte zum Einsatz und wird in diesen Originaltönen verschiedener NachrichtensprecherInnen genutzt (vgl. 21:10), was eine über die Diegese hinaus im großen Mediendiskurs etablierte Reichweite und Festigkeit demonstriert. Er findet auch Anwendung in den Binnenerzählungen selbst. Deutschsprachige Kinder, die als aufnehmende Kinder interviewt werden, verwenden in Abgrenzung zu sich selbst »*Flüchtlingskinder*« (22:20). Außerdem spricht der Übersetzer der Familie Mohammad, ein Student aus Syrien, der schon länger in Deutschland lebt und die Familie bei den Behördengängen begleitet, vom »*Flüchtlingsstatus*« (29:10) der Familie. Auch Wilfried und Mari nutzen diesen Begriff in der Binnenerzählung, allerdings nicht mit einem aktuellen Bezug, sondern in Hinblick auf die historischen Ereignisse im Gefolge des Zweiten Weltkriegs. (35:50) *Flüchtling* hat in diesem Hörspiel also eine vielseitige und nicht in allen Fällen hegemonial machtvolle Präsenz, da gerade Mari und Wilfried ihn als nicht problematische Selbstbezeichnung wählen.

Ein entscheidenderer Moment für die Analyse des *Wer spricht wie über wen?* nach Spivak findet sich so auch wieder auf der extradiegetischen Ebene. Die nullfokalierte Sprecherin kann über ihre Position in der Erzählinstanz den Flüchtlingsbegriff machtvoll einsetzen und verdecken, dass sie sich eigentlich im Modus eines *Sprechens für* befindet, indem sie Stellvertreterpositionen in der Binnenerzählung schafft und so den Anschein erweckt, als würden diese das *Sprechen für* übernehmen:

5 Zur Definition von Stimme sei hier auf Pinto verwiesen: »Stimmen werden dementsprechend verstanden als stimm-körperliche Spuren und zeigen sich somit im Spannungsfeld zwischen Körperlichem und Zeichenhaftem, zwischen Materialität, Präsenz und Flüchtigkeit im Ort bzw. Nicht-Ort der Verlautba-

rung. Sie schweben gleichsam als fluider Subtext mit jeder Artikulation durch den akustisch erfahrbaren Raum; sie generieren neue, eigene Bedeutungen und weisen infolgedessen über eine reine Übermittlungsfunktion von Text und somit von sprachlicher Bedeutung hinaus« (Pinto 2012, S. 12).

Warren, Akram und Avchin sind vor zwei Jahren mit ihren Eltern aus Syrien geflohen, weil dort Krieg herrscht. Familie Mohammad steht *stellvertretend* für die vielen über hunderttausend Flüchtlinge, die zurzeit in Deutschland Schutz suchen. Viele haben auf ihrer Flucht Schlimmes erlebt und müssen damit zurechtkommen. Auch für Warren und seine Familie war die Flucht nicht einfach. (26:17)

Tatsächlich ist es die Erzählinstanz, die die einzelne Subjektposition von Warren und den restlichen Familienmitgliedern (aus-)nutzt, scheinbare Individualität und Aufmerksamkeit für Differenzen und Details in Flucht-Erzählungen erzeugt und diese zugleich durch einen homogenisierenden Stellvertreterstatus unterlaufen lässt. Auch hier ist der machtvolle Begriff *Flüchtling* eingebettet in hegemoniale Muster, die in der Tiefenstruktur der Erzählung angelegt sind. Nun folgt dokumentarisches Erzählen häufig der Struktur, dass Einzelschicksale im Fokus stehen und darüber zugleich ein allgemeines Bild der Lage erzeugt werden soll, operiert also mit Spivaks »strategischem Essentialismus«. Wieder kommt es im Einzelfall auf die Selbstreflexivität und Sensibilität im Einsatz dieser Strategie an.

Nachdem also gezeigt wurde, dass bereits über die dominanten Sprechparts der extradiegetischen Erzählinstanzen ein tatsächliches Selbstsprechen der Originalton-Stimmen der Binnenerzählungen umfassend relativiert wird beziehungsweise nicht möglich ist, ist nun die Frage nach subversiven Erzählmomenten innerhalb dieses, nur über hegemoniale Hörstrukturen zum Ausdruck kommenden Erzählens von Interesse. Hierzu möchte ich mit der Analyse von *Kinder auf der Flucht* beginnen.

Zwei Binnenerzählungen stehen im Zentrum des dokumentarischen Kinderhörspiels. Zum einen erzählen Mari und Wilfried, die 81 und 77 Jahre alt sind, als erwachsene Menschen rückblickend von ihrer Flucht. Sie gehören heute einer weißen Mittelschicht an und haben Deutsch als Erstsprache bereits vor der Flucht gesprochen. Ihr Fluchtweg fand innerhalb eines zerfallenden deutschen Reiches statt und ist abgeschlossen, da sie Familien in Duisburg gegründet und dort den Rest ihres Lebens ohne markierten politischen Status verbracht haben. Im anderen Erzählstrang kommen neben den Stimmen von Warren, Akram und Avchin auch ein Übersetzer, ein Kunsttherapeut, eine Heimleiterin und verschiedene KlassenkameradInnen zu Wort. Die Flucht der Familie Mohammad gilt offiziell als noch nicht abgeschlossen. Sie hat nur eine vorübergehende Aufenthaltserlaubnis und keine eigene Wohnung. Die Eltern sprechen (noch) kein Deutsch und nehmen keine Rolle im Hörspiel ein. Die Kinder gehen zur Schule und haben dort die deutsche Sprache gelernt. Grundsätzlich werden beide Erzählstränge abwechselnd über die extradiegetische Erzählinstanz aufgerufen.

Beide Binnenerzählungen sind aber in hohem Maße unterschiedlich gestaltet. Von 48 Minuten Gesamthörspiel entfallen rund 28 Minuten auf die Geschichte von Mari und Wilfried und 14 Minuten auf die Erzählung um die Familie Mohammad. 6 Minuten Erzählzeit sind einem beide Erzählungen verbindenden Abschnitt zum Thema Kriegstrauma gewidmet. Neben diesem Ungleichgewicht der Verteilung der Originalton-Stimmen kommt noch eine zweite Differenz in den Erzählverfahren hinzu. Während in der Binnenerzählung von Familie Mohammad die Originaltöne nur über die Montage, das heißt über die Aneinanderreihung bearbeitet werden und hauptsächlich Interviewsequenzen aufeinanderfolgen, findet eine Dramatisierung der Originaltöne von Mari und Wilfried statt. So werden die Episoden von Mari und Wilfried durch den Einsatz weiterer elektroakustischer Zeichensysteme auf eine andere Erzählebene gehoben. Ihre Erzählungen werden durch illustrierende Tiergeräusche wie Pferdewiehern und Hunde-

bellenden oder Wassergeplätscher, wenn von einem Bach die Rede ist, untermalt. (04:17; 35:00) Es werden darüber hinaus Originaltöne von alten Radioaufnahmen aus der NS-Zeit mit deutlichen Knistergeräuschen eingespielt. (01:14) Dadurch entsteht eine in Szene gesetzte Beziehung zwischen den historischen Ereignissen und den individuell erlebten Geschichten und damit eine Gesamterzählung mit großer Spannweite. Neben diesen illustrierenden und historischen Bezügen werden Hintergrundgeräusche aus dem Studio auch eingesetzt, um einen spannungsvollen Aufbau der Erzählung zu evozieren. Damit werden für das dokumentarische Kinderhörspiel Zeichensysteme bedient, die sonst vor allem im fiktionalen Hörspiel zum Einsatz kommen. Bombenhagel, betende Stimmen und menschliche Schreie, durch elektroakustische Manipulation sich steigernd übereinandergelegt, liegen über den Interviewsequenzen. (12:55) Dadurch entsteht eine emotionalisierte und über den Wortlaut hinaus auf weiteren sinnlichen Ebenen operierende Geschichte. Außerdem verflechten sich über diese Geräuschkulissen die extradiegetische und intradiegetische Erzählebene, da sie sowohl die Interviewsequenzen als auch die Beiträge der Sprecherin mitgestalten. Es wird also eine Erzähleinheit geschaffen, die eine Verbindung zwischen der hegemonialen Position der Sprecherin und der erzählzeitlich dominierenden Binnenerzählung über die Fluchterfahrung der beiden deutschsprachigen Erwachsenen nahelegt.

Im Gegensatz dazu findet sich keine solche Dramatisierung in der Binnenerzählung um die Familie Mohammad. Die Sprecherin wird nicht über andere Zeichensysteme mit den Erzählstimmen der Familie verbunden, sondern übernimmt eine rein syntaktische Überleitungsfunktion. Damit entsteht, gerade im Kontrast zu Wilfried und Mari, ein distanzierteres Verhältnis von extra- und intradiegetischer Erzählung. So wird eine Geschichte der Anderen für Warren, Akram und Avchin konstruiert, markiert über abschließende Mechanismen in den Erzählverfahren. Dieses Ungleichgewicht führt zu einem Spannungsverhältnis, das sich auch in einem Gefälle von Erwachsenen- gegenüber Kinderstimmen niederschlägt.

Mari und Wilfried erzählen zwar Kindheitserinnerungen, aber als Erwachsene und damit als Personen, die gesellschaftliche Diskurse formen und gehört werden. Tatsächlich kommen Kinderstimmen nur in der Binnenerzählung von Familie Mohammad zu Wort. Dabei sind es zum einen die Kinder der Familie Mohammad, die aber in nur relativ kurzen Beiträgen zum Beispiel die einzelnen Wegetappen der Flucht beschreiben. (26:00) Ihre langsame, in übedem Deutsch zum Ausdruck kommende Sprache führt dazu, dass die Sprecherin den Inhalt für sie zusammenfasst. Zum anderen erzählen Kinder aus Bonn-Endenich, in deren Klassen vor allem Kinder aus Syrien eingeschult wurden. Die Kinder bleiben dabei eine anonyme Menge, da keine Namen genannt werden.

**Kind 1:** Ich fand sie erstmal blöd, weil die dann einfach in unsere Klassengemeinschaft reingekommen sind, und dann handelte es sich halt erstmal nur um die, dass da jemand übersetzt und sowas.

**Kind 2:** Vielleicht macht man sich dann auch mehr Gedanken über die Welt, was alles passiert. Man kriegt dadurch auch mit, dass Kriege halt sind, sonst kriegt man das nicht so viel mit, selbst wenn die Medien darüber berichten.

**Kind 3:** Also wenn die Flüchtlinge kommen, dann versteht man als erstes gar nicht, was da alles passiert ist und so, oder ob das so schlimm war oder so, aber wenn die uns das dann, also auf Deutsch, erklären, dann merkt man auch, dass das schlimm ist. Und dass sie richtig hier sind. (44:38)

Der Schlüssel, um überhaupt zu Wort zu kommen – dies sei hier am Erzählmodus in den Binnenerzählungen demonstriert – und damit in Kommunikation mit den Zuhörenden zu treten, ist, wie Kind 3 beispielhaft formuliert, die Sprache. Gehört werden kann nur, wer diesen entscheidenden hegemonialen Filter durchdringt. Dies zeigt sich sowohl innerhalb der Binnenerzählung, wenn die deutschsprachigen Kinder davon sprechen, dass erst die gemeinsame Sprache eine empathische Kommunikation ermöglicht, und wird aber auch durch die Erzählebenen im Hörspiel dargestellt. Die Geschichte um Familie Mohammad hat wesentlich weniger Sprechanteil, weil der Wortlaut allein keine so umfassende Erzählung erzeugt wie bei Wilfried und Mari. Statt dies jedoch auszugleichen, stellen die Erzählverfahren diesen Umstand aus und gestalten die Binnenerzählung mit den erwachsenen Stimmen von Mari und Wilfried mit weiteren emotional operierenden Zeichensystemen spannungsgeladen aus. Innerhalb der Binnenerzählung von Familie Mohammad haben die Kinder mehr Sprechanteil als die Erwachsenen, weil die Erwachsenen wie die Eltern der drei Geschwister noch kein Deutsch sprechen. Obwohl allerdings diese Familie im Zentrum der Binnenerzählung stehen sollte, fällt den deutschsprachigen Kindern ein größerer Sprechanteil zu, der zudem Emotionalität über Perspektiven auf das Zusammenleben evoziert. Warren, Akram und Avchin beschreiben eher faktische Vorgänge und werden über den erzählerischen Einsatz des elektroakustischen Zeichensystems auf emotionaler Distanz zu den Zuhörenden gehalten. Spivaks fatalistische Aussage, dass *the Subaltern*, die nicht den Filter hegemonialer Sprachen durchbricht, niemals gehört werden kann, so viel sie auch versucht zu sprechen, lässt sich auf das Sprechen und Gehörtwerden in *Kinder auf der Flucht* übertragen. Die Kinder der Familie Mohammad sprechen nur in einem sehr beschränkten intradiegetischen Rahmen und auf einer extradiegetisch distanziert markierten Ebene. Über sie wird aber mit emotionalen Perspektiven seitens der aufnehmenden Kinder gesprochen.

Der Filter Sprache ist auch der Schlüssel zum Gehörtwerden der Kinder in *Jeden Tag ein bisschen ankommen*. Obwohl es thematisch um die Kinder geht, stehen doch häufig Erwachsene im Vordergrund und sprechen von und für die Kinder. Die Möglichkeit, verschiedensprachliche Sprechanteile im Medientext Hörspiel stehen zu lassen, tritt nur auf, wenn Hintergrundgespräche, die unter anderem auf Arabisch geführt werden, in der Originaltonatmosphäre eingefangen wurden. Insgesamt zeigt sich jedoch entlang der chronologischen Entwicklung der Erzählung eine Zunahme des Sprech- und Vermittlungsanteils der Kinder. Zu Beginn treten sie vor allem als eine anonyme Masse auf, die chorisch einzelne Worte der Lehrerin nachspricht (00:43), wobei über die Schallquellenpositionierung einzelne Kinder aus dem Chor herausstechen und zu hören ist, wie anders sie die Worte hören und nachsprechen. Es entsteht ein reiner Lautmoment, der befreit ist von jeglicher Semantik. Aus diesem nicht-kommunikativen Sprachraum wird im Laufe der Zeit und der Erzählchronologie ein neues Verhältnis geschaffen. So fokussiert die Erzählung nicht mehr nur die Klasse als Gesamtheit, sondern folgt einzelnen Personen auch in ihr außerschulisches Umfeld. Dies ist zum Beispiel der Fall bei Rouaa. Die Sprecherin kommt mit der Familie zum einen in der Schule in Kontakt, zum anderen besucht sie sie zu Hause. Rouaa und ihre Schwester führen die Sprecherin durch die Zimmer, und diese Führung wird über Originaltonatmosphäre erzählt. Während dieser Führung entsteht ein subversiver Moment von Gehörtwerden, der den scheinbar unumgänglichen hegemonialen Filter der deutschen Sprache unterläuft. In der Klasse wurde praktiziert, dass auf jeden Gegenstand ein Zettel mit dem deutschen Begriff geklebt wurde, wie zum Beispiel Fenster, Tür, Stuhl oder Tafel. Dies wird am Anfang der Geschichte erzählt. (05:10) Rouaa und ihre Schwester wenden nun das gleiche System in ihrer Woh-

nung an. Allerdings stehen hier sowohl die deutsche als auch die arabische Bezeichnung auf den Zetteln. Beide Mädchen lesen diese abwechselnd vor, so dass eine ganze Reihe von Alltagsgegenständen in beiden Sprachen vor dem Ohr der Zuhörenden Revue passiert. (35:53)

Spürt man mit Spivak den scheinbar kleinen oder nebensächlichen Motiven nach, finden sich gerade hier Momente, in denen sich diese Kinder das hegemoniale System zunutze machen und über ihre Stimmen in der Binnenerzählung ein Verständnis von gleichberechtigter Mehrsprachigkeit vermitteln, das den etablierten und wirkmächtigen Filter Sprache als unumgängliche Hürde selbst in Frage stellt. Dass dies gerade innerhalb des Feldes der Pädagogik passiert, die Kinder als zukunfts-gestaltende Stimmen maßgeblich prägt, führt einmal mehr zu Spivak zurück. Spivak widmet Bildungssystemen und Pädagogik, die sie als eine politisch intervenierende Praxis beschreibt, viel Aufmerksamkeit. (Vgl. Spivak 1999, S. 74) Lernprozesse, gefährlich homogenisierende Lehrpläne und die Notwendigkeit des Verlernens von Privilegien sind entscheidende Aspekte ihrer Forschung. (Vgl. Spivak 1985, S. 130) Vielleicht ist eines dieser zu verlernenden Privilegien das Bestehen auf einer monosprachlichen Nationalstaatlichkeit in Zeiten großer Migrationsbewegungen.

## Fazit

Auf den ersten Blick scheinen *Kinder auf der Flucht* und *Jeden Tag ein bisschen ankommen* einen Beitrag zu einem gleichberechtigten Miteinander zu leisten, indem Stimmen zu Wort kommen, die sonst kaum gehört werden. Der postkolonial geschärfte Blick entlarvt aber gerade diesen *Anschein* auf eine unbequeme und auch herausfordernde Weise. Die einfach formulierte Frage *Wer spricht wie über wen?* eröffnet in der postkolonial fokussierten Detailanalyse ein komplexes Netz von Machtstrukturen, das sich durch Sprechen und Gehörtwerden manifestiert. Sprache, Sprechanteil, Position und Definitionshoheit der personifizierten Erzählinstanz nehmen eine dominante Funktion im Machtgefälle ein. Daneben steuern weitere elektroakustische Zeichensysteme und die den unterschiedlichen Binnenerzählungen gewidmete Erzählzeit die Dramatisierung der Geschichten und damit die potentielle emotionale Involviertheit der Rezipienten. Identitätsbestimmende Definitionen und repräsentative Aussagen hängen außerdem auch in diesen dokumentarischen Kinderhörspielen von Stimmen der erwachsenen Mehrheitsgesellschaft ab. Deutlich wird, wie Narrative dem hegemonialen Diskurs des Nordens mit paternalistischer Mission in Richtung Süden entsprechen. (Vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 60) Umso wichtiger sind die wenigen subversiven Momente, die sich wie aus Versehen in die Erzählung geschlichen haben und aus denen sich Möglichkeiten und Potentiale eines vielstimmigen Erzählens ableiten lassen.

## Primärliteratur

- Pannhausen, Christina (2015): *Kinder auf der Flucht, damals und heute*. WDR [Hörspiel]  
Specks-Ludwig, Verena (2015): *Jeden Tag ein bisschen ankommen. Flüchtlingskinder in einer Dortmunder Willkommensklasse*. WDR [Hörspiel]

## Sekundärliteratur

- Bernard, Sheila Curran (2016): *Documentary storytelling: creative nonfiction on screen*. New York, NY: Focal Press
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript
- Gramsci, Antonio (1999): *An den Rändern der Geschichte. Geschichte der subalternen gesellschaftlichen Gruppen, Gefängnisheft 25 [EA 1934]*. In: Haug, Wolfgang Fritz / Bochmann, Klaus (Hg.): *Antonio Gramscis Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe* Bd. 9. Hamburg: Argument
- Hattendorf, Manfred (1999): *Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz: UKV-Medien
- Huwiler, Elke (2005): *Erzähl-Ströme im Hörspiel: Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst*. Paderborn: Mentis
- Pinto, Vito (2012): *Stimmen auf der Spur: Zur technischen Realisierung der Stimme in Theater, Hörspiel und Film*. Bielefeld: transcript
- Sommer, Roy (2010): *Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze*. In: Bauder-Begerow, Irina / Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse: Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Stuttgart: Metzler, S. 91–108
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): *The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives*. In: Barker, Francis / Hulme, Peter / Iversen, Margaret / Loxley, Diana (Hg.): *Europe and its Others*. Colchester: University of Essex, S. 128–151
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York/ London: Routledge
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Post-Colonial Critique. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York/London: Routledge
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994) [1988]: *Can the Subaltern speak?* In: Williams, Patrick / Chrisman, Laura (Hg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf, S. 66–111
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Calcutta/New Delhi: Seagull
- Stefanowitsch, Anatol (2012): *Flüchtlinge und Geflüchtete*.  
<http://www.sprachlog.de/2012/12/01/fluechtlinge-und-gefluechtete/>  
[Zugriff 30.11.2016]
- <http://www.institut-medienpaedagogik.de/merz/dateien/KiRaKa1.pdf>  
[Zugriff 30.11.2016]
- <http://www.gfds.de> [Zugriff 30.11.2016]

## Kurzvita

Ina Schenker, M.A., seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leitungsteam des Masterstudiengangs »Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film« an der Universität Bremen. In diesem Zusammenhang arbeitet sie an Lehrformaten an der Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Kulturarbeit. Ihr Promotionsprojekt zu Transnationalität und Hörspiel wurde von der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert. Der Fokus auf Hörmedien bildet auch die Basis ihrer Arbeit als Redakteurin für das wissenschaftliche Online-Portal [kinderundjugendmedien.de](http://www.kinderundjugendmedien.de).

JAHRBUCH  
DER GESELLSCHAFT  
FÜR KINDER- UND  
JUGENDLITERATUR-  
FORSCHUNG | GKJF

2017

**REZENSIONEN**

# Verzeichnis

## Einzelrezensionen

- 156 Ansari, Christine (Hrsg.): *Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz* (JUDITH MATHEZ)
- 158 Bachmann, Christian A. / Emans, Laura / Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): *Bewegungsbücher. Spielformen, Poetiken, Konstellationen* (GUNDEL MATTENKLOTT)
- 160 Ballis, Anja / Schlachter, Birgit (Hrsg.): *Schätze der Kinder- und Jugendliteratur wiederentdeckt. Frühe Lektüreerfahrung und Kanonbildung im akademischen Kontext* (ERNST SEIBERT)
- 162 Benner, Julia: *Federkrieg. Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus 1933–1945* (LINDE STORM)
- 164 Born, Stefan: *Allgemeinliterarische Adoleszenzromane. Untersuchungen zu Herrndorf, Regener, Strunk, Kehlmann und anderen* (LENA HOFFMANN)
- 166 Börnchen, Stefan: *Poetik der Linie. Wilhelm Busch, Max und Moritz und die Tradition* (LUKAS SARVARI)
- 168 Burwitz-Melzer, Eva / O’Sullivan, Emer (Hrsg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht* (ROLAND ALEXANDER ISSLER)
- 169 Emde, Oliver / Möller, Lukas / Wicke, Andreas (Hrsg.): *Von »Bibi Blocksberg« bis »TKKG«. Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive* (ANIKA ULLMANN)
- 171 Ferstl, Paul / Walach, Thomas / Zahlmann, Stefan (Hrsg.): *Fantasy Studies* (MAREN BONACKER)
- 173 Giesa, Felix: *Graphisches Erzählen von Adoleszenz. Deutschsprachige Autorencomics nach 2000* (MICHAEL STAIGER)
- 175 Hahn, Heidi / Laudenberg, Beate / Rösch, Heidi (Hrsg.): *»Wörter raus!?!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* (JULIA BENNER)
- 177 Haug, Christine / Frimmel, Johannes (Hrsg.): *Schulbücher um 1800. Ein Spezialmarkt zwischen staatlichem, volksaufklärerischem und konfessionellem Auftrag* (ORTWIN BEISBART)
- 179 Hollerweger, Elisabeth / Stemmann, Anna (Hrsg.): *Narrative Delikatessen. Kulturelle Dimensionen von Ernährung* (SONJA LOIDL)
- 180 Hopp, Margarete: *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945* (IRIS SCHÄFER)
- 182 Huemer, Georg: *Mira Lobe. Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur* (ANDREAS SCHUMANN)
- 183 Josting, Petra (Hrsg.): *Andreas Steinhöfel, Bielefelder Poet in Residence 2014* (HEINKE KILIAN)
- 185 Josting, Petra / Roeder, Caroline / Dettmar, Ute (Hrsg.): *Immer Trouble mit Gender. Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteraturforschung und -medien* (JANA MIKOTA)
- 187 Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp / Sevi, Annika (Hrsg.): *Michael Ende intermedial. Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem (phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen* (MICHAEL STIERSTORFER)
- 188 Mikota, Jana / Pecher, Claudia Maria / von Glasenapp, Gabriele (Hrsg.): *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit* (SUSANNE BLUMESBERGER)

- 190 Müller, Karla / Decker, Jan-Oliver / Krah, Hans / Schilcher, Anita (Hrsg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln: Grundlagen – Analysen – Modelle* (ANNETTE KLIEWER)
- 192 Nikolajeva, Maria: *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature* (SABINE FUCHS)
- 194 Paul, Lissa / Johnston, Rosemary R. / Short, Emma (Hrsg.): *Children's Literature and Culture of the First World War.* (JULIA BENNER)
- 195 Payrhuber, Franz-Josef / Meier, Bernhard (Hrsg.): *Franz, Kurt: Kinderlyrik. Geschichte, Formen, Rezeption* (LUDGER SCHERER)
- 197 Payrhuber, Franz-Josef: *Gedichte entdecken. Wege zu Gedichten in der ersten bis sechsten Klasse* (ANDREAS SCHUMANN)
- 198 Pohlmann, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Sammeln und Erwerben* (WOLFGANG WANGERIN)
- 200 Pompe, Anja (Hrsg.): *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* (HEINZ-JÜRGEN KLIEWER)
- 202 Preindl, Nadia: *Russische Kinderliteratur im europäischen Exil der Zwischenkriegszeit* (VERENA RUTSCHMANN)
- 204 Richter, Karin: *Die Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Entwicklungslinien – Themen und Genres. Autorenporträts und Textanalysen* (MARIA BECKER)
- 206 Riemhofer, Andra: *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr* (ROGER MEYER)
- 208 Roeder, Caroline (Hrsg.): *Himmel und Hölle. Raumerkundungen – interdisziplinär & in schulischer Praxis* (CLAUDIA BLEI-HOCH)
- 210 Ruzicka Kenfel, Vejka (Hrsg.): *New Trends in Children's Literature Research. Twenty-first Century Approaches (2000–2012) from the University of Vigo (Spain)* (SUSANNE BLUMESBERGER)
- 212 Schäfer, Iris: *Von der Hysterie zur Magersucht. Adoleszenz und Krankheit in Romanen und Erzählungen der Jahrhundert- und der Jahrtausendwende* (PHILIPP SCHMERHEIM)
- 214 Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hrsg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (MARGARETE HOPP)
- 216 Schmitt, Susann Sophie: *Nachwuchs für die Literatur. Kinder- und Jugendprogramme ausgewählter Literaturhäuser Deutschlands, Österreichs und der Schweiz* (RENATE GRUBERT)
- 217 Seelinger Trites, Roberta: *Literary Conceptualizations of Growth. Metaphors and Cognition in Adolescent Literature* (IRIS SCHÄFER)
- 219 Seifert, Martina: *Die Bilderfalle. Kanada in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Produktion und Rezeption* (SABINE PLANKA)
- 222 Stein, Daniel / Thon, Jan-Noël (Hrsg.): *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative* (ANNA STEMMANN)
- 223 Tomberg, Markus (Hrsg.): *Alle wichtigen Bücher handeln von Gott. Religiöse Spuren in aktueller Kinder- und Jugendliteratur* (MARTIN ANKER)

## Sammelrezensionen

- 225** Anders, Petra / Staiger, Michael (Hrsg.): *Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik; Bd. 2: Modelle für den Deutschunterricht.* – Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (Hrsg.): *Seriality in Texts for Young People. The Compulsion to Repeat* (SONJA LOIDL)
- 227** Richter, Karin / Fuhs, Burkhard: *Erich Kästners literarische Welten und ihre Verfilmungen. »Emil und die Detektive« und »Die Konferenz der Tiere« im historischen und medialen Kontext. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 7) unter Mitarbeit von Susanne Heinke und Leonore Jahn.* – Schmideler, Sebastian / Zonneveld, Johan (Hrsg.): *Kästner im Spiegel* (SONJA MÜLLER-CARSTENS)
- 230** Weiss, Simone: *Sick-Lit. Untersuchung eines Phänomens.* – Holst, Nina / Schäfer, Iris / Ullmann, Anika (Hrsg.): *Narrating Disease and Deviance in Media for Children and Young Adults: Krankheits- und Abweichungsnarrative in kinder- und jugendliterarischen Medien.* – Foss, Chris / Gray, Jonathan W. / Whalen, Zach (Hrsg.): *Disability in Comic Books and Graphic Narratives* (PHILIPP SCHMERHEIM)

Christine Ansari (Hrsg.)

## Adoleszenz in Medienkontexten

Literaturrezeption, Medienwirkung  
und Jugendmedienschutz



PETER LANG  
EDITION

Ansari, Christine (Hrsg.): *Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz*. Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 102). 256 S.

**K**indheit und Jugend findet immer auch in Auseinandersetzung mit Medien statt. Das ist nicht erst seit einigen Jahren oder Jahrzehnten der Fall, sondern schon seit Jahrhunderten. Welche Medien dabei eine gewichtige Rolle spielen, wie diese ausgestaltet sind und welche Chancen und Risiken Erwachsene in ihnen sehen, ist im Lauf der Zeit allerdings starken Veränderungen unterworfen. Die Beiträge des Sammelbandes beschäftigen sich mit der Zeit um 1800 ebenso wie mit den neuesten Entwicklungen im Bereich der sozialen Medien und der digitalen Spiele: Die Actionspielserie *Grand Theft Auto* findet ebenso Erwähnung wie die *Naturgeschichte* von Georg Christian Raff mit den einleitenden Worten »Was Neues für euch, Liebe Kinder! Ein Buch mit Bildern von allerhand kleinen und großen Thieren, von Bäumen, Pflanzen und Kräutern, und vielen andern Dingen aus der Naturgeschichte.« (70)

Doch welche Rolle spielen Medien als Sozialisationsinstanz, als didaktisches Mittel, als Unterrichts-

gegenstand? Stellen Medien ein Gefährdungspotenzial für Kinder und Jugendliche dar, und wie soll ein wirkungsvoller Jugendmedienschutz ausgestaltet sein? Diesen Fragen gehen die Aufsätze in dem vom Christine Ansari herausgegebenen Sammelband nach. Er ist entstanden im Rahmen einer internationalen Arbeitstagung zum Thema »Kinder und Jugendliche in Literatur, Medien und Unterricht«, die anlässlich des 60. Geburtstags von Achim Barsch stattfand.

Hans Merckens zeichnet quasi präludierend nach, wie die Sozialwissenschaften den Jugendbegriff im Lauf des 20. Jahrhunderts ausgebildet haben. Besonderes Augenmerk legt er auf das Jugendalter im Spannungsfeld zwischen Transition und Moratorium sowie zwischen Protest und kreativer Innovation. Norbert Groeben hält unter dem Titel »Das erzählende Sachbuch als eierlegende Wollmilchsau der Literaturdidaktik« ein Plädoyer für die Berücksichtigung dieses jugendliterarischen Genres für den schulischen Unterricht. Nicht nur legt er dar, wie mit diesen Texten die Lernziele des Literaturunterrichts erreicht werden können, sondern weist auch darauf hin, dass so auch männliche Jugendliche und SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten besser erreicht werden können. Historischen Sachtexten wendet sich Endre Hárs in seinem Beitrag zu medienarchäologischen Aspekten von Naturgeschichten für Kinder und Jugendliche um 1800 zu. Géza Gárdonyi vollzieht detailliert die Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte des ungarischen Klassikers *Sterne von Eger* nach. Dieser wurde breit rezipiert und erfuhr vielgestaltige mediale Umformungen: Der ursprüngliche Zeitungsroman von mehr als 120 Folgen wurde später als Buch aufgelegt, erschien aber auch als Comic, als Bildband Rollfilm, als Kinofilm, Musical und digitales Spiel.

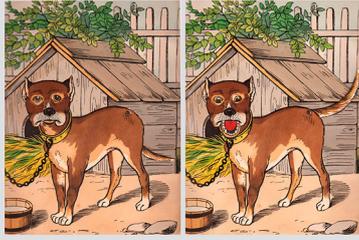
Unter dem Titel »Jugend ohne Plot« nähert sich Andreas Wicke dem Thema der Adoleszenz aus literaturwissenschaftlicher Sicht an. Er schlägt einen Bogen zwischen den Spezifika der Jugendphase der Zeit um 1900 und deren Abbild in Arthur Schnitzlers Dramenzyklus *Anatol*. Die radikale Gegenwarts- und Ichbezogenheit – nicht selten heutigen Jugendlichen wegen ihres Umgangs mit sozialen und mobilen Medien vorgeworfen – kumulieren zu Beginn der letzten Szene von

*Anatol*, in der der Protagonist sagt: »Ich bin heute entschieden nicht in der Stimmung zum Heiraten. Ich möchte absagen.« (96) Gegenwärtiger Jugendliteratur, deren Darstellung von Adoleszenz und ihres literaturdidaktischen Potenzials wendet sich Gudrun Marci-Boehnke in ihrem differenzierten Beitrag zu. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist Nicolai Lilins *Sibirische Erziehung*. Christoph Müller untersucht aus linguistischem Blickwinkel die Adressierung in verschiedenen an Kinder und Jugendliche gerichteten Medienerzeugnissen: in Fotoromanen, der Kinderhörspielreihe *TKKG* sowie in Jugendromanen.

Die letzten Beiträge des Sammelbandes kreisen um Fragen von Medienwirkung(en) und Jugendmedienschutz. In seinem »Praxisbericht einer Landesmedienanstalt« führt der Jurist Wolfgang Thaenert in den »Jugendmedienschutz als Risikomanagement« (179) ein. Er klärt Begriffe, stellt Akteure wie die Kommission für Jugendmedienschutz und ihre Aufgaben vor und zeigt Herausforderungen auf: Beispielsweise können Anbieter von Internet-Inhalten, die außerhalb Deutschlands ansässig sind, nicht so leicht zur Verantwortung gezogen werden. Auch Achim Barsch selbst hat einen Beitrag beigesteuert: »Medienwissenschaftliche Problematisierung des rechtlichen Jugendmedienschutzes«. Ausgehend von der Annahme, dass rechtlicher Jugendmedienschutz und Literatur zwei verschiedene Systeme darstellen, legt er eine erhellende systemtheoretische Analyse vor. Dabei arbeitet er Konfliktbereiche heraus wie beispielsweise die von Jugendschützern vertretene Auffassung von passiven RezipientInnen, die dem aktiven Bild von Medienrezeption, die in Medienwis-

senschaft und Medienpädagogik etabliert ist, nicht gerecht wird. Helmut Schanze macht sich unter der Ausgangsfrage »Machen Medien dumm?« für einen interaktiven und produktiven Medienumgang stark. Judit Szabó legt eine profunde Analyse rund um gewalthaltige Videospiele, im Speziellen *First Person Shooter*, vor. Dabei berücksichtigt sie sowohl die psychologische Forschung als auch medientheoretische Zugänge. Sie legt dar, dass moralische Bedenken gegen solche Spiele häufig in Unkenntnis der medialen Spezifika von Games gründen und schließt mit einer differenzierten Sicht auf die kulturelle Darstellung von Gewalt. Den Schluss der Beiträge bildet ein Projektbericht von Christine Ansari. Neben Ausführungen zum Medienkompetenzbegriff werden die Resultate einer quantitativen Befragung zur Mediennutzung von SchülerInnen der Sekundarstufe 1 präsentiert. Der Sammelband unter der Klammer »Adoleszenz in Medienkontexten« bildet ein Stückweit die breite Forschungs- und Lehrtätigkeit von Achim Barsch ab. Die Setzung mehrerer Schwerpunkte erlaubt eine vertiefte Beschäftigung mit dem Gegenstand, der gewählte interdisziplinäre Zugang ist angemessen und macht die thematische Breite sichtbar. Für ein rascheres Erschließen der Inhalte wäre eine Zusammenfassung der Beiträge zu Themenschwerpunkten hilfreich gewesen. Die Artikel bieten vielfältige didaktische Anregungen und Skizzen für den Literatur- oder Medienunterricht, obwohl sie nicht für eine direkte Umsetzung in der Schule konzipiert sind. Christine Ansari gelingt mit dem Sammelband ein nuancierter Blick auf ein hochaktuelles Themenfeld.

JUDITH MATHEZ



## Bewegungsbücher

Spielformen, Poetiken,  
Konstellationen

Christian A. Bachmann, Laura Emans  
und Monika Schmitz-Emans (Hg.)

Mirabilia

Bachmann, Christian A. / Emans, Laura /  
Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): *Bewegungsbücher.*  
*Spielformen, Poetiken, Konstellationen.* Berlin:  
Christian A. Bachmann Verlag, 2016. 235 S.

Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis einer Tagung zum Titel »Raum – Zeit – Falten«, die 2014 in der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen eines DFG-geförderten Forschungsprojekts stattfand. Der Titel des Forschungsprojekts lautet: »Das Künstlerbuch als ästhetisches Experiment: Geschichte und Poetik einer hybriden Gattung«. Es wird geleitet von Monika Schmitz-Emans und Ulrich Ernst. Thema der Publikation sind in weitem Sinn das Buch und sein Medium Papier, in engerem Sinn die in Bücher eingeklebten Papierseiten oder -gegenstände, die z. B. Briefe, Mitteilungen und Geheimnisse aufbewahren und stets von Neuem das Verborgene sichtbar machen und wieder verbergen.

Abgesehen von den »Vorbemerkungen« der drei HerausgeberInnen, Christian A. Bachmann, Laura Emans und Monika Schmitz-Emans, enthält der Band neun Beiträge. Die erste und umfangreichste Gruppe mit vier Beiträgen weist zurück bis ins 17. Jahrhundert. Den Anfang macht Ulrich Ernst. Er hat 1987 gemeinsam mit Jeremy Adler den beeindruckenden Ausstellungskatalog der Herzog

August Bibliothek veröffentlicht: *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne.* Im gleichen Jahr erschien in den USA die umfangreiche Monographie *Pattern Poetry. Guide to an Unknown Literature* von Dick Higgins, der auch nicht-europäische Schriftbilder einbezieht. Beides sind grundlegende und wegweisende Arbeiten zum Thema der visuellen Literatur, die mit den Pop-ups verwandt ist, wenn auch vielleicht eher entfernt. In seinem Beitrag konzentriert sich Ernst auf Kasualdrucke des 17. und 18. Jahrhunderts. Zugunsten der Titelformulierung »Präformationen des Pop-up-Buchs« verweist er am Ende seines Aufsatzes auf Gemeinsamkeiten zwischen geklebten, beschriebenen und gefalteten Papierseiten und den heutigen Pop-up-Büchern. Würde ich durch das Buch wie durch eine hier und da aufspringende Landschaft führen, hätte ich die Reihenfolge der Aufsätze geändert und auf den zweiten Platz nach Ulrich Ernst den Beitrag des Kunstwissenschaftlers Christoph Benjamin Schulz gestellt. (Jetzt steht er am vorletzten Platz, was wohl den Unterschied zwischen Literatur- und Kunstwissenschaft betonen soll, der sich aber bei den hier zentralen Themen überwiegend auflöst.) Schulz beginnt mit dem Spätmittelalter und knüpft dadurch an Ernsts Text an. Er kennt sich in den vielen Bereichen aus, die mit den Pop-up-Werken zu tun haben, und vermag die zwischen Kuriositäten, Kunsthandwerk, bildender Kunst, Abstraktion, Erzählung und Literatur oszillierende Welt dieser Bücher, die kaum je einer einzigen Kunst zuzuordnen sind, bis in die Gegenwart überzeugend vorzustellen. Er verfügt über historisches und gegenwärtiges überfachliches Wissen, und es gelingt ihm eine vertiefende Darstellung der abstrakten Papier-Kunst, für die David Carter als einer der bekanntesten Künstler einsteht. Peter Goßens, Professor an der Ruhr-Universität Bochum, durchsucht in einem offenen Bereich vom Spätmittelalter bis ins frühe 20. Jahrhundert Bücher, Fibeln und auch Spielzeug nach allen lehrreichen Dingen, die durch kluge Eingriffe in Bewegung geraten und Kinder anregen, belehren und erfreuen können. Bei aller Anerkennung für die sorgfältige Arbeit scheint mir die Gefahr zu bestehen, dass alles ohne Unterschied zum Pop-up wird: »Wie werden Pop-ups im 19. Jahrhundert

genannt?« (69) heißt es, so als wäre alle Welt voll von ihnen, sie wussten es nur noch nicht. Christian A. Bachmann, Verleger des Sammelbandes, legt mit »Raum – Zeit – Performanz« ambitionierte Überlegungen zu »einer Ästhetik beweglicher Bücher am Beispiel von Werken Lothar Meggendorfers« vor. Er orientiert sich in der Einführung anfangs an Lothar Müllers Buch *Weißer Magie. Die Epoche des Papiers* (2012), in der der Autor überzeugend darauf verweist, dass die Geschichte des Papiers weit früher beginnt als die Gutenbergs und dass das Papier das entscheidende Medium der Moderne sei. In der Folge untersucht Bachmann anhand einiger Papier-Arbeiten, wie Meggendorfer seine Figuren und Szenen in Bewegung setzt, wie er sie zum Sprechen bringt, wie er sie »performen« lässt. (144) Für diese letzte Bezeichnung treibt der Autor einen bedeutenden Aufwand, indem er nicht nur Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, Doris Kolesch und Annette Jael Lehmann sowie Michel de Certeau zur Untermauerung seiner Überlegungen herbeiruft, sondern auch noch Roland Barthes, Marcel Proust und Stendhal, alles auf drei Seiten. Das hätte sich selbst der einfallsreiche Meggendorfer kaum träumen lassen.

Zwei inhalts- und informationsreiche Beiträge veröffentlicht Monika Schmitz-Emans. In »Zu Geschichte, Spielformen und Poetik des beweglichen Buchs« klärt sie gleich in der ersten Fußnote die etwas vage Bezeichnung der »Bewegungsbücher«, die »dazu einladen, Teile des Buchs durch Bedienung einzelner Konstruktionseinheiten auf spezifische Weise zu bewegen« (85). Anknüpfend an die Darstellung von Ulrich Ernst fasst sie kurz die Geschichte beweglicher Bücher im späten Mittelalter und in der Frühen Neuzeit zusammen. Es folgt die eigentliche Epoche der Literatur- und Theaterwelt als papierne Bewegungs-Ästhetik im späten 18. und im 19. Jahrhundert. Zu dieser Zeit war die Entdeckung der Kindheit im bürgerlichen Familienleben angekommen: mit Kinderzimmer, Märchen, Kindergedichten und Papiertheater. Was das Spielzeug betraf, so fiel sein Höhepunkt in die zweite Jahrhunderthälfte: Das war die Zeit der Bücher mit aufregenden Geheimnissen, mit Türen und Fenstern, die man öffnen konnte und hinter denen sich verborgene Welten bewegten: Überras-

chungseffekte, »Trickwelten«. Es folgen eine Reihe von Überlegungen und Beispiele zum Thema »Bücher über das Buch« u. a. »Buchmetaphern« und »Buch-Räume«. An dieses Kapitel schließt die Autorin ihren zweiten Beitrag an: »Das Buch als Spielraum«. Sie verweist auf E.T.A. Hoffmanns Märchen *Klein Zaches* (1819), in dem der Prosper Alpanus etwas in seinen Folianten sucht; diese sind voll von Kupfertafeln, aus denen, wenn es der Magus gestattet, Zwerge, Alraune und Unholde springen, die aber, wenn er weiterblättert, sofort wieder in ihr Bild zurückkehren müssen. Spielen bei E.T.A. Hoffmann Geheimnis, Magie und Phantasie wichtige Rollen, bis die Liebe endlich erfüllt ist, so steht bei Hans Christian Andersen die Nostalgie unerfüllter Liebe im Mittelpunkt: Selbst der mutigste Zinnsoldat kann die geliebte Papierfigur-Tänzerin nicht vor dem Feuer bewahren. Diese und weitere Verbindungen, Verwandte wie Kritiker, von *Don Quijote* bis zu Jorge Luis Borges und Italo Calvino und schließlich zu Walter Benjamin, verknüpfen die Pop-up-Kunst und ihre Papieringenieure mit der Literatur mehrerer Jahrhunderte.

Laura Emans und Hannah Wagener stellen je ein einzelnes Pop-up-Buch vor. Laura Emans hat das Buch des chinesischen Papieringenieurs Kit Lau gewählt, der Miniaturen der frühen Wohnräume seiner nach Hongkong eingewanderten Großmutter zwischen die Seiten des Buchs eingebaut und seine Kindheitserinnerungen vom Gewimmel der Großstadt und der Enge des Raums mit fächerartig geschnittenen Papieren gestaltet hat. Hannah Wagener stellt die Spielart des Literatur-Comics vor, der die Betrachter und Leser mit Splash Panels in eine der Erzählung angemessene Atmosphäre versetzt und dann mit dramatisierenden Pop-up-Figuren die Ereignisse vorantreibt. Das mag z. B. ein zorniger Zeus sein, der sich mit »Öffnen einer seitengroßen Klappe« entfaltet und bei dem der Leser/Betrachter so lange verweilen kann, wie er/sie will.

Im letzten Kapitel fragt Viola Hildebrand-Schat nach den LeserInnen: Wie verändert das Wechselspiel von zwei- zu dreidimensionalen Buchformen ihr Lektüerverhalten? In welchem Maße irritieren plötzlich aufspringende Faltungen? Wie wird die Irritation von Leporellos oder Büchern wie Raymond Queneaus *Cent mille milliards de poèmes*

(1961) verarbeitet? Die Autorin weist darauf hin, dass Texte auch in früheren Epochen nicht »rein linear konzipiert« waren und führt die Überlegungen weiter an Beispielen von computergenerierten Gedichten wie von Künstlerbüchern, die in diesen Hinsichten die größte experimentelle Freiheit haben und sie nutzen.

Insgesamt bietet der Sammelband eine Vielzahl von anregenden und offenen Fragen. Nicht Fertiges und Abgeschlossenes steht im Zentrum, sondern Neugier und Experiment – insofern dürften die AutorInnen offen für Fragen und Anregungen sein, z. B.: Welche Bedeutung kommt charakteristischen Klängen von Pop-up-Büchern zu, insbesondere dem Klang von Carters *weißem Rauschen* (2009) und vergleichbaren abstrakten Gebilden? Welche Bedeutung kommt den heute so zahlreichen Alphabet-Büchern zu, vor allem im Vergleich der traditionellen mit den Pop-ups, z. B. Marion Batailles *ABC3D* (2008)? Ist es Programm oder Zufall, dass die Künstlerin Květa Pacovská, die immerhin 1991 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet worden ist, nicht erwähnt wird, sie, die spielerische Formen der klassischen Moderne mit Faltungen und zu öffnenden Fenstern kombiniert und in deren Büchern drehbare Kreise und Spiegel, löchrige Flächen und hervorspringende Nasen auftreten? Und schließlich trivial: Schade, dass am Ende die übliche Liste der AutorInnen fehlt.

GUNDEL MATTENKLOTT



Ballis, Anja / Schlachter, Birgit (Hrsg.): *Schätze der Kinder- und Jugendliteratur wiederentdeckt. Frühe Lektüreerfahrung und Kanonbildung im akademischen Kontext*. Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 98). 284 S.

Die vierzehn Beiträge dieses Bandes, eingeleitet durch ein ausführliches Vorwort der Herausgeberinnen, gehen auf eine an der Pädagogischen Hochschule Weingarten gehaltene Ringvorlesung im Wintersemester 2013/14 zurück. Die Vorlesung stand unter dem Titel »Weißt du noch? Kennst du noch? Vergessene und wiederentdeckte Schätze der Kinder- und Jugendliteratur«. Im Gegensatz zu naheliegenden Konnotationen, die insbesondere der Untertitel des Buches hervorruft, ist mit »Kanonbildung« nicht ein mehr oder minder allgemein gültiges Textkorpus gemeint, das gemeinhin auch mit dem Klassiker-Begriff angesprochen wird, sondern vielmehr ein sehr individueller Fundus erster erinnerter Lesetexte, der mit »frühe Leseerfahrungen« gemeint ist. Es geht also um sehr persönliche und private, meist unreflektierte, oft auch verschüttete oder verdrängte Lektüreeindrücke, die unter Umständen literarische Prägungen zur Folge haben, die allerdings erst im Zuge einer Relektüre, also beim Wiederlesen als

Erwachsener, in ihren prägenden Dimensionen (wieder) zu Bewusstsein kommen. Eine solche Relektüre, zumal verbunden mit der Absicht, kindliche Leseerfahrung in späteren Jahren sehr bewusst zu wiederholen, ist allerdings eher selten. Sie eben deshalb Kinderbuchfachleuten quasi als Selbsterfahrung anheimzustellen, ist die sehr originelle Grundidee zu dieser Vorlesung; sie ist originell und gleichermaßen durchaus produktiv, insofern in den reflektierenden Rükckerinnerungen vor allem Grundeinstellungen zur Kinder- und Jugendliteratur, oft sogar zur Literatur im Allgemeinen als Ergebnisse lang anhaltender Nachwirkungen früher Lektüre erkennbar werden. Dieser Erfahrungsprozess ist um so interessanter, als es sich bei den (Re-) Lektüren der BeiträgerInnen mehrheitlich eben nicht um gängige sogenannte Klassiker handelt, sondern oft auch um weniger bekannte Werke, die aber individuell sogar prägender werden können als die Standardwerke des allgemeinen Repertoires.

Das über 16 Seiten sich erstreckende Vorwort von Anja Ballis und Birgit Schlachter begründet in einem ersten Abschnitt die hier genannten Aspekte zum einen mit Hinweisen auf Zitate Literaturschaffender, die ähnliche Erfahrungen thematisieren, andererseits, gleich zu Beginn, mit dem Hinweis auf die »große Unübersichtlichkeit« (7) der Kinder- und Jugendliteratur, der gegenüber Lehrende oft sehr willkürlich und ohne systematisch fundierte Begründung eine Auswahl für ihre Lehrveranstaltung treffen. Der in dieser Feststellung implizit mitklingende Vorwurf hat sicher seine Berechtigung; auf diese Weise komme es nicht selten dazu, dass vermeintlich objektive Kanonisierungen in Wirklichkeit auf sehr subjektive Auswahlprozesse zurückgehen; im Verweis auf Bettina Kümmerling-Meibauer ist von »heimlichen Kanonisierungstendenzen« (9) die Rede. In einem zweiten Abschnitt des Vorwortes werden die Beiträge und ihre VerfasserInnen vorgestellt, und zwar, wie auch dann in den Beiträgen selbst, in chronologischer Reihung nach dem Lebensalter, beginnend mit Kurt Franz, Jahrgang 1941, bis zu den Jüngsten, Mirjam Burkard, Katharina Prestel und Mirijam Steinhäuser, 1983, 1985 und 1986 geboren, womit das Altersspektrum sich über drei Generationen erstreckt, und damit auch eine erhebliche Bandbreite

früher Leseerfahrungen gegeben ist. Interessant scheint dabei – und nicht nur am Rande – festzustellen, dass unter den ersten sechs der chronologisch gereihten BeiträgerInnen fünf männlichen Geschlechtes sind und die folgenden acht ausschließlich weiblich. Es widerspiegelt sich darin, beginnend mit Angelika Nix und Svenja Blume, der durchaus objektiv feststellbare Übergang von einer überwiegend männlichen zu einer fast vollständig weiblichen Generation von RepräsentantInnen in der Lehre wie auch in der Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur. Ebenfalls am Rande sei bemerkt, dass man in diesen Kurzvorstellungen zwar einiges über die frühe Leseerfahrung der Betroffenen erfährt, mit einer Ausnahme (Michael Penzold) auch das Geburtsjahr, jedoch nichts zum wissenschaftlichen Werdegang der Personen oder zu ihren Publikationen. Da leider auch ein Anhang mit Kurzbiographien der BeiträgerInnen fehlt, existiert hier bedauerlicherweise eine auffällige Leerstelle.

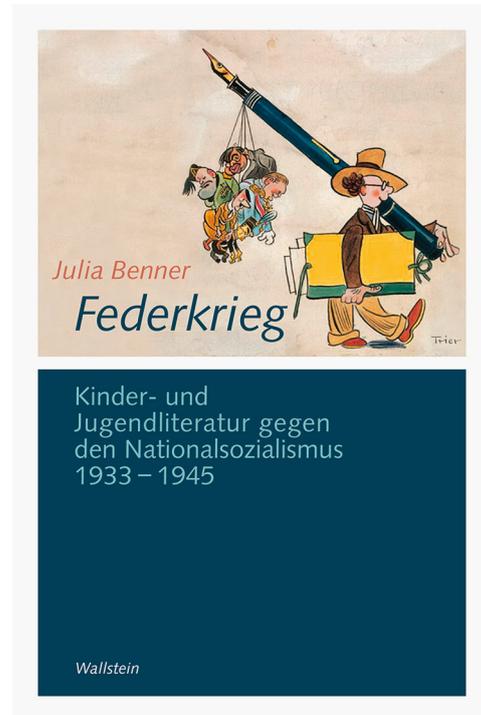
In einem abschließenden dritten Abschnitt, der mit »Zusammenschau« überschrieben ist, werden die Beiträge vorweg einer Auswertung unterzogen. Wesentlicher Ausgangspunkt ist dabei, dass die Auswahl des für eine Lehrveranstaltung Für-wichtig-Gehaltenen meist sehr persönlicher und durchaus gefühlsmäßiger Wertung unterliegt, die jedoch in der Vermittlung an die Studierenden hinten gehalten und nicht offengelegt wird. Was als »Schatz« präsentiert wird, beruht meist auf privater Auswahl und wird in der Lehre einer Objektivierung zugeführt, die deshalb nicht unzulässig sein muss, jedoch in der Vermittlung des Zwischenstadiums der kritischen Reflexion bedürfte.

Das hier dargestellte (wenngleich im Vorwort nicht eigens thematisierte) Konzept zum Aufbau des Buches in chronologischer Folge nach Geburtsjahrgängen der Beitragenden lässt fast erwarten, dass sich daraus auch eine Chronologie der jeweils ausgewählten Texte abzeichnet. Dies bestätigt sich gleich beim ersten, von Kurt Franz stammenden Beitrag mit der Wahl einer Kalendergeschichte von Johann Peter Hebel (1811). Die erwähnte signifikante Differenzierung in eine ältere, fast durchwegs männliche und eine jüngere, ausschließlich weibliche Gruppe lässt weiterhin vermuten, dass es auch in der Auswahl der jeweiligen Primärliteratur

Präferenzen bezüglich weiblicher und männlicher Autorschaft gibt. Auch dies bestätigt sich insofern, als in der überwiegend männlichen Gruppe der älteren sechs Beiträger mit einer Ausnahme nur männliche Autoren zur Diskussion stehen, nämlich Johann Peter Hebel, Adrianus Michiel de Jong, Howard Pyle, Nikolaus Piper und Karl May; die einzige weibliche Autorin wird von Ulf Abraham dargestellt. In der Gruppe der jüngeren, ausschließlich weiblichen Beiträgerinnen ist das Bild etwas differenzierter: Angelika Nix, Svenja Blume, Jana Mikota und Nazli Hodaie, also die in den frühen 1970er Jahren Geborenen, wählen ausschließlich Autorinnen; Cornelia Rémi, Mirjam Burkard, Katharina Prestl und Mirjam Steinhäuser, die jüngsten, Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre Geborenen haben, als gäbe es eine Gegenbewegung, wieder männliche Autorschaft zum Gegenstand ihrer Überlegungen, sie behandeln AutorInnen von Elsa Beskow über Enid Blyton bis Josef Guggenmoos. Bei Steinhäuser finden auch österreichische Autorinnen Erwähnung, nämlich Mira Lobe, Vera Ferra-Mikura und Heinz Janisch; Friedrich Feld wird in einer Liste (274) leider England zugeordnet.

Auch diese Präferenzen sind auffällig, sollten aber auch nicht überinterpretiert werden; interessant erscheinen allemal die einzelnen Zugänge, wie etwa der von Ulf Abraham, der nur exemplarisch hervorgehoben sei: Seine Überlegungen konzentrieren sich auf eine Autorin (Ursula K. Le Guin), die in ihrem 85. Lebensjahr 2014 in den USA den National Book Award erhielt. Er stellt sich damit in exemplarischer Weise der Aufgabe, auf Zusammenhänge in poetologischer Genese aufmerksam zu machen, die in den sehr gegenwartsbezogenen Genrediskussionen, wie in diesem Fall der Fantasy, meist völlig außer Acht bleiben. Ähnliches gelingt in mehreren Beiträgen, die, ausgehend von ihrem jeweiligen Einzelfall, jeweils Entwürfe kleiner Gattungsgeschichten entwerfen. Insofern ist der Band auch als eine Sammlung aleatorischer Genreanalysen gewinnbringend zu lesen.

ERNST SEIBERT



Benner, Julia: *Federkrieg. Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus 1933–1945*. Göttingen: Wallstein, 2015 (Göttinger Studien zur Generationsforschung; 18. Veröffentlichungen des DFG-Graduiertenkollegs »Generationengeschichte«). 414 S.

Position gegen den Nationalsozialismus beziehende, erzählende und ›engagierte Literatur‹ für Kinder und Jugendliche, von deutschsprachigen Autorinnen und Autoren zwischen 1933 und 1945 geschrieben und veröffentlicht, ist Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit von Julia Benner, die zugleich ihre Dissertationsschrift ist und 2015 mit dem *Christian-Gottlob-Heyne-Preis 2015* ausgezeichnet wurde. Keine ›bekehrende‹, sondern ›bestärkende‹ Literatur ist die erzählende Kinder- und Jugendliteratur, um gleich eines der Forschungsergebnisse zu nennen. Kommunisten, Sozialisten, Juden, Christen, verschiedene Gegner des Nationalsozialismus führten in einem geschriebenen Widerstand den im Titel bezeichneten *Federkrieg*, weil sie die kindlichen und jugendlichen Leser für ihre eigenen Werte und Ziele einnehmen und nicht allein der Propaganda der Nationalsozialisten aussetzen wollten. So entstanden in Deutschland und in den Ländern des Exils regimekritische Kinder- und Jugendbücher,

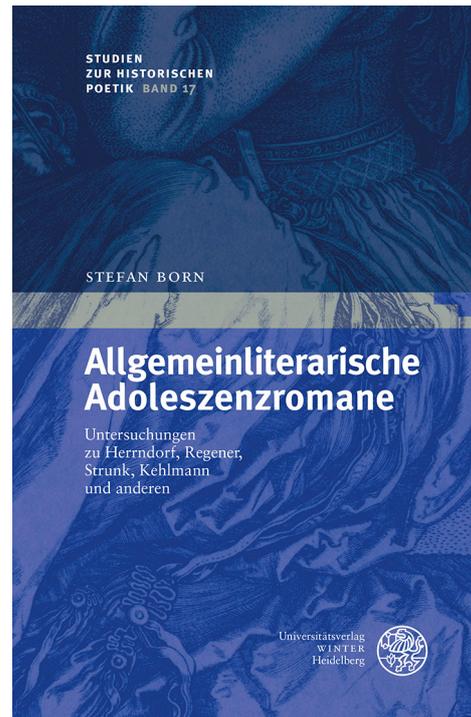
in denen im Sinne ihrer Verfasser ideologische Gegenentwürfe formuliert wurden und somit zugleich gegen den Nationalsozialismus angeschrieben wurde. Die vorliegende Arbeit mit literaturwissenschaftlichem Schwerpunkt, interdisziplinäre und komparatistische Elemente einbeziehend, zeigt ein großes Kaleidoskop vielschichtiger (Erzähl-)Texte, die teilweise längst in Vergessenheit geraten sind und das die Varianz des geschriebenen Widerstands, auch in seinem jeweils länderspezifischen und entstehungsbedingten Umfeld, spiegelt. Die Forschungsfrage umfasst, wie dieses kinder- und jugendliterarische Textkorpus beschaffen war, welche ideologischen Diskurse in ihm aufgegriffen, wie durch Kinder- und Jugendliteratur Ideologien transportiert und jüngeren Lesern – die erwachsenen (Mit-)Leser oft mit berücksichtigend – vermittelt wurden, welche narrativen Strategien verwendet, welcher literarischer Mittel sie sich bediente, unter welchen Schwierigkeiten Autoren schreiben und unter welchen Bedingungen Verlage publizieren konnten.

Die Untersuchung ist in fünf Kapitel gegliedert. Nach dem Vorstellen des Forschungsstandes werden im ersten Kapitel literaturtheoretische Überlegungen zum »engagierten Schreiben« und dem ideologischen Gehalt von Kinder- und Jugendliteratur angestellt. Die Autorin bestimmt in diesem Kapitel, und das zählt zu einem der vielen positiven Aspekte ihres sorgfältig erarbeiteten Forschungsbeitrags, die grundlegenden verwendeten Begriffe genau. Die kontrafaschistische Literatur ordnet sie in ihrer jeweiligen Stellungnahme zum Nationalsozialismus einer expliziten, impliziten und camouflierten Ausrichtung zu, Letztere zu verstehen als Strategie literarischer Ummantelung für von den Nationalsozialisten tabuisierte Positionen und Aussagen und zum Schutz der Autoren selbst, ohne die Kritik nicht möglich wäre. Wichtig ist ihr die Einbettung der Texte in ihren jeweiligen historischen Zusammenhang. Sie bezieht daher in ihre Untersuchung eine große Zahl von Selbstzeugnissen, Rezensionen und weiteren Quellen über die Primärquellen hinaus ein. Das zweite Kapitel befasst sich damit, inwieweit das Kinder- und Jugendbuch als »ideologische Waffe« eingesetzt werden konnte; zeitgenössische Diskussionen werden nachgezeichnet. Den Rahmenbedingungen

der Produktion von Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1933 und 1945 ist das dritte Kapitel gewidmet. Die Autorin geht näher auf die Literaturlenkung im Deutschen Reich in diesem Zeitraum ein und zeichnet den schweren Stand nach, den die kontrafaschistische Kinder- und Jugendliteratur dort innehatte, beleuchtet die Kinder- und Jugendliteratur des Exils und ihr literarisches Spektrum, womit zugleich große Teile dieses Textkorpus überhaupt erst wieder erschlossen bzw. in Erinnerung gebracht werden. Die heterogenen Umstände und die großen Unterschiede der Anpassung, z. B., um die Zensur zu überstehen, innerhalb der kontrafaschistischen Literatur zwischen den einzelnen Ländern wie der Tschechoslowakei, den Niederlanden, Frankreich, Großbritannien, der Schweiz, Schweden und Norwegen, der Sowjetunion, den USA, Argentinien und Mexiko werden hier in beeindruckender Weise herausgearbeitet, mit einem Schwerpunkt auf einer mehr methodisch quantitativen Arbeitsweise. Benner beschreibt auch die sehr unterschiedlichen Publikationsbedingungen in den jeweiligen Ländern und die schwierigen Lebensumstände durch Exil- und Asylbedingungen der heterogenen Gruppe von Autorinnen und Autoren. Im vierten Kapitel untersucht die Autorin durch einen qualitativen Ansatz und in »close readings« in vier ausführlichen Literaturanalysen exemplarische Texte und ihre Überzeugungsstrategien und Argumentationsweisen hinsichtlich ihres spezifischen Standpunktes gegen den Nationalsozialismus. Die Diversität der untersuchten Texte wählt sie bewusst. Es handelt sich um *Pierre Keeps Watch* von Maria Gleit, 1944 in den USA publiziert, *Die Erlebnisse und Abenteuer der Kinder aus Nummer 67*, auch kurz *Kinderodyssee* genannt, von Lisa Tetzner, zwischen 1932 und 1947 in neun Bänden veröffentlicht, *Die rote Zora und ihre Bande* von Kurt Held, 1941 bei Sauerländer erschienen, und *Das Knabenschiff* von Fritz Rothgießer, 1936 in Deutschland im Philo-Verlag publiziert. Im fünften Kapitel unterzieht Benner die Ergebnisse ihrer Einzelanalysen einem Vergleich. Im Fazit wird deutlich, die untersuchten erzählenden Texte, die sich dezidiert gegen den Nationalsozialismus wenden, sind ebenso unterschiedlich wie diejenigen, gegen die sie anschreiben. Auch zeigt sie, dass Strategien literarischer Camouflage vorwiegend

in der kontrafaschistischen Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland angewandt werden, während zum Beispiel die Erzählungen in den USA und der UdSSR vornehmlich explizit kontrafaschistisch konstruiert wurden. Zusammenfassend wird deutlich, dass angesichts der großen inhaltlichen Vielfalt von einer ›allgemeinen‹ Ästhetik der Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus im untersuchten Textkorpus nicht die Rede sein kann. Inhaltlich betrachtet kann die kontrafaschistische Kinder- und Jugendliteratur in drei Gruppen gegliedert werden, einer jüdischen, einer antifaschistischen in der Tradition der proletarisch-revolutionären Literatur und einer Zweite-Weltkriegs-Literatur. Der Wertekanon der kontrafaschistischen Kinder- und Jugendliteratur selbst ist keineswegs statisch, sondern changiert zwischen Werten wie Freiheit, Recht auf Leben, Solidarität, konstant lediglich in der Ablehnung des Nationalsozialismus, mit dem sie sich selbst wiederum nur wenig differenziert und meist oberflächlich befasst, das ideologisch maßgeblich ›Eigene‹ artikulierend. Das Engagement für die eigene Ideologie tritt demnach stärker hervor als das gegen den Nationalsozialismus. In ihrem Ausblick formuliert die Autorin weitere interessante an ihre Arbeit anschließende Forschungsfragen. Das von ihr postulierte Ziel, diese Untersuchung als Versuch zu sehen, gegen das Vergessen zu wirken, wird eingelöst, indem deutlich wird, dass ihre Studie als ein Grundlagenwerk für die Erschließung ihres Forschungsgegenstandes anzusehen ist.

LINDE STORM



Born, Stefan: *Allgemeinliterarische Adoleszenzromane. Untersuchungen zu Herrndorf, Regener, Strunk, Kehlmann und anderen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015 (Studien zur historischen Poetik; 17). 338 S.

In seiner Dissertation widmet sich Stefan Born dem allgemeinliterarischen Adoleszenzroman, insbesondere dessen prominenten Vertretern der frühen 2000er Jahre. Das Anliegen der Arbeit ist es, das Genre genauer zu bestimmen und von anderen geläufigen Bezeichnungen wie Entwicklungsroman, Bildungsroman und Adoleszenzroman der Kinder- und Jugendliteratur sowie Termini wie »Generationenroman« und »Wenderoman« (72) abzugrenzen. Für eine nähere Definition des allgemeinliterarischen Adoleszenzromans analysiert Born im Wesentlichen Wolfgang Herrndorfs *In Plüschgewittern* (2002), Sven Regeners *Herr Lehmann* (2001) und Heinz Strunks *Fleisch ist mein Gemüse* (2004). Die Arbeit ist nicht systematisch aufgebaut, sondern geht Text für Text vor. Den fruchtbaren Textanalysen steht eine recht umfangreiche Einführung voran, die zunächst die grundlegenden Arbeitshypothesen darlegt. Interessant ist, dass Born den thematischen Schwerpunkt der Identitätsbildung im Adoleszenzroman eng gekoppelt sieht an ein historisches Urteil über

die Gesellschaft, das die Romane zur Verfügung stellen, denn jede Adoleszenz könne als »die initiale Kommunikation individueller Erwartungen und Wünsche in einer gesellschaftlichen Umwelt begriffen werden.« (11) Die im Roman dargestellten Erwartungen der adoleszenten Figuren an die Gesellschaft stellen damit ein Werturteil über die vorherigen Wirkweisen der Gesellschaft aus. Nicht zuletzt als Reaktion auf die Wende definiert Born es als wesentliche Leistung dieser Romane, dass sie ein »moralisches und praktisches Orientierungsbedürfnis« (12 f.) bedienen.

Weiter kündigt der Verfasser in der Einführung an, die gewählten Texte im Sinne einer Stilanalyse zu untersuchen. Die Kategorie des Stils hätte dabei einer genaueren Definition bedurft. Auch der wesentlichen Kategorie der Adoleszenz haftet in der Verwendung in dieser Untersuchung eine gewisse Unschärfe an. Zwar erwähnt Born wiederholt den sozialkonstruktivistischen Status von Adoleszenz (vgl. beispielsweise 25), doch wird dies durch Referenzen auf die Entwicklungspsychologie gewissermaßen konterkariert, wenn entwicklungspsychologische Erkenntnisse quasi als empirische Fakten in diese literaturwissenschaftliche und ästhetische Untersuchung integriert werden: »Werden die Wünsche eines adoleszenten Individuums während seines Sozialisationsprozesses zugunsten einer erzwungenen Konformität negiert, scheitert Adoleszenz und es entsteht ein ›Ich-schwaches‹ Individuum, das bloß konformistisch oder *anfällig* für soziale Manipulationen ist.« (28, Hervorhebung im Original) Es wäre sicher von Vorteil für die Studie gewesen, stringent die sozialkonstruktivistische Perspektive beizubehalten. Umfangreich behandelt wird hingegen die Struktur der Initiationsgeschichte als »gattungsübergreifende[s] Strukturmuster« (31), allerdings fehlt hier der Verweis auf Joseph Campbells *The Hero with a Thousand Faces* (1949). In einem ersten Schritt zur begrifflichen Abgrenzung werden in der Einführung der Entwicklungsroman als gattungsübergreifende Schreibform bestimmt, die den Bildungs- und den Adoleszenzroman umfasst (vgl. 33), sowie der wesentliche Unterschied des Adoleszenzromans zum Bildungsroman festgehalten. Während Letzterer mit der »organischen Integration des Romanhelden in eine Gesellschaft«

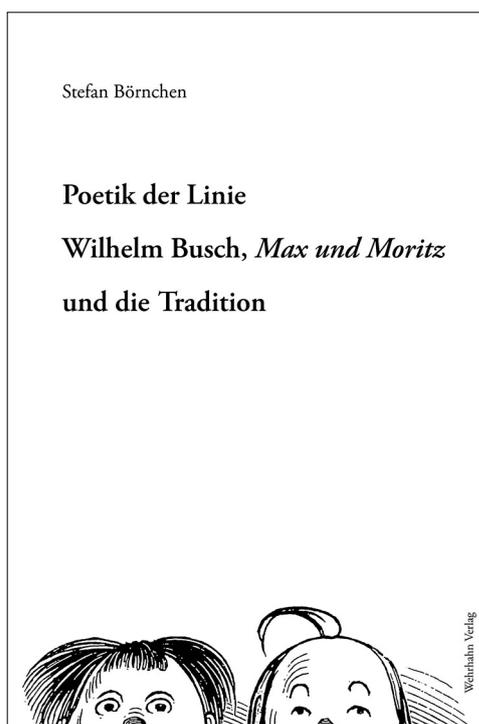
(37) ende, zeige der Adoleszenzroman keine solche Ambition oder negiere gar die Möglichkeit eines harmonischen Verhältnisses von adoleszentem Individuum und gesellschaftlichen Systemen (vgl. 49 f.).

Der textanalytische Hauptteil der Arbeit beginnt mit Herrndorfs *In Plüschgewittern*. Hier werden interessante Parallelen zu Texten von Marcel Proust und Vladimir Nabokov herausgearbeitet, weiter zu Stendhal und Jerome D. Salinger und auch zu Filmen von Takashi Miike. Die Analyse stellt die Komplexität von Herrndorfs Roman schön heraus. Bezüglich Regeners *Herr Lehmann* arbeitet Born zentral mit der »Idyllenform« (155) des Romans. Der »Idealzustand« (180) des adoleszenten Protagonisten steht im Konflikt mit der Unnachgiebigkeit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Auch Strunks *Fleisch ist mein Gemüse* erzählt von der Unvernunft gesellschaftlicher Anpassungszwänge. Auf Basis seiner Analysen empfiehlt der Autor die Bezeichnung »postmodern realistische[r] Adoleszenzroman« (208). Inmitten dieser wirklich interessanten Ergebnisse wirken einzelne Formulierungen überraschend naiv. So wird darauf hingewiesen, es handle sich bei der Erzählinstanz der *Plüschgewitter* »natürlich nicht einfach um Wolfgang Herrndorf« (83), dieser habe den Ton seines Romans »sehr bewusst« (84) kreierte. Auch die Dialogszenen in Regeners Roman seien vom Autor »durchaus gewollt« (159). Davon sollte doch auszugehen sein.

Diesem Analyseteil schließt sich die »Weiterführung der Untersuchung« (Kapitel 5) an. Hier erarbeitet der Autor kurze Analysen zu Texten von Siegfried Lenz, Wilhelm Genazino, Daniel Kehlmann und Thomas Glavinic, um die Bezeichnung »Generationenroman«, die von der Forschung auf Texte von Herrndorf, Strunk etc. angewendet wird, auf Validität zu prüfen. Es werden als Ergänzung also Texte von älteren und jüngeren Autoren untersucht (Strunk, Regener und Herrndorf sind alle um 1960 geboren). Born kommt zu dem Fazit: »Autoren aller Altersgruppen verfassen derartige Romane, und insofern ist die Vorstellung einer Generationengemeinschaft irreführend.« (287) Es ist sinnvoll, einen literarhistorisch so unfruchtbaren Begriff wie den der Generation zu entkräften. Diese Weiterführung der Untersuchung hätte

sicher davon profitiert, die Charakteristika der untersuchten Texte auch mit denen kinder- und jugendliterarischer Adoleszenzromane abzugleichen. So wird der Terminus »Generationenroman« umfangreich zurückgewiesen, die Behauptung eines speziell allgemeinliterarischen Adoleszenzromangenres bleibt aber bloße Behauptung. Zu kritisieren sind leider die vielen Rechtschreib- und Grammatikfehler in dieser Publikation. Ein umfangreiches Korrektorat wäre ratsam gewesen. Auch die vielen Kursivierungen und einfachen Anführungszeichen sind eher irritierend als dem Lesefluss förderlich. Insgesamt liegt hier aber eine gut lesbare Studie vor, die vor allem interessante Einzeltextanalysen zu einem zentralen Genre der Gegenwart liefert.

LENA HOFFMANN



Börnchen, Stefan: *Poetik der Linie. Wilhelm Busch, Max und Moritz und die Tradition*. Hannover: Wehrhahn, 2015. 63 S.

**W**ilhelm Buschs Bildgeschichte *Max und Moritz* (1865) gilt unumstritten als Meisterwerk und Klassiker deutscher Kinderliteratur. Die Erzählung über die zwei aufsässigen Buben hat die Forschung als frühes Beispiel parodierter Pädago-

gik, als Vorbild für unzählige Buschiaden oder als Wegbereiter des modernen *comic strip* interessiert. Stefan Börnchen jedoch fokussiert in seiner 2015 erschienenen Monographie *Poetik der Linie* auf die abseits von philologischen Kommentierungen nur selten beachtete grafische Komponente von Buschs Werk, genauer: auf das Urelement seiner Zeichnungen – die Linie.

Im ersten Abschnitt seines Essays legt Börnchen das theoretische Fundament seiner weiteren Ausführungen dar: Anhand der radial auseinanderstrebenden Explosionslinien, die die Zerstörung von Lehrer Lämpels Pfeife im vierten Streich illustrieren, weist er auf, dass zwischen Zeichnung und Gezeichnetem kein analoges Verhältnis besteht: Der Sprengung der Ordnung entspricht auf der Darstellungsebene – scheinbar widersprüchlich – »ein außergewöhnlich hohes [...] Maß an grafischer Ordnung« (12) in Form der zentrifugalen Linienführung. Hieraus folgt für Börnchen, dass sich in semiotischer Hinsicht »die Unterscheidung von Text und Buchstaben einerseits und aus Linien bestehender Zeichnung andererseits nicht strikt halten lässt«. (13) Die von Lessing und de Saussure angenommene Willkür bzw. Arbitrarität von sprachlichen Zeichen müsse auch für grafische Zeichen gelten, jedenfalls insofern sie schlichtweg den Konventionen eines bildsprachlichen Codes folgen, wie z. B. Explosions- oder Bewegungslinien. Noch weiter geht Umberto Eco, für den jede Linienzeichnung in einem arbiträren Verhältnis zu ihrem Gegenstand steht, weil der gezeichnete Umriss etwas zur Darstellung bringt, was am dargestellten Objekt gar nicht sichtbar existiert: die linienförmige Grenze zwischen dem Innen und dem Außen eines Gegenstands.

Die historischen Theorien der Linie, die Börnchen im zweiten Abschnitt referiert und die von der Antike bis in die Moderne datieren, gehen dementsprechend zumeist von der Linie als einer Grenzziehung aus und führen den Ursprung der bildlichen Darstellung auf den Schattenriss oder die Negativzeichnung zurück. Ein Sonderfall für die Linientheorie war stets die gerade Linie, die die Frage nach ihrem natürlichen Vorkommen aufwirft und damit eine Herausforderung für die Nachahmungsästhetik darstellte. Die gerade Linie, aber auch – mit Eco gedacht – die Linie überhaupt,

stellen Börnchen zufolge den Naturalismus auf die Probe. Was die Linie dem Naturalismus hingegen voraus habe, sei »die Klarheit der Begrenzung« (23), für die sie – im Gegensatz zur Malerei – stehe und die ein Comic-Künstler wie Hergé mit seiner *ligne claire* zur Maxime erhoben hat. Im vierten Abschnitt knüpft Börnchen wieder an die Problematik der Darstellungsfunktion der Linie an. Die Lektüre von Max und Moritz' erstem Streich, in dem den Hühnern der Witwe Bolte eine Fadenfalle gestellt wird, bringt ihn zu dem Schluss, dass die gekreuzten Fäden als »ostentativ ›unnatürliche‹ Linien«, nämlich als Geraden, dargestellt würden, »in denen [...] die Stilisierung um der Klarheit willen umschlägt in die Klarheit der Stilisierung« (37). In solchen Fällen würde der »Strich als Strich« (38) inszeniert, ohne noch notwendig auf ein Signifikat zu verweisen, und hebe damit seine Darstellungsfunktion zugunsten einer Selbstreferentialität auf. Obwohl die Linie für sich allein nichts mehr bezeichnen soll, steht sie in Börnchens Poetik dennoch für den Tod. Das weist er an Bildbeispielen aus Buschs Werk auf, in denen der bloße Strich als Waffe figuriert, etwa in Gestalt der linienförmigen Fäden, an denen Boltes Hühner zu Tode kommen. Im fünften Abschnitt vertieft Börnchen diese Lesart, auch mit Blick auf Buschs Bezeichnung seiner Figuren als »Konturwesen«, deren Existenz in der Reduktion auf die einzelne Linie enden müsse. Im sechsten Teil liefert Börnchen einen Exkurs zu Wassily Kandinskys Theorie von Punkt, Linie und Fläche. Für Kandinsky ist der Punkt der Anfang oder Ursprung, der in einer der Zeugungsszene ähnlichen ersten Vereinigung von Zeichen- oder Malwerkzeug und Grundfläche entsteht. Die Bewegung des Werkzeugs über die Fläche vernichtet den Punkt sodann und hebt ihn in der neu entstandenen Linie auf. In den Schlusskapiteln interpretiert Börnchen den letzten Streich von Max und Moritz als Schließungsfigur von »Kandinskys Drama von Punkt und Linie« (47). Sehe Kandinsky den Punkt als Erstes, das in der Linie aufgehe, die schließlich den Körper forme, gehe Busch in seiner Bildgeschichte den umgekehrten Weg: Die Körper von Max und Moritz werden durch die Schrotung in der Mühle zunächst linearisiert, da nur noch ihre Umrisslinien erkennbar sind, und schließlich zu bloßen Punkten

reduziert: den Schrotkörnern, die von den Enten aufgepickt werden. Im letzten Bild werden deren Kloaken präsentiert, die somit als Schlusspunkte erscheinen. Busch habe damit Kandinskys Linienpoetik *avant la lettre* auf den Kopf gestellt. Börnchens Buch bietet aufgrund seiner Materialfülle einen interessanten Überblick über diverse Theorien der Linie. Die zahlreichen Illustrationen machen es zudem leicht, dem oft verwinkelten Argumentationsgang zu folgen, der erfreulicherweise eng entlang der Bildbeispiele führt. Börnchens Vorhaben, Busch als einen Zeichner zu präsentieren, der sein ästhetisches Material stets reflektierend bearbeitet hat, wird auf diese Weise eingelöst. Einige der theoretischen Vorannahmen sind allerdings keineswegs selbstverständlich und bewähren sich nicht immer am untersuchten Gegenstand. So ist Börnchens Exemplifizierung der scheinbaren Arbitrarität von Bildzeichen an den Explosions- oder Bewegungslinien, wie sie bei Busch oder auch im Comic auftauchen, nicht überzeugend: lassen sich diese Linien doch ebenso gut als Simultandarstellung von in Bewegung befindlichen Punkten des bewegten Objekts verstehen, deren Darstellung somit keine dem Gegenstand gegenüber willkürliche Konvention wäre. Die behauptete Arbitrarität von Bildzeichen mutet besonders widerspruchsvoll an, wenn doch zugleich die Linie mit dem Tod analogisiert wird. Mit Rekurs auf Christoph Türckes *Kritische Theorie der Schrift* (2005) hätte man diese Analogie verteidigen können, auch ohne ein willkürliches Verhältnis zwischen Signifikant und Signifikat zu behaupten. Türcke sieht den historischen Ursprung des Zeichens (noch vor dessen Differenzierung in Schrift und Bild) im leibhaftigen Einschnitt in den lebendigen Körper, der vor dem Zorn der Götter schützen sollte: die erste gezeichnete Linie als kleiner, nur symbolischer und darum gebannter Tod. Neben den genannten theoretischen Unklarheiten sind es besonders weitgehend folgenloses Etymologisieren (etwa das Aufzeigen der Verwandtschaft von Streich, Strich und Strick) sowie äußerst kühne Assoziationen (etwa die Analogie zwischen Punkt, Kloake und Wilhelm Buschs Signatur), die den Essay streckenweise gezwungen wirken lassen, obwohl sein Ansatz durchaus originell ist.

LUKAS SARVARI



Burwitz-Melzer, Eva / O'Sullivan, Emer (Hrsg.):  
*Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur.*  
*Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht.*  
 Wien: Praesens, 2016 (Kinder- und Jugendliteratur  
 im Sprachenunterricht; 3). 212 S.

»Durch das Einfache geht der Eingang zur Wahrheit«, notiert Georg Christoph Lichtenberg in eines seiner Sudelbücher (*Sudelbuch K*, 1793–1796 [K 361]), und auch Johann Wolfgang von Goethe bekennt: »Das Einfache verbirgt sich im Mannigfaltigen, und da ist's, wo bei mir der Glaube eintritt, der nicht der Anfang, sondern das Ende alles Wissens ist.« (Goethe an Boisserée, 25.02.1832) Das Lob der Einfachheit hat eine lange Tradition; schon die antiken Naturphilosophen stimmen es an, und es verwundert nicht, dass es in der klaren Formensprache der Klassik einen Reflex findet. Doch was der reifen Höhenkammliteratur zur Zier gereicht, wird der Kinder- und Jugendliteratur nach wie vor nicht selten als Makel ausgelegt. Einfachheit steht hier im Ruch des Anspruchslosen, Beschränkten, Defizitären, ist Gegenstand präjudizierender Abwertung. Auch wenn zahlreiche literarische Texte diesem Standpunkt hohnsprechen, sieht sich die Kinder- und Jugendliteraturforschung leider noch immer genötigt, mit derlei längst als Vorurteil

entlarvten, doch langlebigen Befangenheiten und Unterstellungen aufzuräumen. Insofern bietet der vorliegende Band zwar weniger eine Forschungsinnovation denn eine erfreuliche Richtigstellung, als solche zudem eine Aktualisierung der Vorarbeiten Maria Lypps (u. a. *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*, 1984); wie ein roter Faden zieht sich die Referenz durch die Aufsätze und gibt den disparaten Beiträgen trotz mancher Redundanz einen ordnenden Rahmen. Durch seine Ansiedlung an der wichtigen Schnittstelle zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik jedoch – die Herausgeberinnen stehen für diese beiden Felder, aus deren Warte dem Band je ein sog. Basisartikel vorangestellt ist – trägt der Band zur aktuell dringend notwendigen Wiederannäherung beider Bezugsdisziplinen bei.

Neben einer Einleitung der Initiatorinnen (7–14) versammelt der Band 14 Beiträge der im September 2014 abgehaltenen ersten Tagung der ›Arbeitsgemeinschaft für die interdisziplinäre Erforschung und Förderung der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht‹ (AIDEFF); diese »strebt ein fundierteres Verständnis der Kinder- und Jugendliteratur als Literaturform an sowie eine breitere Kenntnis von Primärtexten« (8). Die Publikation gliedert sich im Anschluss an die Basisartikel (17–32, 33–49) in vier Sektionen (I., II., IV., V.; den Nummerierungsfehler ignoriert die Einleitung), die je zwei bzw. vier Aufsätze umfassen. Nacheinander werden Rezeption und Betrachtungsweise untersucht, sodann die »Komplexität im einfachen Gewand« in den Blick genommen – ein Titel, der beinahe für den ganzen Band Geltung beansprucht –; Einfachheit im Sinne von Vereinfachung und Didaktisierung literarischer Texte und schließlich Sachbilderbücher bilden die letzten beiden Abschnitte. Dass die Anordnung anders hätte ausfallen können, räumen Eva Burwitz-Melzer und Emer O'Sullivan eingangs ein (vgl. 9). Die anglistischen Herausgeberinnen werden unterstützt von FachkollegInnen und KollegInnen aus der Englischdidaktik (Liesel Hermes, Mechthild Hesse, Christiane Lütge, Marion Rana, Ivo Steininger [Basisart. mit Daniela Caspari]), aber auch Französisch- (Svenja Blume [2x], Daniela Caspari, Ingeborg Christ, Nancy Morys) und Spanischdidaktik (Katharina Kräling), Germanistik bzw. DaF/DaZ (Camilla

Badstübner-Kizik, Ulrike Eder, Dietmar Rösler) sind vertreten. Sie alle halten den genannten Vorurteilen eine Reihe guter Gründe entgegen, von denen sich die Eignung für den Fremdsprachenerwerb bald als zentral entpuppt.

Einfachheit – sprachlich, ästhetisch, formell, konzeptionell – ist eine relationale Größe (vgl. 21). Wie groß deren Bandbreite ist, erweisen schon die im Band untersuchten Primärtexte (englisch, deutsch, französisch, spanisch, norwegisch), die sich von kinderleichten Bilderbüchern mit Zweiwortsätzen (z. B. *Susan Laughs* von Jeanne Willis, illustriert von Tony Ross, 1999) über romantische Erzählmuster (Oscar Wilde, Mary Shelley) bis hin zu moral- und sprachphilosophischen, ethischen und politischen Sachthemen erstrecken. Unter den besprochenen Textsorten bzw. Gattungen rangiert das (vorwiegend narrative) Bilderbuch bzw. *picturebook* [sic] (77 und öfter) mit großem Abstand vorn, während zu *Bande dessinée* (Comic), Jugendroman, Klassikerbearbeitungen (Didaktisierungen, Theateradaptation) und Sachbuch je nur eines bis wenige zur Sprache kommen. Lyrische Texte sind – sehr zu Unrecht – ganz ausgeschlossen (vgl. allenfalls eine Randnotiz, 41). Fast durchweg wurden dafür Text-Bild-Kombinationen ausgewählt, deren Doppelkodierung der vermeintlichen Einfachheit eine oftmals gegenläufige Dimension zugesellen. So steht dem Einfachen als Kontrapunkt stets das Komplexe, Komplizierte, Kontingente gegenüber, was sich zum Teil auch in den Kapitelüberschriften spiegelt. Aus einem aporetischen Zirkel findet der Band so nicht heraus: Hebt er einerseits selbstbewusst hervor, dass das scheinbar Einfache letztendlich gar nicht so einfach sei (Wasser auf die Mühlen der Kinder- und Jugendliteratur-Skeptiker, die sich so in ihrer Arroganz der Einfachheit gegenüber bestätigt sehen!), so feiert er zugleich das (einfache) Einfache als »Gewinn für den Fremdsprachenunterricht«.

Für den Einsatz geeigneter Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht plädiert der Band mithin weniger mit neuen Argumenten als mit der Präsentation und Einzelanalyse neuer Texte sowie mit literaturdidaktischen Anregungen. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht hervorzuheben sind sicherlich *The Wolves in the Walls* von Neil Gaiman und Dave McKean (2003) und *The*

*Underland Chronicles* von Suzanne Collins (5 Bde., 2003–2007) für den Englisch-, *Le Prince tigre* von Chen Jiang Hong (2005), *Les derniers Géants* von François Place (1992) für den Französisch-, *Superhéros* (2011) für den Spanisch-, *Die Bademattenrepublik* von Valerie Wyatt (2014) für den Deutschunterricht und schließlich in verschiedensprachigen Fassungen das norwegische Bilderbuch *Død* von Stian Hole (dt. *Annas Himmel*, München, 2014). Eingeschlichen haben sich unschöne Fehler, und vermeidbar waren auch die uneinheitliche Position von Fußnotenziffern und ungleiche Anführung eingerückter Zitate.

ROLAND ALEXANDER ISSLER



Emde, Oliver / Möller, Lukas / Wicke, Andreas (Hrsg.): *Von »Bibi Blocksberg« bis »TKKG«. Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, 2016. 176 S.

**I**n Kinderhörspielen werden, so die Herausgeber im Vorwort, »bestimmte Gesellschaftsnormen, Rollenbilder, Handlungsentwürfe und unterschiedliche Vorstellungen des Politischen« (8) vermittelt. Dies geschieht »keineswegs wertfrei« (ebd.), dafür jedoch »simplifizierend – und damit scheinbar kindgerecht – oder unreflektiert« (9).

Ziel des Sammelbandes ist es, den Wertehaushalt der besprochenen Werke zu untersuchen. Methodisch soll dies erreicht werden, indem in den einzelnen Beiträgen »eine theoretische Perspektive konsequent auf ein Kinderhörspiel angewendet wird«. (10)

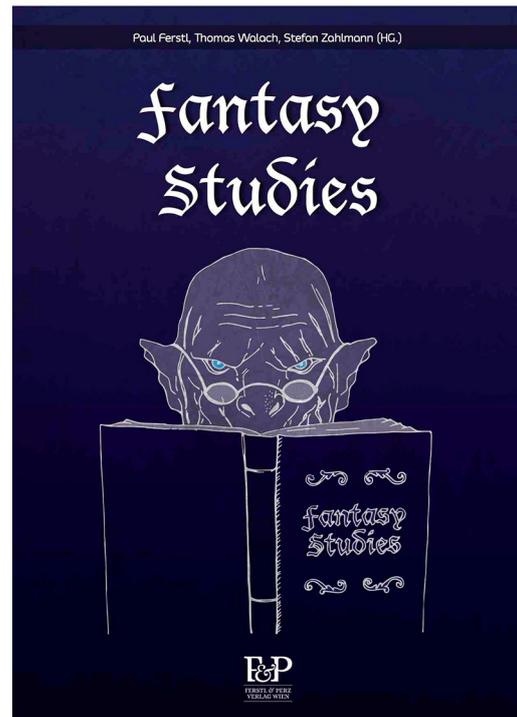
Bisher haben Kinderhörspiele in der Forschung wenig Beachtung gefunden. Ein Sammelband zu vielen der in Deutschland bekanntesten Produktionen stellt daher einen willkommenen ersten Schritt dar, diese Lücke zu füllen. Bedauerlicherweise kann der vorliegende Sammelband nur bedingt überzeugen. Dies liegt vor allem daran, dass sich dem Gegenstand ausschließlich auf inhaltlicher Ebene genähert wird. Der audiomediale Aspekt findet fast gar keine Berücksichtigung. Entsprechendes wird zwar im Vorwort angekündigt, in den Beiträgen selbst aber nur ansatzweise berücksichtigt, d. h. dass die Discoursebene der Wertevermittlung nur unvollständig analysiert wird. Die Mehrheit der Beiträge fokussiert vorrangig auf die Analyse von »Gesellschaftsnormen, Rollenbilder[n], Handlungsentwürfe[n] und unterschiedliche Vorstellungen des Politischen« (8), dass Fragen nach dem Medium und welche Bearbeitung des Stoffes gerade besprochen wird, nebensächlich werden. In Miriam Trzeciaks Beitrag zu »Konstruktionen hegemonialer Männlichkeit in den Hörspielen von ›Masters of the Universe‹« wird etwa grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Hörspielreihe mit dem Wissen um die Optik der einzelnen Figuren rezipiert wird, die ZuhörerInnen also die Spielzeuge oder die Zeichentrickserei kennen. Die Kassettencover, die als visuelle Quelle der Folgen herangezogen werden könnten, finden keine Erwähnung. Für die Hörspielbearbeitungen von Michael Endes *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (1960 f.) sowie Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* (1973) geben die BeitragsautorInnen Julia Voss und Andreas Wicke an, dass diese sich so eng an den Buchvorlagen orientieren, dass nicht aus den Hörspielen, sondern den Romanen zitiert wird. Die gemachten, durchaus lesenswerten Beobachtungen treffen mehr als Nebeneffekt auf die Hörspiele zu, eigentlich besprechen beide Beiträge die Romane. Sophie Schmitt erwähnt das Medium Hörspiel in ihren Ausführungen nicht einmal und auch welche

Bearbeitung für den Beitrag zu »Beschleunigung, Entfremdung und das gute Leben in Michael Endes ›Momo‹« herangezogen wurde, bleibt beim Lesen unklar. Erst das Quellenverzeichnis gibt darüber Aufschluss, dass ein Hörspiel besprochen wurde. Ergänzt wird der stiefmütterliche Umgang mit dem gewählten Gegenstand durch eine unsaubere Zitierweise. So geben die Quellenangaben in den Beiträgen zu *Benjamin Blümchen* (1977 ff.) und *Bibi Blocksberg* (1980 ff.) keinen Hinweis auf die Seite (A oder B), zitieren jedoch aus den Kassetten der 1970er und 80er Jahre: »(Donnelly 1988: 40,35)« (58). Hätte man noch eine Kassette, müsste man sich die genaue Stelle somit gegebenenfalls errechnen oder raten, auf welcher Seite man nun suchen muss. Die Zeitangabe mit Komma ist zudem fehlerhaft. Minuten müssten von Sekunden mit einem Doppelpunkt getrennt werden. Damit machen alle Zeitangaben, nimmt man sie genau, keinen Sinn. 40,35 Minuten etwa entsprechen beispielsweise circa Minute 40:21. Hier stellt sich die Frage, warum dies im gesamten Band so gehandhabt wird. Auch dass Hörspiele im Vorwort mehrmals als Genre bezeichnet werden, ohne dass diese nicht zweifelsfreie Einordnung reflektiert wird, zeugt von einer zu ungenauen Beschäftigung mit vorhandener Hörspielforschung.

Bedauerlicherweise fällt der Blick auf die Wertevermittlung in vielen Beiträgen ebenso wenig überzeugend aus. Dies liegt zum einen daran, dass der Ausgangspunkt, »eine theoretische Perspektive konsequent auf ein Kinderhörspiel« (10) anzuwenden, dazu führt, dass, sobald die Theorie passt und eine grundlegende Diagnose gestellt wurde, eine detaillierte Textanalyse aber ausbleibt. Oliver Emde zeigt in »Ziviler Ungehorsam im entpolitisierten Neustadt? Politische Partizipation bei ›Benjamin Blümchen‹« detailliert auf, wie sich verschiedene politologische Theorien auf unterschiedliche *Benjamin Blümchen*-Folgen anwenden lassen. Dabei entgeht ihm jedoch konsequent, dass es in den Folgen nicht nur um die politische Teilnahme von BürgerInnen im Allgemeinen geht, sondern häufig um jene von Kindern, die im Machtgefüge politischer Systeme anders positioniert sind als Erwachsene. Der Blick über den Tellerrand der verwendeten Theorien bleibt aus. In seinem Beitrag »Antiziganismus und ›Zigeunerbilder‹ in

den Kinderhörspielen ›Fünf Freunde‹ arbeitet Sebastian Lotto-Kusche die problematische Verwendung des Begriffs ›Zigeuner‹ in ausgewählten *Fünf Freunde*-Episoden heraus. Dass die besprochene Folge *Fünf Freunde und ein Zigeunermädchen* (2008) jedoch meist von Zirkusleuten statt von ›Zigeunern‹ spricht und das Zigeunerbild hier eng mit dem Zirkus verknüpft ist, wird völlig ausgeblendet. Zudem gibt der Autor, statt die Figurennamen zu verwenden, immer nur an, es äußere sich »(e)ines der Mädchen« oder »einer der Jungen« (75), was wissenschaftliche Sorgfalt vermissen lässt. In »Kolonisator, Helfer und Kosmopolit: ›Ja, das bin ja ich, Benjamin Blümchen, tööööööö!« von Franziska Müller und Daniel Bendix wird eingangs behauptet, Benjamins »Suche nach Zugehörigkeit mündet in der Entwicklung einer hybriden Identität.« (39) Die Folge beschreibt jedoch ganz klar, wie Benjamin, der anfangs von sich behauptet, ein afrikanischer Elefant zu sein, diese Aussage am Ende komplett verwirft und sich als ›mitteleuropäischer Elefant‹ bezeichnet. Die Behauptung, dass es sich hier um hybride Identität handelt, müsste klarer herausgearbeitet werden, was jedoch unterbleibt. Zum anderen gehen die Beiträge mit ihrer geringen Seitenzahl von jeweils zehn Seiten eher unökonomisch um, so dass die eigentliche Beschäftigung mit dem Werk selbst meist recht kurz ausfällt. Müller und Bendix widmen etwa eine Seite einer Auflistung selbsterdachter *Benjamin Blümchen*-Folgen, die als politisch ›korrektere‹ Alternativen zu den tatsächlich existierenden Folgen imaginiert werden. Der wissenschaftliche Mehrwert scheint hier fraglich. Lukas Möller bespricht in »Das freie Kind Pippi Langstrumpf« ganze drei Seiten lang die sog. ›Negerkönig‹-Debatte, ohne dass ein Bezug zu den restlichen Ausführungen erkennbar wird. Freunde des Hörspiels werden in *Von »Bibi Blocksberg« bis »TKKG«*. *Kinderhörspiele aus gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive* sicher einige Beiträge finden, die sie interessieren. Insgesamt fehlt dem Sammelband jedoch die Liebe zur textnahen Arbeit am Gegenstand und Hingabe zu dem, was man sich, ausgehend von Titel und Cover, erhofft, wenn man diesen aufschlägt: Beiträge über Hörspiele unter Berücksichtigung aller Bedeutungsebenen.

ANIKA ULLMANN



Ferstl, Paul / Walach, Thomas / Zahlmann, Stefan (Hrsg.): *Fantasy Studies*. Wien: Ferstl & Perz, 2016. 400 S.

In den vergangenen Jahren wurde der Ruf nach einer fundierten literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fantasyliteratur lauter, hatten sich doch seit Helmut W. Pesch – mit *Fantasy – Theorie und Geschichte* (1982) – im deutschsprachigen Raum nicht viele WissenschaftlerInnen intensiv mit dem Genre auseinandergesetzt. Erwartungsvoll geht also der Blick nach Wien, wo Paul Ferstl, Thomas Walach und Stefan Zahlmann mit *Fantasy Studies* einen vielversprechenden Sammelband vorgelegt haben, der das Genre als intermediales Phänomen des 20. und 21. Jahrhunderts aus kulturwissenschaftlicher Perspektive profilieren möchte. Der kundigen Einleitung folgen 14 Aufsätze, die sich sehr unterschiedlichen Bereichen der Fantasy Fiction widmen und dabei die gesteckten Genre Grenzen bisweilen verlassen.

*Fantasy Studies* basiert locker auf einer in Wien veranstalteten Konferenz vom November 2014 und fasst einen Teil der dort gehaltenen Vorträge zusammen; weitere Beiträge wurden ergänzt. Leider widmet sich der Sammelband nicht der Fantasy allein, sondern bezieht mit dem letzten

Aufsatz zur Repräsentation jüdischer Assimilation in der deutschen Phantastik auch die klassische Phantastik mit ein, wodurch insgesamt einmal mehr zu vage mit der Genredefinition verfahren wird und die Klarheit, die man sich seit Pesch wünscht (und in diesem Band erwartet hat) Desiderat bleiben muss.

So beginnen die Herausgeber ihre Einleitung mit gängigen Zitaten der Phantastikforschung und berufen sich sowohl auf Roger Caillois' Bild vom Einbruch des Irrationalen in unsere Welt als auch auf Tzvetan Todorovs charakteristische ›Unschlüssigkeit‹ – ohne allerdings die beiden Urheber namentlich zu erwähnen. Nach einem Exkurs in die Science Fiction konzentrieren sich Paul Ferstl und Thomas Walach im Weiteren auf gängigere Fragen der Fantasy-Forschung, indem sie auf deren subversives Potenzial eingehen, die Eskapismus-Frage kurz anschneiden und dann einen überzeugenden historischen Überblick über die Entwicklung von Fantasy Fiction und deren Erfolgsgeschichte bieten.

Gleich zwei Beiträgerinnen widmen sich George R. R. Martins Fantasyreihe *A Song of Ice and Fire*: Christine Lötscher ordnet das Geflecht von Erzählsträngen und -perspektiven, in das sich die LeserInnen wie in ein Puzzlespiel hineinfinden müssen, und demonstriert, dass es unmöglich ist, die Romanreihe ein zweites Mal unbedarft zu lesen – zu nachhaltig steckt das bei der ersten Lektüre erworbene Wissen im Leser, als dass er es bei einer zweiten Lektüre unbeachtet lassen könnte. Auch Annabelle Hornung setzt sich mit Martins Kontinent Westeros auseinander, betrachtet dabei aber weniger die Art des Erzählens als vielmehr das Motiv der Suche und deren Folge für die Identität des Helden.

Um die Bedeutung des Wissens geht es in Oliver Bidlos Beitrag zum *Herrn der Ringe* (1954/55), während sich Martin Tschiggerl mit der Macht der Worte in Patrick Rothfuss' noch wenig analysierter *Königsmörder Chronik* (2007 und 2011) beschäftigt. Einen faszinierenden Ansatz wählt Stefan Donecker in seinem sehr gut geschriebenen Aufsatz über historische Determinanten des Helden in der modernen Fantasy. Er kommt zu dem Schluss, dass Fantasy eine Reflexion über historische Ordnungsschemata impliziere und somit – im

Gegensatz etwa zur Science Fiction – trotz aller phantastischer oder magischer Ereignisse letztlich historischen Menschenbildern verhaftet bleibe. Gewohnt versiert bietet Frank Weinreich einen Überblick über Ursprung und Entwicklung der Fantasyliteratur, dem man allenfalls ergänzend ein paar Beispiele der jüngsten Zeit gewünscht hätte. Schwieriger ist Sonja Loidls Beitrag einzuordnen, der nicht nur auf jegliche Referenz zu Definitionen der Phantastik oder der Fantasy verzichtet, sondern auch die Wahl des behandelten Textkorpus vollkommen unkommentiert lässt und im Fazit kaum mehr schreibt, als in der Einleitung bereits als Frage formuliert wurde.

Mit Mustern und Methoden der Fantasy setzen sich Paul Ferstl, Daniel Syrový und Sebastian Bolte auseinander. Während Paul Ferstl sich intensiver mit der Weltgestaltung und den Landkarten in der Fantasy beschäftigt, analysieren die beiden anderen die Fantasy Fiction in Korrelation zu bestimmten Texten. Daniel Syrový untersucht den *romanzo cavalleresco* als Ursprung von Fantasy und Sebastian Bolte betrachtet das Genre in Beziehung zum *Märchen von der schönen Mete* (1907) von Agnes Migel.

Obwohl antike Mythen in ihrer Zeit noch nicht als phantastisch begriffen wurden, weil damals das Realitätskonzept ein anderes war, können doch die alten Texte inhärent als Urformen der Fantasy verstanden werden. Von dieser These geht Markus Janka aus, der die homerische Odyssee als Architekt zeitgenössischer phantastischer Literatur versteht und dies an drei Beispielen verdeutlicht, darunter die humorvoll geschriebenen *Irrfahrer* (2007) von Gerd Scherm und das an intertextuellen Bezügen reiche Kinderbuch *Schwein gehabt, Zeus!* (2005) von Paul Shipton. Auch Michael Stierstorfer setzt die antiken Texte in Beziehung zur aktuellen Phantastik und Fantasy, indem er die modern dargestellten Orte Olymp und Hades mit der christlichen Vorstellung von Himmel und Hölle vergleicht und der Frage nachgeht, warum sie im Zuge der Modernisierung diesen Wandel in der Darstellung erfahren haben.

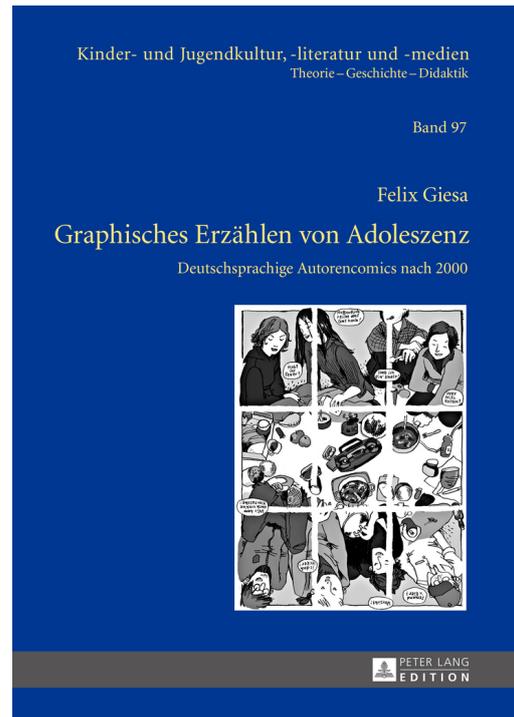
Mit der Beziehung zwischen gesellschaftlichem Aktivismus und dem Fantasy-Genre am Beispiel von *Harry Potter* (1997–2007) setzt sich schließlich Robert G. Elekes auseinander, bevor der Band

mit Anika Reichwald und der Repräsentation jüdischer Assimilation in der deutschen Phantastik 1890–1930 endet und damit kurz vor Schluss noch einmal eine ganz andere Richtung einschlägt (die leider nicht so recht zum restlichen Band passen will).

Eine einheitliche Bewertung für den sehr heterogenen Band *Fantasy Studies* abzugeben, erweist sich als schwierig – zu unterschiedlich sind die hier versammelten Beiträge; zu unterschiedlich ist auch ihre wissenschaftliche Qualität. Hier hätten die Herausgeber gut daran getan, die Beiträge kritisch-wohlwollend zu überarbeiten. Dass etwa ein Aufsatz über das Motiv der Suche und deren Folge für die Identität des Helden vollkommen auf Joseph Campbell verzichtet (der darüber hinaus in einigen anderen Beiträgen sehr wohl Beachtung findet), stößt bei kritischer Lektüre durchaus auf Verwunderung. Mit einem strengeren Lektorat hätten neben wenigen stilistischen Missgriffen auch die vielen orthographischen Fehler vermieden werden können, die bisweilen den Lesefluss beeinträchtigen und – sicher zu Unrecht – den Eindruck vermitteln, hier sei wenig sorgfältig gearbeitet worden.

Obwohl im Band nichts dazu steht, scheint er doch Auftakt einer Reihe zu sein, die sich verstärkt mit Fantasy und Phantastik auseinandersetzen will. Die Verlagshomepage jedenfalls bewirbt *Fantasy Studies* mit dem Zusatz »neue Schriftenreihe«. So kann man durchaus gespannt sein auf das, was noch kommt, denn eines vermögen die *Fantasy Studies* sicher: die Neugier zu wecken, sich verstärkt mit den phantastischen Genres zu beschäftigen.

MAREN BONACKER



Giesa, Felix: *Graphisches Erzählen von Adoleszenz. Deutschsprachige Autorencomics nach 2000.* Frankfurt a. M.: Lang, 2015 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 97). 405 S.

Die öffentliche Wahrnehmung und der kulturelle Stellenwert von Comics haben sich im deutschsprachigen Raum im vergangenen Jahrzehnt grundlegend gewandelt. Das zeigt auch der Titel dieser Studie, in dem einerseits von »graphischem Erzählen« und andererseits von »Autorencomics« die Rede ist. Comics werden hier also selbstverständlich – und zu Recht – als eine mediale Erscheinungsform von Literatur betrachtet. Mit der Fokussierung auf das Thema Adoleszenz schließt die Arbeit an entsprechende Diskurse in der Kinder- und Jugendliteraturforschung und der Jugendsoziologie an, während die transmediale Narratologie als Analysewerkzeug eine Brücke zu literatur- und medienwissenschaftlichen Ansätzen baut. Damit ist das interdisziplinäre Feld umrissen, in welchem die Dissertation von Felix Giesa verortet ist.

Die Studie beschäftigt sich mit der Darstellung von Adoleszenz in deutschsprachigen Autorencomics zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Bevor dieses Thema bearbeitet wird, setzt sich der Verfasser im

zweiten Kapitel zunächst intensiv mit der grundlegenden Frage auseinander, wie Comics erzählen und wie medienadäquate narratologische Analysekategorien in Bezug auf Stimme und Modus sowie in Bezug auf Zeit-, Raum- und Bewegungsdarstellung im Comic aussehen können. Dass diese theoretischen Vorüberlegungen überhaupt notwendig sind, liegt an der weitverzweigten und teils kontroversen Debatte, die diesbezüglich in den vergangenen Jahren sowohl innerhalb der Comicforschung wie der Narratologie geführt wurde. Der Verfasser liefert hierzu zum einen eine fundierte und sachkundige Aufarbeitung der vorliegenden Ansätze, zum anderen entwickelt er teilweise eigene Begriffe und Kategorien: So schlägt Giesa z. B. im Hinblick auf die umstrittene Frage nach dem Erzähler im Comic vor, vom »Arrangeur« zu sprechen, der »die graphische Darstellung sowohl des Seitenlayouts als auch des Panelinhalts sowie jedwede sprachliche Äußerung« (27) verantwortet. Im dritten Kapitel der Arbeit werden jugendsoziologische Studien herangezogen, um den Begriff der Adoleszenz zu klären und sich der Frage anzunähern, was Adoleszenz heute ausmacht. Im Fokus stehen hierbei insbesondere die Shell-Jugendstudien aus den Jahren 1997, 2000, 2002 und 2006. Die Auswertung der Studien kommt zu dem Ergebnis, dass Jugend sich in den vergangenen zwanzig Jahren zu einem Lebensabschnitt entwickelt habe, der »stark konsumatorisch und medial« (83) geprägt sei. Festzuhalten ist, dass dieses Kapitel relativ knapp ausfällt und sich auf einen jugendsoziologischen Blickwinkel beschränkt, während auf psychologische Ansätze – z. B. das Konzept der Entwicklungsaufgaben – bei der Bestimmung des Phänomens Adoleszenz nicht rekurriert wird. Das vierte Kapitel gibt einen ausführlichen Überblick über die Thematisierung von Adoleszenz in Comics des 20. Jahrhunderts. Im Zentrum steht die historische Entwicklung der Adoleszenzdarstellungen in US-amerikanischen, frankobelgischen und deutschsprachigen Comics sowie die gegenseitigen transnationalen Einflüsse. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass es zwar schon früh Darstellungen von Jugendlichen im Comic gab, dass jedoch die spezifische Auseinandersetzung mit Jugend als eigener Lebensphase und mit Fragen der Adoleszenz tendenziell erst ab den

1960er Jahren stattfindet, in deutschsprachigen Comics sogar erst ab den 1970er Jahren. Eine zentrale Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Underground Comix und alternativen Comics, die nicht nur inhaltlich-thematisch die Grenzen des Mainstreams überschreiten, sondern auch auf der formalen Ebene mit avancierten Erzähltechniken experimentieren und somit zur Entstehung einer Vielfalt von Erzählformen und -stilen im Medium Comic beitragen.

Das Kernstück der Arbeit bildet das fünfte Kapitel, das sechs Detailanalysen präsentiert. Das Textkorpus umfasst hierbei drei autobiographische Autorencomics (Mawil: *Wir können ja Freunde bleiben*, 2003; Flix: *sag was*, 2004; Kai Rickenbach: *Jetzt kommt später*, 2011) und drei »freie« (159) Adoleszenzcomics (Naomi Fearn: *Dirt Girl*, 2004; Arne Bellstorf: *Acht, neun, zehn*, 2005; Aisha Franz: *Alien*, 2011) aus dem Zeitraum von 2003 bis 2011. Die Analysen sind jeweils gleich aufgebaut: Nach einer Einordnung in den Werkkontext der jeweiligen ZeichnerIn und einer Zusammenfassung der Handlung werden Paratexte, Intertexte und – den im zweiten Kapitel entwickelten Analysekategorien folgend – der Erzähltext untersucht, ergänzt durch thematische Analysen zu Aspekten wie Freundschaft und Peergroup, sexuelle Identität, Freizeit und Mediennutzung oder Musik. Im Vergleich der sechs Untersuchungsgegenstände zeigt sich, dass diese eine Vielfalt von – auch avancierten – Erzählformen nutzen. Bemerkenswert hierbei ist, dass die freien Adoleszenzerzählungen im Unterschied zu den autobiographischen Comics deutlich linearer und visueller erzählen, z. B. indem sie auf einen Erzähler im Blocktext verzichten (vgl. 295). Während die autobiographischen Adoleszenzcomics unverkennbar von US-amerikanischen und frankobelgischen Vorbildern beeinflusst sind, existieren bei den freien Adoleszenzcomics keine so klaren Traditionslinien. In Bezug auf die jugendlichen Lebenswelten präsentieren die analysierten Comics ein breit gefächertes Bild, während die freien Adoleszenzcomics im Vergleich eindeutig pessimistischer geprägt sind (vgl. 304). Allerdings befinden sich die Protagonisten der autobiographischen Comics altersmäßig auch bereits im Stadium der beginnenden Postadoleszenz. Auffallend ist, dass es sich bei mehreren der analysierten Comics

um Studienabschlussarbeiten der ZeichnerInnen handelt. Das Genre des Adoleszenzcomics scheint für diese Textsorte also prädestiniert zu sein. Giesas material- und kenntnisreiche Studie überzeugt insgesamt durch eine schlüssige Argumentationslinie, durch klar gegliederte Kapitel mit Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise und abschließenden Resümees sowie durch einen verständlichen Schreibstil. Besonders hilfreich für die Vergegenwärtigung und Erschließung der zahlreichen Comiceispiele ist der 77 Seiten starke Bildanhang am Ende des Bandes. Es wäre wünschenswert, dass die vorliegende Dissertation nicht nur als Impuls für weitere Studien über Adoleszenzcomics dient, sondern den Anstoß gibt für eine längst überfällige medienübergreifende Erforschung von Adoleszenzerzählungen: vom literaturwissenschaftlichen Diskurs über den Adoleszenzroman über kultur- und filmwissenschaftliche Studien zum Coming-of-Age-Film bis hin zu den Game Studies und zur Comicforschung.

MICHAEL STAIGER



Hahn, Heidi / Laudenberg, Beate / Rösch, Heidi (Hrsg.): »Wörter raus!?« *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch.* Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 2015. 192 S.

Öffentliche Diskussionen über Kinder- und Jugendliteratur sind spätestens seit 2013 maßgeblich von der Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache geprägt. Diese entzündete sich an der Praxis des redaktionellen Veränderns von Kinderbüchern, die gemeinhin als ›Klassiker‹ wahrgenommen werden. Differenzierte Wortmeldungen waren selten, argumentiert wurde eher aufgrund persönlicher bzw. generationaler Erfahrungen, und so glitten viele Beiträge in Polemik ab, die in Denis Schecks ›Blackfacing‹ ihren Höhepunkt fand. Eine wissenschaftliche Publikation zu diesem Thema war längst überfällig.

Der von Heidi Hahn, Beate Laudenberg und Heidi Rösch herausgegebene Tagungsband »Wörter raus!?« ist der erste Versuch in dieser Hinsicht. Er vereint unterschiedliche Positionen und Perspektiven auf dieses die Gemüter erhellende Thema; sie werden in drei Hauptgruppen unterteilt: »Wörter raus!«, »Wörter nicht raus!« und »Nicht Wörter raus, sondern Kommentare rein!«

Letzteres wird vor allem von Bettina Kümmerling-Meibauer und Jörg Meibauer vertreten, die in ihrem literatur- und sprachwissenschaftlich fokussierten Beitrag verschiedene Positionen gegenüberstellen und überzeugend für die erläuternde Fußnote plädieren. M. Moustapha Diallo setzt sich mit der Feuilletondebatte in der ZEIT, insbesondere mit dem Journalisten Ulrich Greiner, auseinander. Am Beispiel des viel rezipierten Leserbriefs einer neunjährigen Afrodeutschen verdeutlicht Diallo die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit sprachlicher Gewalt und fordert interkulturelle Dialoge anstelle von Abwehrhaltungen. Heidi Rösch befürchtet, die Entfernung diskriminierender Begriffe mache den Rassismus erst recht unsichtbar. In ihrem Beitrag zeigt sie anhand von Wolfgang Herndorfs Tschick (2010) und Dolf Verroens *Hoe mooi wit ik ben* (deutsch: *Wie schön weiß ich bin*, 2005), wie man im Literaturunterricht mit dem Thema Rassismus umgehen kann. Auch in dem Roman *The Day They Came to Arrest the Book* (1997) von Nat Hentoff, den Heidi Hahn betrachtet, wird ein Buch eingesetzt, um im Unterricht Rassismus zu diskutieren. *Huckleberry Finn* (1884) wird jedoch von einem der Schüler als diskriminierend empfunden und so wird dem Buch selbst der Prozess gemacht. Auf diese Weise literarisiert Hentoff den

Zwiespalt zwischen Freiheit und Schutz, worin Hahn eine »genuin demokratische Kommunikationsform« (114) sieht.

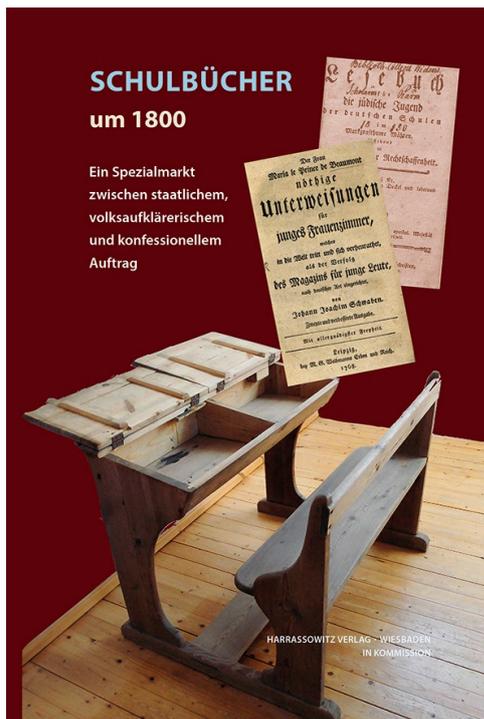
Autonomieästhetik steht bei Tatjana Jesch im Mittelpunkt. Sie geht davon aus, dass »sprachliche Modernisierung [...] das Überleben der kinderliterarischen Werke sichert« (80), weshalb auch die Überarbeitung von diskriminierenden Wörtern gerechtfertigt sei. Nora Sties verfolgt aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Sichtbarkeit verschiedener Formen von Beleidigungen in problemorientierten Bilderbüchern und deren Funktionen im jeweiligen Medium. Abschließend wünscht sie sich mehr Bilderbücher, in denen mit »Witz und sprachlicher Gewandtheit die Diskriminierenden selbst [bloßgestellt werden], anstatt aufgrund pädagogischer Bedenken die Schere an Texten anzusetzen« (136).

Roger Meyer spannt in seinem gut informierten und pointierten Beitrag einen großen Bogen, der von der europäischen Rezeption der sogenannten Hottentottenvenus und Johann Bernhard Basdows Elementarwerk (1774) über kolonialistische Jugendromane bis hin zu Gina Meyers *Die Wildnis in mir* (2011) reicht. Dabei stellt er heraus, wie kolonialistische und diffamierende Afrikabilder sowie hegemoniale Muster in Kinder- und Jugendliteratur bis heute wirksam sind, und betont zugleich die unzureichende Aufarbeitung von Deutschlands Kolonialvergangenheit. Svenja Blume befasst sich mit Übersetzungen von schwedischen Kinderbüchern und stellt im Rückgriff auf Riitta Oittinen und Göte Klingberg heraus, dass in der Debatte kulturelle Adaptionsprozesse häufig unberücksichtigt bleiben. Im Vergleich mit den schwedischen Ausgangstexten zeigt sich, wie sehr sich Übersetzungen von *Pippi Langstrumpf* (1945), *Hänschen im Blaubeerwald* (1901) und *Mama Muh* (erstmalig 1991) in ihren Auffassungen von Literatur, Erziehung und Kindheit unterscheiden. Schweden würde in den Übersetzungen idyllisiert, die Texte in ihrem Differenzierungspotential und ihrer Doppelsinnigkeit abgeschwächt.

Beate Laudenberg spricht sich gegen eine »Sprachpolizei« aus. Einerseits verweist sie mit erwachsenliterarischen Texten von May Ayim und Yoko Tawada auf das kreative Potenzial von Mehrsprachigkeit, andererseits zieht sie Kinderbücher von

Rafik Schami, Erich Kästner, James Krüss und Antoine de Saint-Exupéry heran, um zu zeigen, dass diskriminierende Wörter in Kinderliteratur auch in antirassistischen Kontexten vorkommen, weshalb sie nicht pauschal aus der Kinder- und Jugendliteratur verbannt werden sollten. Uwe-Michael Gutzschhahn schließt sich dieser Ansicht an und betont, dass Kinder schlau seien und daher historische Kontexte als solche erkennen würden. Außerdem könne man sie ohnehin nicht vor »schlimmen Wörtern« bewahren. Als AutorIn im 21. Jahrhundert solle man rassistische Beleidigungen jedoch nicht verwenden und auch voreilige Erklärungen von Erwachsenen hält er für gefährlich (170). Hermann Schulz, Autor und Leiter des Peter Hammer-Verlags, erinnert sich an die im Laufe der Jahre erfolgten Umbrüche bezüglich der Verwendung von rassistischen Wörtern in Kinderbüchern, weshalb er exemplarisch die Sensibilisierung der Gesellschaft in Deutschland in Bezug auf dieses Thema darstellt. Die Sammlung schließt mit dem Wiederabdruck eines literarischen Textes: Irena Brežnás *Brief an meinen schwarzen Sohn* (1988). Auch wenn die Debatte um das Verändern von kinderliterarischen Texten bereits 2013 ihren Höhepunkt erreichte, ist der Tagungsband noch immer aktuell, beschäftigt er sich doch mit alltäglichem Rassismus, wie er zum Beispiel im Zusammenhang mit Geflüchteten, mit »racial profiling«, den Wahlen in Europa und der US-amerikanischen Regierung intensiv diskutiert wird. Hier gibt es für die Kinder- und Jugendliteraturforschung noch sehr viel zu tun. Im Kern geht es bei der Kinderbuchdebatte um allgemeine Fragen des Miteinanders. Was wiegt schwerer: die freie Meinungsäußerung oder das Diskriminierungsverbot? Autonomie oder Anpassung an die jeweilige Zeit und Kultur? Der Band profitiert dabei von AutorInnen aus verschiedenen Berufsfeldern und der damit einhergehenden Diversität der Standpunkte. So hat man die Möglichkeit, sich über gut begründete Pro- wie Contra-Argumente zu informieren. Die unterschiedlichen Auffassungen zeugen davon, dass es hier – wie so oft – keinen »richtigen« Weg und damit auch keine einfache Lösung gibt. Vielmehr sind jede Leserin und jeder Leser aufgefordert, sich selbst eine Meinung zu bilden.

JULIA BENNER



Haug, Christine / Frimmel, Johannes (Hrsg.): *Schulbücher um 1800. Ein Spezialmarkt zwischen staatlichem, volksaufklärerischem und konfessionellem Auftrag*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2015 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens; 48). 248 S.

Es ist sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, dass die Geschichte der Kinderliteratur eng mit der Pädagogik und der Schule als Vermittlerin verbunden war, in besonderer Weise seit der Epoche der Aufklärung. So meint der Begriff »Schulbücher« ein breites Spektrum, das sich aus wachsendem öffentlichen und staatlichen Interesse an einer bildenden Wirkung durch Bücher auf SchülerInnen und Lehrpersonen entwickelt hat. Der Band dokumentiert Vorträge der Jahrestagung 2012 des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Bibliotheks-, Buch- und Mediengeschichte. Es geht um Fibeln, Lernbücher für Kinder, Lesebücher über die zunehmenden Wissensbereiche, die Morallehre, Kinderbibeln – vieles auch an Erwachsene adressiert; dazu kommen methodische Handreichungen und pädagogische Abhandlungen, die bis in Gelehrtenkreise hineinwirkten. Der erkennbare Bildungsaufbruch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ist der Beginn des bis in unsere Gegenwart reichenden Bemühens um Bildung durch Bücher.

Deutlich aber ist, dass »nur unterhaltende« Bücher noch keine Rolle spielten.

Die Forschungsberichte über rührige Verleger und Verlage preußischer, mitteldeutscher, bayerischer, österreichischer und ungarischer Provenienz behandeln deren Produktion meist für einen staatlich geförderten (und kirchlich wie staatlich zensierten) Markt, informieren über AutorInnen und bieten Einblicke in Programmplanungen und Verbreitung.

Der Schwerpunkt der Beiträge auf dem Schulbuch als Handelsprodukt – einer bislang noch kaum aufgearbeiteten Geschichte des Verlagswesens, meist noch mit einem Nischenprodukt – kann nicht auf den historischen Kontext verzichten. Die einzelnen Beiträge gehen damit unterschiedlich um. Der enge Konnex verschiedenster Textsorten zur Förderung der Lesekompetenz, Wissensvermittlung als Volksaufklärung und religiös-moralischer Erziehung mit einer beginnenden Einsicht in die Bedeutung von Lernmotivation statt Gedächtniszwang wird dort angesprochen, wo bekannte Philanthropen als Autoren agieren.

Die Einleitung der Herausgeberin Christine Haug leistet einen ersten Zugang, um die Schulbücher im sozial- sowie schul- und pädagogikgeschichtlichen Kontext zu verorten. Einzelne Beiträge nehmen dies auf. Sie stellen Schulbuchautoren vor, häufig Theologen, die auch über die niederen Schulen und die Lehrerausbildung mitbestimmen oder selbst als Lehrer tätig sind; schreibende Philanthropen, deren Wirkung jedoch durch die Langlebigkeit älterer Schulbücher, das fehlende Geld, die mangelnde Bildung der Lehrer, die ein neues Lehrkonzept nicht übernehmen, oder durch Zensur geschmälert zu sein scheint. An dieser Stelle könnten genauere Forschungen zu Inhalt, Didaktik, Methodik und Rezeption der Bücher einsetzen. Dies zu fordern geht meist über den eigenen Anspruch hinaus (vgl. 99). Auch an den nicht unwichtigen anthropologischen wie bildungspolitischen Prämissen – dem oberen Bereich der Bildungspyramide – sind die Beiträge unterschiedlich interessiert. Verwiesen wird unter anderem auf die Forschungen zur Bildungsgeschichte von Michael Jeismann sowie auf die von Notker Hammerstein und Ulrich Herrmann sowie von Max Liedtke herausgegebenen Handbücher.

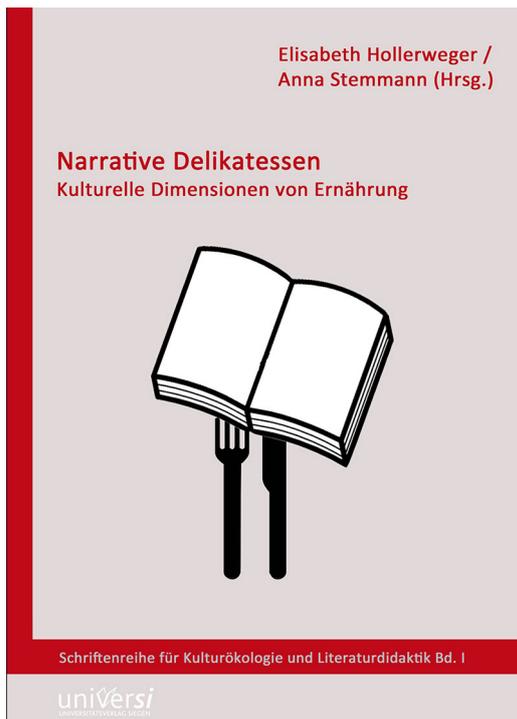
Marcus Conrad skizziert anhand des Pfarrers und Lehrer-Fortbildners Karl Heinrich Krause und seiner Lehrbücher aus einem gut ausgewerteten Hallenser Verlagsnachlass den Horizont von Staat und Kirche, Schulsituation, Ausbildungsqualität und Lehrerkompetenz für die Epoche in Preußen. Der Beitrag von Barbara Kaltz zeigt an der breiten deutschen Rezeption der ›Lehrwerke‹ der Französin Jeanne Marie Le Prince de Beaumont beispielhaft, wie mit der innovativen Schreibart der berühmten Pädagogin, die schon seit um 1750 literarische und sachliche Texte einsetzt, für zahlreiche deutsche Verleger und KäuferInnen ein Horizont eröffnet wird, auf dem das Schul- wie das Kinderbuch des 19. Jahrhunderts weiter aufbaut. Inwieweit die Bücher den deutschen Schulbüchern gleichgestellt sind, muss wohl offen bleiben. Christine Haug stellt den Aufklärer Friedrich Nicolai als Schulbuchverleger von Reformschriften für Lehrer und Schulbücher vor. Damit begibt sie sich ins Zentrum der Schulentwicklung in Preußen, die, zwischen Aufklärung und Restriktion, um eine Vereinheitlichung der Bildungsstandards ringt. Interessant wäre, die praktische Wirkung dieser Schriften über die Zeit nach 1813 hinaus zu verfolgen.

Auf einzelne Textgattungen gehen zwei Beiträge ein: Gisela Teistler liefert mit »Die Fibel um 1800« eine Recherche über zahlreiche Ausgaben und über erstaunlich lange Laufzeiten. Neun Beispiele aus dem engeren Zeitraum um 1800 werden inhaltlich ausführlich beschrieben. Dass für die ABC-Bücher bzw. Fabeln die Methode des Buchstabierens bzw. des Lautierens in dieser Epoche nicht verändert wurde, zeigt das Beharren am Alten. Die Einflüsse einer ›natürlichen‹ Pädagogik vom Kinde aus – den Begriff »Jahrhundert des Kindes« (38) zu gebrauchen, ist nicht korrekt – werden eher an der Wahl weltlicher Alltagsthemen (auch vermehrt durch Bilder angereichert) auf Kosten von Bibeltexten sichtbar. Reinhart Siegert untersucht die Entstehungs- und Publikationsgeschichte des *Allgemeinen Lesebuchs* des Theologen Georg Friedrich Seiler als weit verbreitete, auch die Konfessionsgrenzen überschreitende Enzyklopädie

der kleinen Leute zwischen 1789 und 1850, die an wesentlich schmalere Vorläufer aus der philanthropischen Epoche von Rudolf Zacharias Becker und Friedrich Eberhard von Rochow anknüpft. Werner Greiling stellt unter dem Titel »Bücher für Schüler und Lehrer« den Theologen und Pädagogen Gustav Friedrich Dinter als Lehr- und Schulbuchautor vor und die reformorientierte Zusammenarbeit mit dem Verleger Johann Karl Gottfried Wagner im mitteldeutschen Ort Neustadt an der Orla, die durch dessen kluge Kontakte zu der Obrigkeit befördert wurde. Alle weiteren Kontexte bleiben dabei jedoch ausgespart: »Die zahlreichen Bände selbst, ihr Inhalt und ihre didaktische Konzeption bedürfen [...] noch der eingehenden Analyse.« (99)

Zwei Beiträge beschreiben Schulbuchverlage unter staatlicher Aufsicht, deren Absichten die Vereinheitlichung schulischer Bildung und die Durchsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen für das gesamte Land waren: Johannes Frimmel gibt einen Einblick in die Bedeutung zweier staatlicher Schulbuchverlage in Österreich und Bayern, die Unterschiede zu anderen Ländern deutlich machen. Hanno Schmitt berichtet über den Verlag Die Braunschweigische Schulbuchhandlung, in dem der Aufklärungspädagoge Joachim Heinrich Campe federführend war. Weniger zentrale Aspekte behandeln zwei weitere Aufsätze: In seinem Beitrag über deutsch-jüdische Schulbücher im 18. Jahrhundert stellt Michael Nagel drei neben der bislang orthodox-religiösen Schulbildung zu verzeichnende Beispiele der um 1780 erkennbaren Integrationsbemühungen in der Nachfolge Moses Mendelssohns vor. Über deren Reichweite ist zwar wenig bekannt, die Bezüge zu bekannten Philanthropen allerdings sind bemerkenswert. Ihre Bedeutung für die weitere Emanzipation und Integration müsste in einen weiteren Zeitrahmen gestellt werden. Andrea Seidler und Joseph Glück geben einen Einblick in die nicht unproblematische Bildungs- und Sprachpolitik Habsburgs im Königreich Ungarn des 18. Jahrhunderts und erste Übersichten über Schulbücher einer vielsprachigen und mehrkonfessionellen Gesellschaft.

ORTWIN BEISBART



Hollerweger, Elisabeth / Stemmann, Anna (Hrsg): *Narrative Delikatessen. Kulturelle Dimensionen von Ernährung*. Siegen: Universitätsverlag Siegen, 2015 (Schriftenreihe für Kulturökologie und Literaturdidaktik; 1). 316 S.

**N***arrative Delikatessen* stellt den Auftakt der *Schriftenreihe für Kulturökologie und Literaturdidaktik* dar, die das Ziel verfolgt, Forschung zu präsentieren, die sich mit Motiven und Inhalten im Kontext von Kulturökologie auseinandersetzt, wobei interdisziplinär und anwendungsorientiert vorgegangen werden soll.

Diese Intention wird ausgezeichnet umgesetzt: Als Grundlagen für die Untersuchungen kommen u.a. Gender Studies, Raumtheorie, Ethik, Erzähltheorie und Spieltheorie zum Einsatz. Mit Kochbuch, Tugendlehre, dramatischer Inszenierung, Roman und TV-Serie werden zahlreiche Genres, die mit unterschiedlichen narrativen Mitteln arbeiten, aufgegriffen.

Der Band bietet ein Gleichgewicht aus Einzelanalysen und (diachronen) Überblicksbeiträgen. Sechs der 21 Beiträge beziehen sich explizit auf Kinder- und Jugendliteratur und -medien oder den All Age-Bereich: Anna Stemmanns Auseinandersetzung mit Ernährungsfragen in der TV-Serie *Die Simpsons*, Sabine Plankas Analyse von

Puppen- und Kinderkochbüchern vom 19. bis ins 21. Jahrhundert, Daniela Frickels Beschäftigung mit Essstörungen von Protagonistinnen in der Jugendliteratur seit den 1980er Jahren, Laura Gemsemers Beobachtungen zum (Jugend-)Vampirroman, Nadine Hufnagels Thematisierung des gemeinsamen Essens in hochmittelalterlicher Epik und deren Jugendbuchadaptionen sowie Iris Schäfers Beitrag zu Essstörungen männlicher Protagonisten, in dem die Verfasserin sich sowohl auf allgemeine wie auf Kinder- und Jugendliteratur bezieht, eine Verbindung, die als repräsentativ für die Herangehensweise innerhalb des Bandes angesehen werden kann.

Illustrationen werden sparsam eingesetzt, was angesichts des sprichwörtlich mitessenden Augenschade (wenn auch aus verlegerischer Sicht nachvollziehbar) ist: Nur Martina Wernlis Auseinandersetzung mit der Martinsgans im 16. und 17. Jahrhundert werden Holzdrucke und Titelblätter von Kochbüchern beigegeben, was die Analyse gut ergänzt und klarere Eindrücke von einem sonst wenig präsenten Thema vermittelt.

Kochbücher, die ja grundsätzlich erzieherische, faktuale und ästhetische Komponenten miteinander verbinden, werden mehrfach thematisiert: An diesem Genre (das Parallelen zur von Nadja Türke analysierten Ratgeberliteratur aufweist) wird mit unterschiedlichem Fokus der gesellschaftliche und erzählerische Stellenwert von Nahrung aufgezeigt.

Vom Kochbuch ist es nicht weit zur konkreten Speisenzubereitung, die von Tanja Rudtke im Kontext des Romans der Gegenwart und von Kerstin Bueschges in der dramaturgischen Inszenierung untersucht wird.

»Zu essen oder nicht zu essen« ist die Frage bei Laura Gemsemers Auseinandersetzung mit dem Vampirroman, aber auch bei Frederike Flechts Thematisierung von Hunger. Hunger ist in weiterer Folge mit Mangel, aber auch mit den im Sammelband thematisierten Essstörungen verknüpfbar, die mit Fokus auf weibliche (Daniela Frickel) und männliche (Iris Schäfer) Figuren analysiert werden. Neben Küche und Esszimmer kommt bei der räumlichen Positionierung des Essens auch dem Supermarkt gebührende Aufmerksamkeit zu (Miriam Zeh).

Fragen von Sitten und Gebräuchen werden u. a. von Alexandra Kusch in ihrer Auseinandersetzung mit *Der Welsche Gast* und Alessandra De Rosas Beobachtungen im Kontext des *Pentamerone* angesprochen.

Zubereitung und ihre Rollenzuschreibung (Gala Rebane, Tanja Rudtke) sowie Nahrungsmetaphorik (etwa bei Laura Gemsemer und Susanne Wohlfarth) werden wiederholt thematisiert. In Wohlfarths Auseinandersetzung mit Ernährung in bildender Kunst, etwa am Beispiel der stillenden Mutter, wird der Aspekt frühkindlicher Ernährung aufgegriffen, den auch Adrian Robanues in seiner Analyse von Jean-Jacques Rousseaus *Émile* verfolgt. Auch der Genuss wird thematisiert: Andreas Heimanns Auseinandersetzung mit Formen der Tabuisierung des Genießens kann durchaus mit den Analysen zu Vampirismus und Essstörungen in Beziehung gesetzt werden.

Die engen Verbindungen zwischen Nahrungsaufnahme und familiären Konflikten werden von Anna Stemmann bei den *Simpsons* und von Beatrice Waegner bei Franz Kafka, Bertolt Brecht und Hans-Ulrich Treichel analysiert.

Es werden also durchweg Grundsatzfragen im Kontext des Essens als Handlung (bezogen auf den Einzelnen und / oder die Gesellschaft) und als Metapher gestellt: Wer kocht, wer isst, wie wird gegessen, wo werden Zutaten besorgt, wer und was wird gegessen – oder nicht gegessen? So ziehen sich rote Fäden und Korrelationen durch den gesamten Band und machen ihn zu einer kompakten und informativen Sammlung, die zu weiterer Analyse von Narrativen, die einer im Alltag selbstverständlichen Handlung wie der Nahrungsaufnahme eingeschrieben sein können.

Eine pdf-Version des Sammelbandes ist am Online-Publikations-Server der Universitätsbibliothek Siegen zu finden, so dass Forschungsergebnisse, ungebunden an eine Zugehörigkeit zur Universität, Interessierten kostenfrei zur Verfügung stehen. So zeichnet sich diese vielseitige Publikation neben Qualität auch durch einfache Zugänglichkeit aus.

SONJA LOIDL



Hopp, Margarete: *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945*. Frankfurt a. M.: Lang, 2015 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 100). 396 S.

In ihrer Dissertation nimmt Margarete Hopp 287 Bilderbücher zu den Themen Sterben, Tod und Trauer in den Blick, die zwischen 1946 und 2011 in Westdeutschland erschienen sind. Das Korpus besteht aus Sach- und Tierbilderbüchern, realistischen, fantastischen sowie märchenhaften Bilderbüchern. Nur zehn der insgesamt 287 Texte stammen aus der Zeitspanne zwischen 1946 und 1971, d. h. der Zeit vor dem kinderliterarischen Paradigmenwechsel.

In einem einleitenden Abschnitt geht Hopp auf die Forschungslage zum Bilderbuch ein und nimmt die Etablierung und Entwicklung der unterschiedlichen Motive des Sterbens in der Kinder- und Jugendliteratur in den Blick. Anschließend fokussiert sie die Bilderbuchtheorie und stellt thanatologische sowie religiöse Konzepte vor, die hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen Sterben, Tod und Trauer von Relevanz sind. Unter Bezugnahme auf diese Überlegungen entwickelt sie einen Fragenkatalog, den sie als thanatologisch-diskursanalytischen Analyseansatz beschreibt. Auf den folgenden etwa einhundert Seiten erfolgt

eine quantitative Analyse der ausgewählten Bilderbücher. Der letzte Abschnitt ist der qualitativen Analyse von 53 Bilderbüchern gewidmet, die das kindliche Sterben thematisieren; ein Motiv, das sich gemäß Hopp erst zur Mitte der 1980er Jahre im deutschsprachigen Bilderbuch etabliert hat. Fokussiert werden sowohl motivische Schwerpunkte als auch historische Entwicklungen. Ihr Forschungsinteresse begründet Hopp mit Blick auf die aktuelle Gesellschaft, in der das Sterben kein kollektives Erlebnis mehr sei. Unter Bezugnahme auf Mischke führt sie aus, dass Sterbeprozesse mehrheitlich außerhalb des kindlichen Blickfeldes stattfänden und es Kindern oftmals nicht erlaubt sei, an Beerdigungen bzw. am Trauerprozess teilzunehmen (vgl. 19). Diese Schonung verursache »phantasiegeprägte Ängste« (ebd.). Bilderbücher könnten daher einen Beitrag zur Trauerbewältigung leisten. Hopp attestiert den Bilderbüchern zur Thematik des Sterbens, Todes und Trauerns demnach eine therapeutische Wirkung. Wichtiger als die ästhetische Dimension der Texte erscheint ihr daher die Frage danach, welchen Beitrag Bilderbücher zum altersgemäßen Umgang mit diesen Themen leisten. Resultierend hieraus fokussiert sie Fragen der »Kindgemäßheit auf der thematischen und gestalterisch-formalen Ebene« (22) und erhebt die »Authentizität von Erzählkonzepten« (20) zum literarischen Qualitätsmerkmal. In ihrem Resümee geht sie zudem auf die »vordergründige Funktion« (331) der Kinderliteratur ein, die kindliche Entwicklung sowie das Weltverständnis zu fördern. Vorausgesetzt wird demnach ein pädagogischer Impetus, wobei der ästhetische Charakter des Mediums weitgehend unberücksichtigt bleibt. Aufschlussreich sind Hopp's quantitative Analysen, etwa zur Religiosität im Bilderbuch, sowie ihre Beobachtungen zur Figur des personifizierten Todes. So geht sie am Beispiel von Wolf Erlbruchs *Ente, Tod und Tulpe* (2007) auf die »Mittlerrolle« des Todes ein, der keine Leben nimmt, sondern beim »Übergang vom irdischen ins jenseitige Leben« (236) unterstützt. In diesem Zusammenhang verweist sie auf Motive aus der griechischen Mythologie und nimmt die Polyvalenz des Erzählkonzepts in den Blick. An diesen und anderen Stellen macht sich bemerkbar, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen eine disziplinäre Öffnung erfor-

dert. Nachvollziehbar ist daher ihr Ansatz, thanatologische und philosophische Überlegungen zu integrieren. Anzumerken ist allerdings, dass die Auseinandersetzung mit der Philosophie in der Kinderliteratur differenzierter hätte erfolgen können. In ihrem Resümee bezieht sie sich etwa auf »Jostein Gaardner[s]« [sic!] *Sophies Welt* aus dem Jahr 1993, nennt jedoch versehentlich den Titel *Lauras Stern*.

Richtig ist hingegen die Beobachtung, dass das Medium Bilderbuch aufgrund des Zusammenspiels von Text- und Bildelementen eine Erweiterung literaturwissenschaftlicher Analyseinstrumente erfordert, ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Motiven des Todes, Sterbens und Trauerns einer inter- bzw. transdisziplinären Perspektive bedarf. Da Hopp davon ausgeht, dass Bilderbücher einen Beitrag zur Trauerbewältigung leisten, hätte sie abgesehen von den berücksichtigten thanatologischen, religiösen und philosophischen auch psychoanalytische und (tiefen)psychologische Diskurse mit einbeziehen können.

Die theoretischen Abschnitte sowie die quantitativen und qualitativen Analysen zeugen von Sorgfalt und Präzision. Zu kritisieren ist jedoch, dass die nicht gendersensible Schreibweise in einer dem Vorwort vorangestellten Erläuterung kurz angesprochen und damit quasi legitimiert wird; zudem verursacht die parenthetische Zitierweise einen gewissen Mehraufwand – jedenfalls für die Leser, die am vollständigen Titel des jeweils zitierten Werkes interessiert sind. Abgesehen von diesen formalen Aspekten ist mit Blick auf den Inhalt zu konstatieren, dass Hopp ihrem Anspruch, die »unbefriedigende [...] Forschungslage zur Theorie des Bilderbuchs« (21) durch ein eigenes Modell zu erweitern, das »die Mehrfachcodierung des Erzählens in Wort und Bild und ihre Synergieeffekte abbildet« (ebd.), nicht gerecht wird. Ihr Modell besteht aus einem Fragenkatalog u. a. zu Kommunikationsstrukturen, Todesvorstellungen, erzählerischer Vermittlung. Dieses deskriptive Verfahren blendet sowohl das Zusammenspiel von Text- und Bildebene aus als auch den genuin künstlerischen Charakter des Mediums. Zwar erwähnt Hopp immer wieder den Ikonotext, fokussiert jedoch primär die subjektiv empfundene Aussage der Bilderbücher. Die Fragen, denen sie sich im Rahmen ihrer qualita-

tiven Auswertung widmet, sind gut gewählt, doch geht es in der jeweiligen »Gesamtbeurteilung« ausschließlich um die Bewertung des pädagogischen Gehalts, den sie dann als besonders hoch ansetzt, wenn beispielsweise eine »positive Grundeinstellung zum Leben« (272) vermittelt werde.

Für LeserInnen, die sich nicht daran stoßen, dass literarische »Qualität« mit »Authentizität« gleichgesetzt wird (243), dass das Bilderbuch auf seinen pädagogischen »Wert« reduziert wird und daraus resultierend die dem Medium inhärente ästhetische Dimension, die sich auch und gerade im Kontext von ernsten Themen zeigt, ausgeblendet wird, bietet der Band einen interessanten quantitativen und inhaltlichen Überblick über die Ausprägung und Entwicklung der Motive des Sterbens, Todes und Trauerns im deutschsprachigen Bilderbuch.

IRIS SCHÄFER



Huemer, Georg: *Mira Lobe. Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: Praesens, 2015 (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich; 16). 316 S.

Die vorliegende Werkbiographie Mira Lobes ist Ergebnis eines Forschungsprojekts am Ludwig Boltzmann Institut für Geschichte und Theorie

der Biographie in Wien. Daraus entstanden eine Ausstellung im Jahre 2014/15 mit dem Titel »Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel« anlässlich des hundertsten Geburtstags der Schriftstellerin, die der Verfasser mitkuratiert hat. Seine Forschungen wurden 2014 als Dissertation in Wien vorgelegt. Es ist die erste umfassende Darstellung zu Leben und Werk der erfolgreichen und kanonisierten Autorin, vermag über den Blick auf die Einzelperson hinaus außerdem wichtige Erkenntnisse über das kinderliterarische Leben in Österreich seit den 1950er Jahren zu vermitteln. Denn neben den Ausführungen zu Mira Lobe selbst berücksichtigt Huemer eine Vielzahl anderer Aspekte: die Publikationswege Lobes, die Verlagslandschaft, die IllustratorInnen ihrer Bücher wie auch zum Teil die Rezeption der Werke. Dies alles wurde erreicht durch eine akribische Auswertung des recht verstreuten Nachlasses sowie durch zahlreiche Interviews mit noch lebenden Weggefährten, die eine wichtige Rolle im Leben der Autorin gespielt haben.

Die Darstellung setzt (nach knappen Bemerkungen zum Exil Lobes in Israel) mit dem »Neubeginn in Österreich« (41 ff.) ab 1953 ein und führt detailliert das Engagement der Autorin für den KPÖ-nahen Jungbrunnen-Verlag aus; berücksichtigt wird hier vorrangig ihre Tätigkeit für diverse Kinderzeitschriften während der 1950er Jahre, die eine wichtige Rolle in der Phase einer politischen Neuorientierung in Österreich nach 1945 gespielt haben – (auch und gerade) für eine deutsche Leserschaft eine interessante Lektüre, da sich in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 keine explizit linke Kinderliteratur zu organisieren versuchte. Dass Lobes Publikationen im doch eher konservativen Schneider-Verlag Gefahr liefen, mit den eigenen politischen Überzeugungen zu kollidieren, beweist andererseits das Bemühen um eine breitenwirksame Kinderliteratur. Gerade die Vielfältigkeit der Zusammenarbeit Lobes mit den unterschiedlichsten Verlagen herausgearbeitet zu haben, ist eine der Stärken dieser Untersuchung. Die nächste Schaffensphase ist geprägt von der Gruppe der Wiener Kinder- und JugendbuchautorInnen, die auch zur Zusammenarbeit mit diversen IllustratorInnen führte: Huemer bringt hier überzeugende Ausführungen zu Susi Weigel,

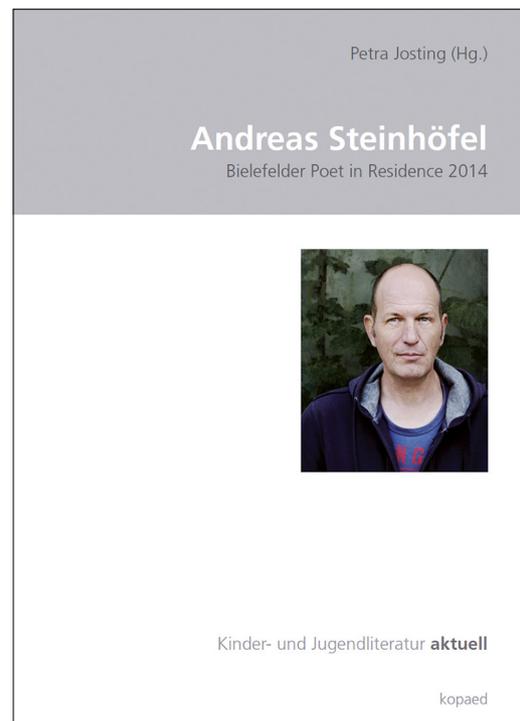
Christina Oppermann-Dimow, Angelika Kaufmann und Winfried Opgenoorth; allein dieses Kapitel ist ein überraschender und lesenswerter Fundus für alle an der Geschichte des Bilderbuchs Interessierten. Die daran anschließenden Kapitel widmen sich der Darstellung und Analyse der wichtigsten Werke Lobes, einfühlsam und präzise geschrieben, eine wichtige Orientierungshilfe sowohl für kinderliterarhistorische Fragen wie zu einer möglichen Neuinterpretation ihres Gesamtchaffens. Natürlich spielen hier der Erstling *Insu-Pu* (1947/1951) oder *Das kleine Ich bin Ich* (1972) eine prominente Rolle, aber auch *Der Anderl* (1953), *Meister Thomas in St. Wolfgang* (1965) oder die Mädchenbücher bis hin zu *Schatten im Auwald* (1970) und *Die Räuberbraut* (1974) werden eingehend berücksichtigt. Kapitel 10 schließlich widmet sich den Werken der späten 1970er und 1980er Jahre, die die für Mira Lobe wohl durchgängig im Vordergrund stehende »Selbstbestimmung der Kinder« zum Ziel haben. Immer wieder ist anzuerkennen, wie es Huemer gelingt, nicht nur aus der genauen Lektüre der Bücher Informationen darzubieten, der Rückgriff auf die Biographie und die Archivalien des Nachlasses bleiben durchgängig erkenntnisleitend.

Insgesamt vermag dieses Werk das Gesamtwerk einer Autorin vorzustellen, das geprägt ist von einem tiefen Humanismus: »Liebende finden zueinander, Außenseiter werden (re-)integriert, gemeinsame Ideen werden verwirklicht« (253) – nicht nur die Biographie Lobes, sondern auch die in den Werken vertretenen Wertvorstellungen zeigen deutlich, warum sie zu Recht als »Doyenne der [nicht nur; AS] österreichischen Kinder- und Jugendliteratur« wahrgenommen werden sollte. Ihre Präsenz innerhalb eines kinderliterarischen Kanons – nicht nur auf das immer noch populäre *Kleine Ich bin Ich* bezogen – wird nach der Beschäftigung mit dieser Untersuchung mehr als nachvollziehbar. Es ist darüber hinaus das Verdienst dieser Monographie, ein so vielfältiges und facettenreiches Œuvre in konzentrierter und eingängiger Form zu präsentieren.

Allerdings wäre die Lektüre dieser höchst informativen Arbeit leichter gewesen, wenn nicht erst das letzte Kapitel einen nachvollziehbaren Überblick über die Biographie Mira Lobes bringen

würde: Diese Rahmendaten wären zu Beginn willkommen gewesen und hätten die teilweise labyrinthischen Wege der Ausführungen auflösen können. Sei's drum: eine vorzügliche Arbeit nicht nur zu Liebe, sondern zur Kinderliteraturgeschichte in Österreich der letzten Jahrzehnte allgemein.

ANDREAS SCHUMANN



Josting, Petra (Hrsg.): *Andreas Steinhöfel, Bielefelder Poet in Residence 2014*. München: kopaed, 2015 (Kinder- und Jugendliteratur aktuell; 4). 249 S.

Das sich jemand nach 17 Büchern und 20 Jahren Schreib- und Übersetzertätigkeit noch einmal derart steigern kann, hätte ich mir nicht vorstellen können. Ich habe *Anders* (2014), Andreas Steinhöfels vorläufig letztes Buch, mit so viel Spannung gelesen, dass es mir immer noch ein Rätsel ist, wie es ihm gelingt, die LeserInnen so nah an seinen Protagonisten heranzuführen. Was diesen *Anders* jedoch in seinem tiefsten Inneren bewegt, ist ein Geheimnis, das ihn sichtlich bedrückt und das er trotz größter Anstrengungen nicht entschlüsseln kann. Manchmal scheint er ganz nah dran, aber ein neunmonatiges Koma, in das *Anders* nach einem Unfall gefallen ist, hat alles verwischt, und er leidet darunter. Ein weiteres Thema in

Steinhöfels Buch ist die Neigung seiner Eltern, ihrem Nachwuchs ihre eigenen Vorstellungen aufzudrängen und ihn auf diese Weise in seiner Persönlichkeit nicht wirklich ernstzunehmen. Was unmittelbar vor dem Unfall passiert ist, stellt den Schlüssel zu der Tatsache dar, dass Felix nun nicht mehr Felix heißen möchte, sondern Anders. Sich auf all dies einzulassen, heißt zugleich, eine Vorstellung davon zu bekommen, wie vielschichtig Steinhöfels Werk insgesamt ist.

1962 im hessischen Battenberg geboren und heute wieder dort ansässig, erschien sein erstes Werk unmittelbar nach seinem Studium 1991 unter dem Titel *Dirk und ich* und war als Antwort auf die damalige Kinderliteratur gedacht, die er als klischeehaft und ohne Bezug zur Realität empfand. *Die Mitte der Welt*, sieben Jahre später, wird heute von jungen Erwachsenen gelesen und brachte ihm die ersten Preise ein. Nochmals in eine vollkommen andere Richtung führen die drei Bände um den tiefbegabten Rico und seinen hochbegabten Freund Oskar (2008, 2009, 2011), die auch als Filme große Erfolge wurden. Dass Steinhöfel zu dieser Zeit in Berlin lebte, lässt sich unschwer an den Schauplätzen festmachen und verleiht dem Ganzen die nötige Authentizität. Zwei Preise dürften den Autor deshalb besonders gefreut haben. Zunächst 2009 der Erich-Kästner-Preis für Literatur und vier Jahre später der Deutsche Jugendliteraturpreis für sein Gesamtwerk. Dass *Anders* nun auch noch zu den schönsten Büchern der Bundesrepublik zählt, liegt an der kostbaren Ausstattung und den symbolträchtigen Bildern von Peter Schössow. Steinhöfels angestammter Verlag, der Hamburger Carlsen Verlag, hat dafür sogar einen eigenen Verlag ins Leben gerufen, den Königskinder Verlag.

Derart gerüstet und mit allem versehen, was Steinhöfel sonst noch zu bieten hat – wie ich aus eigener Erfahrung weiß, ist er ebenso ein begnadeter Interpret seiner eigenen Werke –, verbrachte

der Autor 2014 vier Tage als »Poet in Residence« an der Universität Bielefeld und traf dort auf immer wieder andere Altersgruppen, SchülerInnen und Studierende. Herausgekommen ist unter der Leitung von Professorin Petra Josting ein Buch, das nun auch anderen helfen kann, Andreas Steinhöfel genauer kennenzulernen, ihn als Menschen aus Fleisch und Blut wahrzunehmen, etwas darüber zu erfahren, welches seine Vorlieben sind und wie er zu seinen Themen und deren Ausarbeitung kommt. Die Vielfalt seiner Themen ist das, was dabei immer wieder neu verblüfft. Und doch lassen sich gewisse Parallelen feststellen, die immer wieder auftauchen und zu eigenen Untersuchungen Anlass geben, wie beispielsweise die Wassersymbolik, die Bedeutung von Geschwisterbeziehungen und die Struktur und Funktion des kindlichen Erzählens, die nicht nur bei *Dirk und ich* den Charme der Geschichten ausmachte, sondern in den Romanen um Rico und Oskar erneut eine wesentliche Rolle spielte. Auch die drei Vorlesungen, die Steinhöfel an verschiedenen Orten gehalten hat und damit biografische Einblicke gewährte, sind in dem Band zu finden.

Bei *Anders*, diesem neuerlichen Meisterwerk aus Steinhöfels Feder, ist man bis zuletzt gespannt, wie Anders' Trauma schließlich aufgelöst wird. Nicht nur Computerkenntnisse spielen dabei eine Rolle, sondern zusätzlich eine symbolische Ebene, festgemacht an einer geheimnisvollen Stelle im Fluss, an dem Anders lebt, dem Erler Loch. Hierbei handelt es sich um einen Hohlraum im Flussboden, in dem eine Nixe der Sage nach ihr Kind versteckt. Der Strudel gerät zum Bild für die Zeit im Koma und offenbart schließlich das Geheimnis, das Anders bedrückt und dem er kurz vor seinem Unfall zu entfliehen versucht hatte. Dass sich danach vieles für die Familie verändert, liegt auf der Hand – ein Buch, das einen nachhaltig beschäftigt und nicht so bald wieder loslässt.

HEINKE KILIAN



Josting, Petra / Roeder, Caroline / Dettmar, Ute (Hrsg.): *Immer Trouble mit Gender. Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteraturforschung und -medien*. München: kopaed, 2016 (kjl&m 16.extra). 275 S.

Die Kinder- und Jugendliteratur seit der Jahrtausendwende zeichnet sich durch ein Vielfalt an Genderpositionen aus und entspricht so der aktuellen Debatte um LGBT. Das Spektrum um Gender wird erweitert und bestehende Dichotomien aufgelöst. Zu Recht bemerken die Herausgeberinnen bereits in der Einleitung, dass queere ProtagonistInnen der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur zunehmend in »alltäglichen Settings« (10) auftreten und sich nicht nur in problemorientierten Kinder- oder Jugendromanen finden. Hinzu kommen Inszenierungen in fantastischen und dystopischen Jugendromanen. Aber trotz dieser Veränderungen existieren nach wie vor auch glitzernde Bücher für Mädchen und heldenhafte Fußballbücher für Jungen. Diesem »gender-trouble« widmet sich der vorliegende Sammelband, der von Petra Josting, Caroline Roeder und Ute Dettmar herausgegeben wurde, die aktuelle Genderdebatte in Kinder- und Jugendliteratur vorstellt und für die Kinder- und Jugendliteraturforschung fruchtbar macht.

Der Band geht zurück auf die Tagung »Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)«, die 2015 in Bielefeld stattgefunden hat. Damit setzen Tagung und Sammelband an den Anfängen der gendertheoretischen Kinder- und Jugendliteraturforschung der 1990er Jahre an und füllen wichtige Desiderate. Zwei Aspekte prägen den Band: Gender als analytische Kategorie im Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur sowie neue theoretische Impulse aus den Gender Studies für die Kinder- und Jugendliteraturforschung fruchtbar zu machen.

In insgesamt 19 Beiträgen, die in vier Kapitel unterteilt werden, werden theoretische Positionen untersucht, HeldInnen der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und Gender-Inszenierungen in historischen Kontexten vorgestellt.

Das erste Kapitel »Theoretische Positionen: Gender Studies und Kinder- und Jugendliteraturforschung« stellt den theoretischen Rahmen dar. Die Literaturwissenschaftlerin Sigrid Nieberle wirft einen Blick auf die Genderdebatten der letzten Jahrzehnte und gibt eine Einführung in die Thematik. Nach einem Exkurs in die 1990er Jahre setzt sie sich mit aktuellen Fragestellungen auseinander, fokussiert auf Erzählungen für Kinder und Jugendliche über Inter- und Transsexualität und deutet die Chancen, aber auch Herausforderungen für eine Kinder- und Jugendliteraturforschung in diesem Bereich an, denn Kinder- und Jugendliteratur lässt sich »als historisch und ästhetisch variables Schlachtfeld der Geschlechternormen« (11) lesen. Julia Benner wendet sich in ihrem Beitrag zur Intersektionalitätsforschung der Frage zu, wie man diesen in den Gender Studies präsenten Begriff für die Kinder- und Jugendliteraturforschung fruchtbar machen könne. Sie macht klar, dass Intersektionalität als »kritische Perspektive« auch in diesem Feld sehr gewinnbringend sein kann. Das zweite Kapitel konzentriert sich auf Genderfragen in historischen Kontexten und versammelt insgesamt fünf Beiträge: Helga Karrenbrock stellt die Autorin und Journalistin Ruth Landshoff-York vor, die zu den lange vergessenen Frauen aus der Epoche der Weimarer Republik gehört. Karrenbrock zeigt eindrucksvoll, wie Landshoff-York sowohl in ihrem Leben wie auch in ihrem Werk mit

Maskeraden, Inszenierungen und Identitäten gespielt hat. Ute Dettmar konzentriert sich in ihrem Beitrag auf die Populärkultur der 1960er Jahre, insbesondere auf die Mädchenliteratur, aber auch die Jugend- und Konsumwelt dieser Zeit. Judita Kanjo erweitert den Blick nach Osteuropa und stellt die kroatische Kinder- und Jugendliteratur vor und fokussiert exemplarisch zwei Autorinnen, um Veränderungen aufzuzeigen. Alexandra und Michael Ritter fragen nach Genderkonzepten in Fibeln der SBZ/DDR. Dabei stellen sie pointiert fest, dass »Hausarbeit und Kindererziehung« in dem von ihnen untersuchten Zeitraum als »originäre Sache der Mütter« (94) betrachtet wurde. Annette Kliever wendet sich ebenfalls schulischen Kontexten zu und fragt nach den Gender Studies in der Literaturdidaktik.

Das dritte Kapitel nimmt HeldInnen in unterschiedlichen medialen Kontexten und Liebeskonstruktionen in den Blick. Im Mittelpunkt stehen aktuelle und populäre Titel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sowie -medien. Michael Stierstorfer wirft einen Blick auf das Motiv des Locus amoenus anhand von drei Verfilmungen des Herkules-Mythos und weist traditionelle Geschlechterrollenmodelle nach. Anna Stemmann wendet sich dem Superheldengenre, genau der Figur Batman, zu. Abschließend stellt auch sie fest, dass Diversität und kulturelle Vielfalt auch in der Welt der Superhelden angekommen ist. Fußball und Gender spielen in dem Beitrag von Kerstin Böhm eine Rolle, denn sie untersucht *Die wilden (Fußball)-Kerle* (2002 ff.) und fragt nach der Etablierung des Genres Jugendliteratur. Birgit Schlachter stellt feministische und postfeministische Lesarten der *Twilight*-Tetralogie (2005 ff.) in den Mittelpunkt und zeigt die Widersprüchlichkeit der Figur Bella. Auch in dem Beitrag von Markus Janka, der das dritte Kapitel schließt, stehen Liebeskonzepte im Fokus, und zwar in kinder- und jugendliterarischen Erzählungen zum Thema Antike.

Im vierten und abschließenden Kapitel geht es um Neuvermessungen, genauer um Räume, Körper,

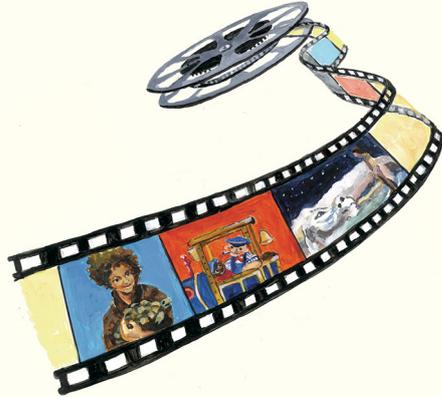
Queerness und Diversity. Fünf der insgesamt sieben Aufsätze widmen sich dem aktuellen Bilderbuch. Gundel Mattenklott fragt, wie Körperlichkeit in Bilderbüchern u. a. von Stian Hole und Nikolaus Heidelberg entworfen wird. Peter Rinnerthaler fragt nach räumlichen Konstitutionen in Bilderbüchern und wie man diese gendertheoretisch analysieren könne. Manuela Kalbermatten schließlich zeigt das subversive Potential queerer Tier-Adaptionen in neueren Bilderbüchern, wie es ihr Untertitel nicht nur verspricht, sondern auch einhält. Anika Ullmann schließlich untersucht das queere Kind in den Gender Studies und dem niederländischen Bilderbuch *King & King* (2000). Marion Rana, Iris Schäfer und Nadine Maria Seidel schließen den Kreis und konzentrieren sich auf aktuelle Jugendliteratur. Marion Rana fragt nach Körperoptimierung und -kommodifikation u. a. in Suzanne Collins' erfolgreicher Serie *Die Tribute von Panem* (2008 ff.). Iris Schäfer schließlich weitet das Thema um lesbische Protagonistinnen aus und untersucht in ihrem Beitrag Lou Andreas Salomé's *Mädchenreigen* (1899) sowie Joanne Hornimans *Über ein Mädchen* (2014). Auch Schäfer plädiert für eine Re-Lektüre vergessener Texte unter Einbezug außerliterarischer Diskurse sowie trans- und interdisziplinärer Methoden. Nadine Maria Seidel fokussiert sich auf das Phänomen *bacha posh*, d. h. die sog. Töchteröhne in Afghanistan, und zeigt, wie Gender und Körper inszeniert werden. Den Abschluss des Bandes bildet ein literarisches Gespräch mit der Autorin Susan Kreller, das Caroline Roeder während der Tagung geführt hat. Insgesamt ist der Band bereichernd für die Fragen nach Gender innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Die Beiträge sind lesenswert, bringen neue Erkenntnisse und Lesarten. Aber nicht nur das: Insbesondere das theoretische Kapitel lädt dazu ein, sich weiterhin mit Gender innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur zu beschäftigen und die Primärtexte, die seit dem Ende der Tagung auf dem Buchmarkt erschienen sind, eröffnen erneut neue Perspektiven auf LGBT.

JANA MIKOTA

Tobias Kurwinkel / Philipp Schmerheim / Annika Sevi (Hrsg.)

## MICHAEL ENDE INTERMEDIAL

Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem  
(phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen



KINDER- UND JUGENDLITERATUR INTERMEDIAL  
BAND 4  
KÖNIGSHAUSEN & NEUMANN

Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp / Sevi, Annika (Hrsg.): *Michael Ende intermedial. Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem (phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 2016 (Kinder- und Jugendliteratur intermedial; 4). 240 S.

Der Sammelband, der das innovative Konzept verfolgt, Beiträge von Studierenden mit denen von namhaften Fachwissenschaftlern zu vereinen, versucht den Brückenschlag, »die bisher dominante Rezeption Endes als Schriftsteller« (11) weiterzuverfolgen und dabei die mediale Aneignung in der Populärkultur zu fokussieren. Insgesamt werden somit die Felder des Biographischen, der Intertextualität und der Philosophie mit Blick auf die unterschiedlichen medialen Umsetzungen von Endes Œuvre betrachtet. In seiner Einführung zu Endes Leben konstatiert Tobias Kurwinkel, dass Ende weit mehr als nur der Autor seiner vielfach adaptierten Werke ist, sondern auch selbst als Filmkritiker und Drehbuchautor gearbeitet hat, und begründet dadurch plausibel den intermedialen Ansatz dieses Bandes. Susanne Kröber geht in ihrem bislang unveröffentlichten, leicht provokativen Interview mit Ende der Frage nach, ob der *Wunschpunsch* (1989) ein resignatives Konzept von Menschheit verfolgt. In einem zweiten Interview

sprechen Hannah Weissler und Lydia Kores mit Anton Bachleitner, dem Leiter des Düsseldorfer Marionettentheaters, über die Reduzierung von Ortswechseln und Handlungssträngen im Roman *Momo* (1973) für die Inszenierung als Theaterstück. Im ersten Panel »Intertextualität und Intermedialität« zeigt Jean-Pierre Palmier am Beispiel der Filmadaption zu *Momo*, dass Kinder- und Jugendliteratur aufgrund der actionhaltigen Plots und der »wirkungsbezogene[n] Erzählkonstellationen« (63) prädestiniert für Mediengrenzen überschreitende Adaptierbarkeit ist. Stefanie Jakobi untersucht *Momo* und *Das Gauklermärchen* (1982) mit Blick auf die Hybridität der Texte als Mischform zwischen Märchen und Roman. Oliver Bach demonstriert, dass Endes fiktive Weltentwürfe zwar geringe Ungereimtheiten in der Diegese aufweisen, jedoch zugleich nur durch einen Vergleich mit der historischen Wirklichkeit entschlüsselt werden könnten. Im zweiten Panel zur Philosophie und Kunst legt Philipp Schmerheim offen, dass sich im Œuvre von Ende ein Kontrast zwischen rationaler und phantastischer Weltdeutung findet, die in der philosophischen Tradition der Romantik nach Novalis oder Schlegel zu verorten ist. Sodann zeigen Tobias Dömer, Julia Ariane Reiter und Sabine Schmidt, dass sich Martin Heideggers zeitphilosophisches Konzept des Zusammenspiels von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auch in *Momo* wiederfindet. Im dritten Panel zur *Unendlichen Geschichte* (1979) arbeitet Heidi Lexa unter Zuhilfenahme der Erzähltheorie Gérard Genettes gekonnt heraus, dass Bastians Übertritt in die mythische Welt mit der Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit korreliert und sein spezifisches Rezeptionsverhalten in gewisser Weise »partizipatives Medienverhalten« (137) in Zeiten des Internets vorwegnimmt. Christoph Carsten untersucht die Rolle der Fiktion im Roman im Vergleich zur Filmadaption von Wolfgang Petersen mit der Theorie des intermedialen Raumes von Donald W. Winnicott und stellt heraus, dass der Roman das Spannungsfeld zwischen persönlicher Erfahrungswelt und objektiver Außenwelt subtiler thematisiert als der Film, welcher diese Facette marginalisiert. Maike Heimeshoff und Frederike Kugelmann widmen sich der Darstellung des ›Nichts‹ in Roman und Film und entdecken, dass sich die Filmadaption für eine

Lesart des ›Nichts‹, nämlich die der Naturkatastrophe, entscheidet während im Roman die Figuren an der Beschreibung des ›Nichts‹ stets scheitern und somit dem Rezipienten mehr Interpretationsraum zugestehen. Im letzten Panel zu Michael Endes Erzählungen in Bilderbuch, Computerspiel, Hörspiel und Theater widmet sich Mirijam Steinhäuser visuellen und auditiven Umsetzungen von Endes musikalischer Fabel *Tranquilla Trampeltreu* (1981) und demonstriert, dass das multimediale Potenzial dieser Fabel von den Verlagen bislang nicht ausgeschöpft wurde. Lydia Kores und Hannah Weisler führen die Schildkröthematik in Endes Werk am Beispiel von *Momo* fort und legen die symbolische, kosmogonische Aufladung des Tieres auch mithilfe gestischer Musik im Marionettentheater offen. Alexandra Ludewig plädiert überzeugend dafür, die »intermedialen Metamorphosen« (194) des *Wunschpunschs* in Form von Hörspielen und Fernsehserien als kreativ-eigenständige Kunstwerke anzusehen. Schließlich untersucht Andreas Seidler Computerspieladaptionen zu Endes *Unendlicher Geschichte* (1979) und *Jim Knopf* (1960), welche das narrative Potenzial des neuen Mediums nicht ausschöpfen, um Bearbeitungen mit künstlerischem und interaktivem Mehrwert zu kreieren. Eine umfangreiche Auswahlbibliographie an Primär- und Sekundärliteratur zu Endes Werken rundet den Band ab. Insgesamt erweisen sich alle Beiträge als ergiebig und gut strukturiert, keiner entbehrt ein knappes Fazit. Vorangestellte Abstracts erleichtern den Rezipienten eine zielführende bzw. kursorische Lektüre. Die Aufsätze zeigen jeweils ganz neue Facetten der fokussierten Thematik der Intermedialität bei Ende auf, so dass ein kaleidoskopartiges, in sich stimmiges Ganzes entsteht. Neben Endes Klassikern wie *Momo* werden auch weniger populäre Werke von ihm wie *Der Spiegel im Spiegel* (1984) behandelt. Evoziert wird ein differenziertes Bild von seinem vielseitigen Schaffensprozess.

Ein kleiner Kritikpunkt am Schluss: Da Intermedialität ein sehr komplexes Phänomen ist, hätte es die Einführung in diesen Band bereichert, eine konkrete Definition, wie z. B. die weithin akzeptierte von Irina O. Rajewsky (2002), aufzugreifen und auf das Œuvre von Ende in differenzierter Weise zu übertragen. Dadurch wäre für den Rezipienten

klar, welche Begrifflichkeit von Intermedialität in diesem Band konkret verwendet wird. Lediglich Jean-Pierre Palmier verweist in diesem Zusammenhang sehr knapp auf Rajewsky, ohne sich jedoch genauer mit ihrer Systematik von Intermedialität auseinanderzusetzen.

Im Sinne des weiten Textbegriffs, der im Rahmen von neuen Lehrplänen auch für den Literaturunterricht in Schulen immer wichtiger wird, kann dieser Band jedoch einen wichtigen Beitrag zur systematischen Schulung von Medienkompetenz an konkreten Beispielen der Kinder- und Jugendliteratur leisten.

MICHAEL STIERSTORFER



Mikota, Jana / Pecher, Claudia Maria / von Glasenapp, Gabriele (Hrsg.): *Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum. Beiträge zur kinderliterarischen Fachöffentlichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.; 45). 287 S.

Entstanden ist das erste Jahrbuch der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. laut Präsidentin Claudia Maria Pecher aus zwei Gründen. Zum einen feierte die Akademie 2016 ihr

vierzigjähriges Jubiläum und zum anderen sollte die Lücke geschlossen werden, die mit der Einstellung des *Volkacher Boten. Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur* entstanden ist. Die vorliegende Ausgabe basiert vor allem auf Beiträgen und Berichten der Jahrestagung zum Thema »Literarisch-kulturelle Begegnungen mit dem Judentum – heute«, die, geleitet von Gabriele von Glasenapp, am 23./24. April 2015 stattfand. Zusätzlich sind Berichte über Preisverleihungen enthalten, wie die »Serafina«, der Nachwuchspreis für deutschsprachige Illustratorinnen und Illustratoren, der am 14. Oktober 2015 zum zweiten Mal vergeben werden konnte, oder die Übergabe des Volkacher Talers an den kürzlich verstorbenen Franz-Josef Payrhuber, außerdem monatliche Empfehlungen der einzelnen Jurys für das »Buch des Monats«, die »App des Monats« und »Drei für unsere Erde«. Im ersten Beitrag thematisiert Gabriele von Glasenapp unter dem Titel »Zwischen exotischer Projektionsfläche und ewigem Opferstatus« Konfigurationen des Jüdischen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und verweist auf die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit dem jüdischen Leben vor allem in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur in Kontakt kommen. Glasenapp macht auf den hohen Anteil von Übersetzungen in diesem Bereich aufmerksam und darauf, dass die Autoren nach 1945 nur wenige literarische Vorbilder hatten. Jüdische Figuren waren im 19. und im frühen 20. Jahrhundert kaum in der allgemeinen Kinder- und Jugendliteratur vertreten, nur in jener, die sich an jüdische Kinder und Jugendliche richtete. Glasenapp stellt fest, dass jüdische AkteurInnen in der modernen Kinder- und Jugendliteratur oft fehlen, dagegen gibt es eine große Anzahl an Werken über den Holocaust, die sich allerdings viel häufiger an Jugendliche als an Kinder richtete. Glasenapp erkennt jedoch hier einen Paradigmenwechsel, der sich in durchlässiger werdenden Grenzen zwischen Jugend- und Kinderbuch, an einer höheren Anzahl von Kinderbüchern und an unterschiedlichen Narrativen über den Holocaust manifestiert, je nachdem ob es sich um übersetzte Werke handelt oder nicht. Mit jüdischen Comics bzw. Jüdischem im Comic beschäftigt sich Chantal Catherine Michel. Einerseits gibt es eine Vielzahl an jüdischen Comic-

zeichnerInnen, andererseits gibt es viele Comics, die sich mit jüdischen Themen auseinandersetzen. Die Autorin geht in ihrem Text kurz auf mehrere Aspekte des jüdischen Lebens ein und nennt jeweils mehrere Beispiele; die jüdische Religion wird in Comics beispielsweise recht häufig aufgegriffen, aber auch regionale jüdische Identitäten und vor allem Holocaust und Antisemitismus werden thematisiert, besonders bekannt wurde *Maus. A Survivor's Tale* (1986) von Art Spiegelmann, 1992 mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet. Georg Langenhorst greift das Thema »Kinder- und jugendliterarische Darstellungen des Judentums aus religiöser Perspektive« auf. Durch Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflexivität und Expressivität eignen sich seiner Ansicht nach Kinder- und Jugendbücher gut, um sich dem Judentum anzunähern. Mit der Darstellung des jüdischen Lebens in historischen Jugendromanen befasst sich Jana Mikota. Sie hat vier Themenkomplexe herausgefiltert, nämlich Flucht und Verfolgung bzw. die Frage nach einer friedlichen Koexistenz der Weltreligionen im Laufe der Geschichte; das Leben in den jüdischen Ghettos; den Golem-Stoff; Familienerinnerungen und Biografien großer jüdischer Persönlichkeiten. Als auffallend beschreibt sie das Fehlen von historischen Romanen, die das jüdische Leben vor dem Holocaust beschreiben; nur wenige Werke sind hier zu nennen, etwa *Stella Menzel und der goldene Faden* (2013), *Rosie und der Urgroßvater* (2010) oder *Bella und das Mädchen aus dem Shtetl* (2015). Allgemein stellt Mikota fest, dass es sehr auf die Erzählperspektive ankommt, wie jüdisches Leben beschrieben wird, als völlig selbstverständlich oder doch als etwas eher Fremdes. Martin Liepach hat in seinem Beitrag »Literarische Verweise und narrative Konzepte« jüdische Geschichte in deutschen Schulgeschichtsbüchern im Blick. Er kommt zu dem Schluss, dass neue Bücher nur sehr spät in Schulbüchern Eingang finden und dass die Diskussion darüber selten auf dem neuesten Stand ist. Eine Marktsichtung von Kinder- und Jugendbüchern zum Thema »Judentum« hat Renate Grubert vorgenommen. Sie konstatiert das Wachsen des Sachbilderbuchs in den letzten Jahren, stellt Klassiker und sogenannte Brückenbauer vor. Im Anschluss daran präsentiert

Myriam Halberstam den ersten jüdischen Kinder- und Jugendbuchverlag, den 2010 gegründeten Ariella Verlag. 2015 waren dort bereits 16 Bücher, eine DVD und zwei E-Books erschienen. Ursprünglich wollte Halberstam Kindern mit Migrationshintergrund die Kultur ihrer Herkunftsländer auf Deutsch präsentieren. Über ein Literaturprojekt berichten Karin Richter, Karolin Noll und Emanuell Herrmann. Untersucht wurde, inwieweit die Musical-Adaption *Anatevka* (Uraufführung 1964) Potential für einen innovativen fächerübergreifenden Unterricht in der Grundschule aufweist und einen Zugang zum Thema »Jüdisches Leben – jüdische Kultur – jüdische Verfolgung« mit Kindern bietet. *Anatevka*, so das Fazit, eigne sich dafür sehr gut.

Tobias Krejtschi berichtet in Form eines gezeichneten und handgeschriebenen Reisetagebuchs über ein Illustrationsaustauschprojekt der Bezalel Akademie Jerusalem und des Troisdorfer Bilderbuchmuseums. Im Anschluss wird über die Preisverleihungen in Volkach berichtet, im Grußwort schreibt der IBBY-Präsident Wally De Doncker über die Geschichte und die Aufgaben von IBBY. Der Jahresrückblick informiert über die Veranstaltungen, Projekte, Gratulationen und Nachrufe der Akademie. Empfehlungen und Rezensionen runden den überaus informativen Band, der nicht nur für die Scientific Community, sondern auch für Studierende und Schulen interessant sein könnte, ab. Eventuell hätte man noch die Autorinnen und Autoren der Beiträge kurz biografisch vorstellen können.

SUSANNE BLUMESBERGER



Müller, Karla / Decker, Jan-Oliver / Krahl, Hans / Schilcher, Anita (Hrsg.): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln: Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016. 264 S.

Nachdem es schon seit den 1980er Jahren Untersuchungen zu einem gendersensiblen Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur gegeben hatte, interessierte man sich in Folge des PISA-Schocks nach dem Jahr 2000 plötzlich in besonderer Weise für geschlechterspezifische Unterschiede im Leseverhalten. Diese wurden dramatisiert, weil man merkte, dass der männlichen Jugend sogar die einfachsten Kompetenzen der Informationsentnahme aus Texten fehlte. »Genderkompetenz« bestand in diesem Zusammenhang zunächst daraus, dass DeutschlehrerInnen versuchten, Jungen zum Lesen zu bringen. Auf der Strecke blieb eine genaue Lektüre der Texte, die man den SchülerInnen vorlegte, zugunsten einer allein am Schülersubjekt orientierten empirischen Leserforschung.

Ausgehend von Ansätzen des »identitätsorientierten Literaturunterrichts« von Jürgen Kreft, Kaspar H. Spinner und Volker Frederking versucht der vorliegende Band nun einen neuen Weg, bei dem das Schülersubjekt in Interaktion mit dem

Text in den Blick genommen wird. Texte werden demnach als Möglichkeiten gesehen, sich mit der eigenen Geschlechterfindung auseinanderzusetzen und dabei »den symbolischen Vorrat an Genderentwürfen zu erweitern« (Schilcher/Müller 29). Den Autorinnen ist es hier gelungen, einen aktuellen Überblick über die Frage der Rezeption von Texten vorzulegen. Ziel ist demnach nicht nur, im Literaturunterricht Identifikationsmöglichkeiten im Text anzubieten, weder für Mädchen noch für Jungen, sondern anknüpfend an vorgefundene Interessen beider Geschlechter das Genderthema einzubauen, Forschungsfragen zu stellen, Anschlusskommunikation ohne Selbstoffenbarungszwang anzubieten und ansatzweise Distanz zum Vorgefundenen einzuklagen.

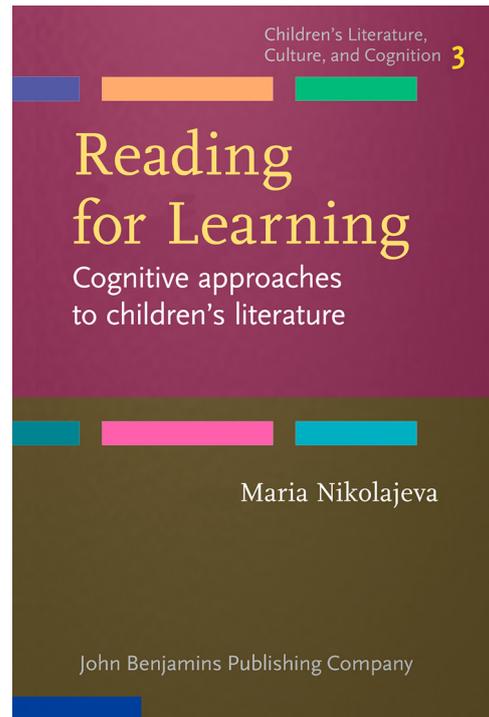
Was wäre demnach unter dem Begriff Genderkompetenz im literaturdidaktischen Kontext angemessener zu verstehen? Im Vorwort des vorliegenden Bands von Karla Müller und Hans Krahl findet sich folgende Definition: »Fähigkeit, relevante Aspekte von sozialen Geschlechterkonstruktionen in der Kinder- und Jugendliteratur zu erkennen und gleichstellungsorientiert im und für den Unterricht zu bearbeiten.« (6) Das lässt darauf hoffen, dass es nun tatsächlich um didaktische und methodische Fragen im Umgang mit Texten geht. Und in der Tat: Schon der Aufbau des Buchs, bestehend aus der bewährten Trias »Grundlagen«, »Werkanalysen« und »Unterrichtsmodelle« zeigt Wege auf, wie aktuelle Kinder- und Jugendliteratur für einen Unterricht eingesetzt werden kann, der nach Antworten auf das Modell des Doing Gender und einen konstruktivistischen Genderbegriff sucht. Dies beginnt schon damit, dass in den Werkanalysen mit Büchern begonnen wird, die nicht als Modelle für Lesemotivation oder für positive Geschlechterbilder eingesetzt werden: Karla Müllers Analyse von Ursula Wölfels *Fliegen der Stern* (1959) zeigt neue Wege einer kritischen Annäherung an Literatur. Sie zeigt auf, wie hinter der Indianermaske traditionelle Gender-Ideologie verbreitet wird – umso bedenklicher, wenn man berücksichtigt, dass dieses Kinderbuch auch heute noch den Weg in die Grundschule findet. Einen ähnlich dekonstruktivistischen Ansatz unternimmt Hans Krahl in seiner Analyse der vorgeblich so aufmüpfigen aktuellen Mädchenbuchreihe

»Freche Mädchen – freche Bücher«, die letztlich dazu dienen, traditionelle Geschlechterverteilungen zu verteidigen. Und auch die folgenden Beiträge von Michael Stierstorfer zu Percy Jacksons *Diebe im Olymp* (deutsch 2006), von Marietheres Wagner zu Suzanne Collins' *Die Tribute von Panem* (deutsch 2009–2011) und von Dennis Gräf zu Ursula Poznanskis Computerthriller *Erebos* (2010) wagen es, in der Jugendliteratur gehypte Romane genderkritisch zu analysieren, wobei manchmal die im rechercheintensiven Grundlagenteil eingehend ausgeführte Problematisierung der Wirkung von Texten nicht immer ganz sauber aufgegriffen wird. So können Texte, die überholte Rollenmodelle vorführen, eben auch kritisch rezipiert werden. Jan-Oliver Decker problematisiert die Zurückhaltung der Deutschdidaktik gegenüber Jugendromanen, die Homosexualität zum Thema machen. Am Beispiel von Floortje Zwigtmans *Adrian Mayfield*-Trilogie (deutsch 2008–2011) werden Wege aufgezeigt, wie diese Literatur über eine Lebenshilfe-Funktion von Coming-out-Romanen hinausgehend auch Geschlechtermuster für hetero- und homosexuelle Jugendliche in Frage stellen kann. Wie Identitätskonstruktion jenseits von Geschlecht und Gender funktionieren kann, macht Anita Schilcher an dem bei Jugendlichen und bei Kritikern beliebten Roman *Letztendlich sind wir dem Universum egal* von David Levithan (deutsch 2014) deutlich. In diesem Roman durchlebt A seine Tage abwechselnd als Junge und Mädchen und stellt sich somit die Frage, welche Rolle dieser Geschlechterwechsel für seine/ihre eigene Identität spielt. Durch die radikale Ausbeulung des einen wahren Geschlechts verlieren diese Unterschiede an Bedeutung, so dass eine – auch in anderen Texten der Jugendliteratur zu beobachtende – De-Konstruktion von Gender stattfindet.

Insgesamt wäre die literaturwissenschaftlich spannende Entlarvung von traditionellen Geschlechtermodellen in aktueller Jugendliteratur auch didaktisch noch mehr zu problematisieren. Es ist ja nicht ganz einfach, wenn SchülerInnen Texte, mit denen sie sich vorbehaltlos identifizieren, »madig« gemacht werden, indem man ihnen die traditionellen Geschlechtermuster deutlich macht. Letzteres zeigen etwa Markus Pissarek an Kirsten Boies

Der kleine Ritter Trenk (2006; 3./4. Jahrgangsstufe) und Friederike Pronold-Günthner an Stephan Knösels *Jackpot* (2012; 8./9. Jahrgangsstufe). Am deutlichsten wird das Problem der Distanzierung an einem Stoff, der Mädchen bis heute zum Träumen bringt: Der auf Stephenie Meyers Roman *Twilight* (2005) basierende Film gleichen Titels (2008) wird von Aude Neugebauers Filmanalyse in seinem Genderdiskurs dekonstruiert. Auch sie macht aber deutlich, dass ein kritischer Umgang mit dem, was Jugendlichen gefällt, auf Schwierigkeiten stoßen kann: »Dabei sollen die Lernenden durchblicken, wie eine fiktionale Welt, in die sie emotional mehr oder weniger stark involviert werden, konstruiert wird.« (244) Die Autorin ist sich bewusst, dass diese Distanzleistung der Entlarvung des Vampirmythos als Konstrukt zur Begründung konservativer Normen nur von SchülerInnen ab der Oberen Mittelstufe zu erwarten ist, weil es schwierig ist, sich aus der emotionalen Betroffenheit zu lösen. Eine Alternative ist das Aufzeigen von positiven, weil abweichenden Frauenbildern. Dies bietet etwa Karla Müller zu Maria Parrs *Sommersprossen auf den Knien* (deutsch 2010; 5./6. Jahrgangsstufe), auch hier ist abzuwarten, ob die SchülerInnen den von der Lehrkraft positiv empfundenen Geschlechterverhältnissen etwas abgewinnen können. Der Band zeigt Wege der ›semiotischen Schule‹, wie ein genderkompetenter Unterricht Inhalte und Medien ins Zentrum stellen kann, ohne in feministischen ›Gesinnungsunterricht‹ zu verfallen, macht aber auch deutlich, dass ein Aufbrechen von traditionellen Geschlechterbildern nicht ohne eine Übergangsphase der »Dramatisierung von Geschlecht« (Budde/Venth 2010) möglich sein wird.

ANNETTE KLIEWER



Nikolajeva, Maria: *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014 (Children's Literature, Culture, and Cognition; 3). VIII, 247 S.

Der Frage, weshalb das Lesen von Literatur so essentiell für das Menschsein ist, widmet sich Maria Nikolajeva mit ihrer theoretischen Studie, die in der Reihe »Children's Literature, Culture, and Cognition« erschienen ist. Sie integriert kognitionswissenschaftlich basierte Ansätze in die Kinder- und Jugendliteraturforschung für die Diskussion ihrer zentralen Annahme, dass wir durch das Lesen fiktionaler Texte über die Welt lernen, Mitmenschen besser verstehen, unsere Selbsterkenntnis erhöhen und uns ethisches Wissen aneignen.

Ob und wie literarische Texte wirken, interessiert unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen: Einerseits belegen empirische Studien die Veränderung der Interaktion unseres Gehirns mit der realen Welt durch das Lesen fiktionaler Texte, andererseits erfahren auch Lehrende und Erziehende die Wirkung der Literatur und des Lesens in der Sozialisation von Kindern, wobei Nachhaltigkeit für Nikolajeva ein textnahes Lesen, um zu verstehen, voraussetzt: »I am referring exclusively to

deep reading, or reading for meaning.« (14) Mit diesem Verständnis und dem Wissen um die Heterogenität der Kinder- und Jugendliteratur untersucht die Autorin ausschließlich erzählende Texte. In ihrer textbasierten Studie, die aber die Wirkung von Fiktion fokussiert, geht Nikolajeva von einem ›generalisierten‹ Kind aus, das eingeschränkte kognitive und emotionale Fähigkeiten bzw. Lebenserfahrung besitze. Für diese Untersuchung übernimmt sie auch das Konzept von Maryanne Wolf, das LeseanfängerInnen und LeseexpertInnen als die beiden Pole einer (altersunabhängigen) Entwicklung definiert. Wichtig ist es Nikolajeva zu zeigen, dass durch das (verstehende) Lesen von Literatur Lernen möglich sei, zum Beispiel könnten Wissen erweitert, das Unterscheidungsvermögen von Fiktion und Fakten geschärft, die Fähigkeiten zur Problemlösung erhöht und letztlich auch Fähigkeiten, über andere Menschen Vermutungen anzustellen, d. h. »theory of mind«, verbessert werden (vgl. 16–19).

Das Potential literarischer Texte für ihre RezipientInnen wird nun an vier Aspekten (Wissen über die Welt, die Mitmenschen, Selbsterkenntnis und Ethik) zuerst theoretisch und dann jeweils an konkreten literarischen Beispielen untersucht. Ein durch Erkenntnisse der kognitiven Psychologie geschärfter Blick auf literarische Texte gibt den bekannten literaturwissenschaftlichen Analyse-kategorien, die ebenso Anwendung finden, eine erweiterte Perspektive hin auf die (implizierten) LeserInnen.

Gerade weil Literatur fiktional, eine Referenz zur Wirklichkeit willkürlich sei, könne durch ungewohnte Perspektiven und Verfremdung neue Erkenntnis über die Welt entstehen, wobei mimetische wie nicht-mimetische Literatur LeserInnen inspiriere. Kinder- und Jugendliteratur transportiere auch Wissen um gesellschaftliche Strukturen, Mechanismen und Praktiken. Differenziert argumentiert die Verfasserin, dass mögliche wie auch phantastische Welten großes Erkenntnispotential aufwiesen, wobei Letztere sogar wirkmächtiger sein könnten, was im folgenden Kapitel an Beispielen illustriert wird.

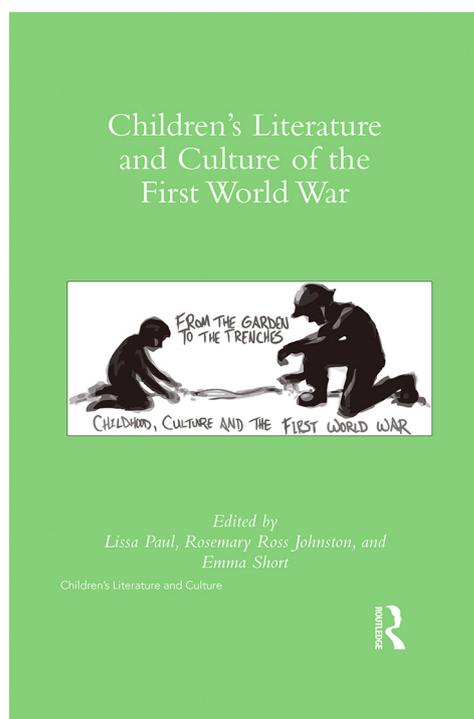
Ausgehend davon, dass wir evolutionär neugierig sind, wir uns und andere verstehen wollen, gebe es auch ein Interesse an literarischen Figuren.

Empathie zu entwickeln bedeute neben einer sensorischen auch eine kognitive Leistung, die an literarischen Texten geübt werden könne. Da literarische Charaktere nicht nur durch den Erzähler oder durch andere Figuren, sondern auch durch ihre Handlungen und Reaktionen, ihre Rede oder komplex auch mit ihren Gedanken, Gefühlen und Überzeugungen beschrieben werden, setze dies ein hohes Maß an Analysefähigkeit voraus. Besonders interessant erscheinen hier unzuverlässige ErzählerInnen bzw. Figuren. Besonders durch Standardsituationen (z. B. der Tod eines geliebten Menschen) ausgelöste starke Gefühle literarischer Figuren könnten durch das Lesen geteilt werden. In diesem Zusammenhang verweist Nikolajeva auf die unterschätzte Kapazität des Bilderbuches: Da Gefühle verbal inadäquat zu fassen seien, könne die nichtlineare Darstellung nicht nur schneller, sondern auch stärker rezipiert werden, so dass dem Bild besondere Aufmerksamkeit gebühre. Es offeriere viele Möglichkeiten, Gefühle lesen zu lernen. Dass die Figuren selbst anders empfinden können als die LeserInnen bzw. BetrachterInnen, wird an einigen Bilderbüchern erörtert. Wichtig ist Nikolajeva, dass sich selbst durch das Lesen von Fiktion zu erkennen, grundlegend sei. In der Kinder- und Jugendliteratur aber müsse die Differenz der erwachsenen AutorInnen zu den jugendlichen LeserInnen mitbedacht werden: »Therefore, in children's literature, there is [...] a significant difference between a narrative focalised internally through a young protagonist, yet employing a cognitively disparate (presumably adult) narrative voice, and a personal narrative in which both the voice and the point of view belong to a young person.« (143) Dass AutorInnen häufig eine personale Perspektive einnehmen, sei dem Versuch geschuldet, eine intimere Situation und eine scheinbar authentische Stimme zu kreieren. Das ungleiche Verhältnis von AutorIn und LeserIn wird auch hier diskutiert. Angemessen über Selbsterkenntnis zu erzählen, gelinge in der Form von Träumen, diese habe eine lange Tradition. Da ethisches Wissen grundsätzlich mit dem Wissen über die Welt verbunden ist und ethische Werte essentieller Bereich jedes Bewusstseins sind, Verhalten und Beziehungen leiten, bildet dieses Wissen einen wesentlichen Bestandteil in der

*theory of mind*. Und weil ethische Werte und Emotionen (zum Beispiel im Konflikt) eng verbunden sind, eröffnen fiktionale Texte mehrere Möglichkeiten, eine Konfliktbewältigung in Erwägung zu ziehen. Obwohl Nikolajeva auch die Gefahr für LeseanfängerInnen anspricht, dass komplexe Literatur nicht eindeutig über Richtiges oder Falsches erzählt, sei Zensur nicht angebracht. Besonders Dystopien präsentierten differenzierte erwachsene und jugendliche Charaktere, die nicht eindeutig nur positiv oder negativ agieren.

Mit dieser Studie argumentiert Maria Nikolajeva für das Lesen als unverzichtbar für die menschliche Existenz und als enorme Bereicherung für die individuelle kognitive und emotionale Entwicklung. Damit bietet sie für die aktuelle Diskussion um literarisches Lernen im Kompetenzparadigma nicht nur eine theoretische Studie, sondern mit der Detailanalyse konkreter literarischer Texte einen lohnenswerten Blick auf das Lernen mit und durch Literatur.

SABINE FUCHS



Paul, Lissa / Johnston, Rosemary R. / Short, Emma (Hrsg.): *Children's Literature and Culture of the First World War*. New York, London: Routledge, 2016 (Children's Literature and Culture). 348 S.

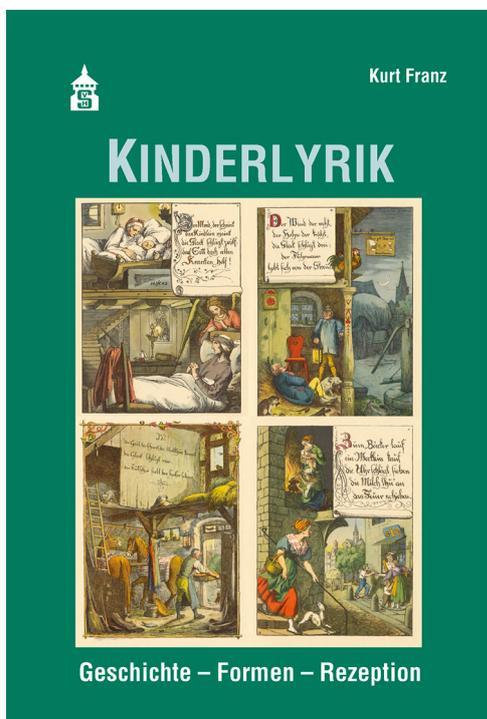
Anlässlich des Jahrestags 2014 erschienen zahlreiche Publikationen zum Ersten Weltkrieg. Ist ein weiteres Buch zu diesem Themenkomplex wirklich notwendig? Ja, ist es. Denn der vorliegende Band rückt Themen in den Mittelpunkt, die noch immer selten im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit stehen, wie die Herausgeberinnen Lissa Paul, Rosemary Ross Johnston und Emma Short in der Einleitung richtig feststellen. Anhand von Kinderliteratur, Spielzeug, Bildern, Jugendorganisationen und anderem wird hier die Beziehung von Kindern und Kindheit zum Ersten Weltkrieg verfolgt. Der Band versammelt 19 relativ kurze Beiträge zu unterschiedlichen Themen, die jeweils durch ein pointiertes Vor- und Nachwort gerahmt werden. Wer jedoch einen Überblick über die Kinderkultur zur Zeit des Ersten Weltkriegs sucht, wird hier nicht fündig, wenngleich einige Beiträge einen großen Rahmen aufspannen (zum Beispiel Andrew Donson: »Lives of Girls and Young Women in Germany during the First World War«). Der Band erhebt also keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Exemplität, sondern konzentriert sich auf diverse Realitäten und kleine, interessante Geschichten der Geschichte, welche die Absurdität und das Grauen dieses einschneidenden Ereignisses vergegenwärtigen. Justin Nordstrom analysiert beispielsweise, wie in patriotischer US-Propaganda, insbesondere den Four Minute Men, Kindheitsbilder genutzt wurden, um die Bevölkerung zum Sparen und Spenden zu animieren. Katherine Capshaws interessanter Beitrag fokussiert die afroamerikanischen Zeitschriften *Our Boys and Girls* und *Brownies Books* und analysiert die Verstrickungen von rassistischer und kriegspatriotischer Rhetorik.

Kinder, so wird in den unterschiedlichen Aufsätzen deutlich, sollten durch Kinderkultur idealerweise ideologisch beeinflusst werden; gleichzeitig wurden Bilder von Kindern und Kindheit immer wieder zu Propagandazwecken instrumentalisiert. So gewinnt man einen kleinen Eindruck davon, wie sehr der Erste Weltkrieg das alltägliche Leben von Kindern beherrschte. Durch die Medien, im Spiel und bei anderen Freizeitaktivitäten wurden sie permanent mit ihm konfrontiert.

Bedauerlich ist, dass sich zu Südosteuropa, Frankreich und/oder Japan keine Beiträge finden. Dafür

hätte man die Texte von Lindsay Myers und Francesca Orestano, die sich jeweils mit italienischer Kinder- und Jugendliteratur befassen, im Rahmen eines solchen Sammelbandes gut zusammenfassen können. Auch hätten die einzelnen Beiträge gern etwas länger sein dürfen. Trotzdem ist der Sammelband *Children's Literature and Culture of the First World War* in vielerlei Hinsicht wichtig. Ich habe ihn mit Gewinn gelesen, auch, weil er die anhaltende Aktualität des Themas verdeutlicht. Darauf macht besonders Peter Hunt im letzten Beitrag aufmerksam, wenn er schreibt: »The same tension between the covert anxiety and the overt militarism continues today, across the world.« (327)

JULIA BENNER



Payrhuber, Franz-Josef / Meier, Bernhard (Hrsg.):  
*Franz, Kurt: Kinderlyrik. Geschichte, Formen, Rezeption.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2016. 392 S.

Der mit zahlreichen farbigen Abbildungen versehene Band wurde anlässlich von Kurt Franz' 75. Geburtstag herausgegeben und versammelt einen »Querschnitt« (VIII) seiner Arbeiten zur Kinderlyrik, einem Thema, mit dem sich Franz »ein Leben lang beschäftigt« (V) hat. Mit der Mono-

graphie *Kinderlyrik. Struktur, Rezeption, Didaktik*, die der Literaturdidaktiker 1979 publizierte, hat der vorliegende Band, in dem kürzere Beiträge aus den letzten beiden Jahrzehnten versammelt sind, demnach nur den Obertitel gemeinsam. Während es Franz seinerzeit darum ging, die Kinderlyrik als »wichtigen Bereich der ›Kinderkultur‹ in seiner Gesamtheit zu erfassen« (Franz 1979, 7), präsentiert der aktuelle Band Aspekte der Kinderlyrik in Einzelstudien, thematisch in die Kapitel »Begriffe und Geschichte«, »Tradition und Innovation«, »Themen und Motive«, »Formen und Strukturen« und »Rezeption und Vermittlung« gegliedert. Ein bibliographischer Anhang und ein »Nachweis der Beiträge« beschließen den Band. Lediglich zwei Originalbeiträge wurden aufgenommen, deren Vorstellung an dieser Stelle im Vordergrund stehen soll. Auf die übrigen, der Leserschaft wohl überwiegend bekannten Beiträge wird hier nur kurz verwiesen. Der erste Beitrag der ersten Abteilung, »Kinderlyrik. Ein einführender Überblick« (3–25), stammt aus dem Handbuch *Kinder- und Jugendliteratur* (2012) und differenziert den »Oberbegriff« (4) in verschiedene Genres, deren Geschichte, Formen und Rezeption nachgezeichnet werden. »Moralgedicht und Sprachscherz. Kinderlyrik im historischen Prozess« (26–46), der zweite Beitrag, wurde zuerst 1996 im Sammelband *Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne* publiziert. Der dritte Text »Lyrik für Kinder und Jugendliche in der Weimarer Republik« (47–59) erschien 2012 im Band *Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik*.

Der neu verfasste vierte Beitrag »Von Martin Auer bis Rolf Zuckowski. Kinderlyrik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts« (60–76) bietet einen reich illustrierten Überblick über exemplarische westdeutsche Autoren und Texte seit den 1950er Jahren, der sich aus dem großen Autorenarchiv des Verfassers speist. Vor der historischen Entwicklungsskizze stehen einige grundsätzliche Überlegungen zur Gattung der Kinderlyrik, die, so Franz, »von seiner [sic] Genese und Funktion her stark im Bereich des Pädagogischen angesiedelt bleibt und gleichzeitig den Ruch des Kindlich-Harmlosen nicht los wird« (60). Diesen bedauerlichen Befund zum Positiven zu verändern, ist jedoch die Mehrzahl der abgedruckten Gedichte nicht unbedingt

in der Lage, nicht zuletzt der zu Beginn der Einleitung (V) und auch an späterer Stelle (27) zitierte, als »metapoetisch« angesprochene Text *Die Dinge reden* von Georg Bydlinski, dessen letzte Zeilen »Und die Standuhr sagt: / ›Merkt ihr es nicht? / Wir sind ein Gedicht!« nicht nur formal wenig befriedigend genannt werden können. Weiterhin unterscheidet der Verfasser Kinderlyrik von Lyrik mit Kindheitsmotiven, was literaturwissenschaftlich unstrittig und begrüßenswert ist. Als Fazit der jüngsten Gattungsentwicklung benennt Franz dann eine »Wiederentdeckung traditioneller Werte« (72), die allerdings mit den in diesem Zusammenhang angesprochenen »Probleme[n] der Postmoderne« (72) nicht in Verbindung gebracht werden kann. Traditionell sei die Kinderlyrik auch im Bereich der Form, der Endreim dominiere, was den »Abstand zur neueren Erwachsenenlyrik« (73) vergrößere. Dass dies kein qualitatives Formbewusstsein impliziert, haben die obigen Hinweise zu den zitierten Beispielgedichten angedeutet. Der Fokus der (historischen) Lyrikanalyse des Verfassers liegt, wie die Bemerkungen zum Grundschulkanon am Ende des Beitrags zeigen, auf dem pädagogischen Bereich.

Der erste Beitrag der zweiten Abteilung, »Maja, Rap und Guggenmos. Kinderlyrik an der Schwelle zum neuen Jahrtausend« (79–91) stammt aus dem Sammelband *Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung* (2000), der zweite, »Neuere Tendenzen in der Kinderlyrik« (92–101) erschien zuerst in »Beiträge Jugendliteratur und Medien« (57/2005). Im selben Jahr wurde der dritte Beitrag mit dem spaßigen Titel »Kyrilrednik – Kinderlyrik. Zum aktuellen Stand einer literarischen Gattung« (102–108) in der Zeitschrift »Das Gedicht« (13/2005) publiziert. Die dritte Abteilung ist Themen und Motiven der Kinderlyrik gewidmet und greift in ihrem ersten Beitrag »Heute feiern wir ein Fest«. Kindergedichte im ›festlichen‹ Gebrauch« (111–120) eine Publikation aus dem Jahr 1999 im Band *kinder feiern feste. Beiträge zur Kultur von Kinderfesten* auf. Aus dem Band »Und dann und wann ein Elefant ...«. *Alles Lyrik – historisch, didaktisch, medial* (2012) stammt der zweite Beitrag »Wer sagt, dass Mädchen dümmel sind ...«. Generierung und Differenzierung von Geschlechterrollen in der Kinderlyrik«

(121–156). Ein Originalbeitrag ist »Guggummer geht über den See ...«. Der Tod im lyrischen Gewand« (157–198), in dem Franz einen »Vortrag in der Schwabenakademie Irsee« (157) von 2009 aufgegriffen und überarbeitet hat. Ausgehend von Josef Guggenmos lässt der Verfasser Aspekte der kinderlyrischen Darstellung des problematischen Tabuthemas Revue passieren, von ikonographischen Traditionen über poetische Reflexionen des Todes bis zu verschiedenen Todesursachen. Zusammenfassend hält Franz fest, dass »Sterben und Tod in den Texten, die im engeren Sinn zur Kinderlyrik zählen, [...] kaum eine Rolle spielen« (196).

Der vierte Beitrag »Kommt ein Kühlschranks geflogen ...«. Verfremdung von Kinderlyrik in der Sprache der Gegenwart« (199–232) ist dem bereits angesprochenen Band *Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne* von 1996 entnommen. Der kurze erste Beitrag der vierten Abteilung, »Schlaf, mein Kindlein süße ...«. Das Wiegenlied als Literatur für das frühe Kindesalter« (235–238) erschien zuerst im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (2003), die folgenden »Wir wünschen dem Herrn einen goldenen Rock ...«. Gedichte und Lieder zum neuen Jahr« (239–263), »Esel essen Nesseln nicht ...«. Von Zungenbrechern und Schnellsprechern« (264–285) und »Ballade und Kinderballade. Rezeption in Anthologien, im Bilderbuch und im Lesebuch« (286–302) 2014 im Loseblatt-Lexikon *Kinder- und Jugendliteratur*.

»Zur Sache: Alles Lyrik – Poetisierung und Sozialisation« (305–310), der erste Beitrag der fünften Abteilung, wurde in »Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule« (8/2013) publiziert, der zweite mit dem Titel »›Gebrauchsliteratur‹ Kinderlyrik. Funktionen und Wirkungen« (311–335) geht auf einen älteren Beitrag im Band *Lyrik für Kinder und junge Leute* (1988) zurück. Der dritte und letzte Text »Warum man Gedichte auswendig lernen soll. Begründungen für eine Verinnerlichung von Poesie« (336–354) stammt aus dem Band *Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen – Methoden – Beispiele* (2010).

Seiner literaturdidaktischen Anlage gemäß ist der vorliegende Band mit Beiträgen von Kurt Franz für eine schulische Zielgruppe als gewinnbringende Lektüre durchaus zu empfehlen.

LUDDER SCHERER



Payrhuber, Franz-Josef: *Gedichte entdecken. Wege zu Gedichten in der ersten bis sechsten Klasse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 359 S.

Eine materialreiche, ansprechend illustrierte und mit zahlreichen Beispielen ausgestattete Einführung in die Lyrikvermittlung liegt hier vor, die sich vorrangig an die Lehrenden im Primarbereich richtet. Die Stärke der Darstellung liegt eindeutig im Praxisbezug, viele Modelle für konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung können hier nachgelesen und dann erprobt werden, die Ausrichtung folgt dezidiert handlungs- und produktionsorientierten Methoden, wie man es von Franz-Josef Payrhuber auch nicht anders erwartet. Die Gliederung ist ausgerichtet an vier »Blickpunkten«: Zunächst werden »Formen« präsentiert, der umfangreiche zweite Teil widmet sich den »Methoden«, der dritte präsentiert einzelne »Themen« und der letzte nimmt »Autoren« in den Blick. Abgeschlossen wird der Band durch ein umfassendes Literaturverzeichnis. So gewinnt man bei der Sichtung des Inhaltsverzeichnisses den Eindruck, dass hier möglichst viele Aspekte behandelt werden, wie es von einem Handbuch auch erwartet wird. Und in der Tat findet man hier umfangreiches Material. Das erste Kapitel (»For-

men«) behandelt sowohl Kindergedichte, erzählende Gedichte, Balladen, Versfabeln, Konkrete Poesie und Lautgedichte – ergänzt durch »kinderliterarische Aktualisierungen« – und ferner beliebte Formen für generatives Schreiben im Unterricht: Akrostichon, Rondel, Haiku. Zitate laden zur Weiterarbeit und Neulektüre ein. Allerdings ist doch Vieles des hier Vorgestellten seit längerem bekannt und eingeübt, so dass sich der Leserschaft zugleich ein buntes Mosaik an Vertrautem bietet. Ähnliches kann von dem umfangreichen methodischen Hauptteil gesagt werden: Sowohl die ausführlich diskutierten handlungsorientierten Verfahren gestaltenden Sprechens, szenischen Inszenierens, bildlich-musikalischer Neugestaltung von Texten fassen Bekanntes zusammen, wie auch die produktionsorientierten Verfahren der Textrekonstruktion, des Verfassens von analogen Texten oder des (produktiven) Textvergleichs einmal mehr in den Blickpunkt geraten. Leider werden nur die Möglichkeiten einer Umsetzung vorgeführt, ohne nähere Reflexion darauf, worin der Mehrwert der einzelnen Methoden liegen könnte.

Kapitel IV (»Blickpunkt: Themen«) sammelt Beispiele und Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung zu Ich-Gedichten, Gedichten vom Träumen, zum Thema Wetter (Regen und Gewitter, Wasser und Wind), zu Stadt und Land und zu den Jahreszeiten – traditionsreiche und immer wieder gern benutzte Sujets, um einer jungen Leserschaft Lyrik näher zu bringen.

Problematischer erscheint dann allerdings Kapitel V: »Blickpunkt: Autoren«. Am Beispiel von Goethe und Josef Guggenmos soll die Beschäftigung mit einzelnen Dichtern expliziert werden. Payrhuber plädiert dafür, den Autor mehr in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken – durchaus im Sinne einer traditionellen Hermeneutik:

Die elementare Frage ist hier: Wer hat das Gedicht geschrieben? Nun zeigt die Erfahrung, dass insbesondere jüngere Kinder, wenn sie sich von einem Gedicht angesprochen fühlen oder sich gar von ihm fesseln lassen, [...] der Name des Autors oder der Autorin meist wenig kümmert. Dem sollte die Schule nicht nachgeben, sondern konsequent gegensteuern und das einzelne Gedicht immer als das Werk eines individuellen Autors bzw. einer Autorin bewusst halten. Er bzw. sie ist es, die dem

Leser ihr Gedicht ›vorlegen‹, damit dieser im Prozess des Lesens, Einfühlens und Deutens darin neue Welten für sich entdecken kann.« (291) Diese Auffassung mag man teilen oder nicht – es will mir allerdings nicht einleuchten, warum in einem literaturwissenschaftlichen bzw. -didaktischen Werk aus dem Jahre 2015 Aussagen zu finden sein müssen, wie etwa jene, dass Goethe »als größter Dichter deutscher Sprache im kulturellen Gedächtnis weiterlebt« (ebd. und passim) oder Josef Guggenmos »als einer der besten, wenn nicht als der beste Kinderlyriker der Gegenwart« (ebd.) bezeichnet wird. Werturteile sind legitim, allerdings sind die weiteren Ausführungen weniger angemessen. So werden über Goethe noch einige biographische Anekdoten erzählt, im Falle von Guggenmos reichen wohl einige Textbeispiele. Gerade Goethes Kindheit und Jugend sollen für eine junge Leserschaft aufbereitet werden, wie auch am Beispiel von »Gefunden« (»Ich ging im Walde / So für mich hin ...«), Amouröses kann zur Sprache kommen (»Die Lehrkraft kann den Kindern von diesem biographischen Hintergrund erzählen, der den ›großen Dichter‹ von einer ›normalen‹ menschlichen Seite zeigt. Die Kinder werden es verstehend nachvollziehen können, dass der junge Goethe sich in das junge hübsche Mädchen Christiane sofort verliebte«, 298). Vertieft werden sollte dieser biographische Exkurs dann durch Gertrud Fussenegg's *Goethe. Sein Leben für Kinder erzählt* (1999) – ausgerechnet Fussenegger, deren braunfleckige Biographie in einem anderen (allerdings zeitgeschichtlichen Kontext) durchaus interessant wäre (wenn auch vielleicht nicht gerade für Kinder der ersten bis sechsten Klasse). Ab diesem Kapitel gestaltete sich die Lektüre des Buches doch eher schwierig, die Fragen nach »Worum« und »Wozu« des Ganzen waren immer weniger zu beantworten.

Als Resümee könnte stehen bleiben: Wer noch keine brauchbare Beispiel- und Methodensammlung für einen handlungs- und produktionsorientierten Lyrikunterricht in der Primarstufe hat, greife gerne zu, freue sich über die ersten Kapitel und lege die letzten Seiten wohlwollend unter der Rubrik »Kuriosa« ab.

ANDREAS SCHUMANN



Pohlmann, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Sammeln und Erwerben*. Berlin: BibSpider, 2015. 215 S.

Wer das Buch in die Hand nimmt, wird sogleich durch die sechs Freunde aus Tom Seidmann-Freuds Bilderbuch *Die Fischreise* (1923), die auf dem Einband zu sehen sind, zur Lektüre angeregt. Es geht hier um das Sammeln und Erwerben von Kinder- und Jugendliteratur – nicht nur von bedeutenden und kostbaren alten Bilderbüchern, wie die schöne Einbandillustration nahelegen könnte, sondern um ein »Schaufenster für Kindermedien« (159). So lautet der Untertitel des Beitrags von Birte Ebsen über die Kinderbibliothek Hamburg, der über dem gesamten Buch stehen könnte. Carola Pohlmann macht in ihrem Vorwort deutlich, dass gedruckte Publikationen nur noch ein Element unter vielen seien und in einer sich rapide verändernden Medienlandschaft nicht mehr allein für den Bestandsaufbau der Bibliotheken maßgeblich sein können (7). Medienvielfalt wird als Chance gesehen, woraus sich die Frage von Spezialisierungen einerseits und Kooperation andererseits ergibt (10).

Die Einzelbeiträge dieser Publikation, die auf eine Veranstaltung an der Staatsbibliothek Berlin zurückgeht, zielen naturgemäß weniger auf eine

systematisch-theoretische Auseinandersetzung mit Sammlungsstrategien öffentlicher Einrichtungen, geben aber einen ersten informativen Überblick »über gemeinsame Interessen, Ziele, Aufgaben und Probleme« (11), denen sich wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken, Museen und private Sammler gegenübersehen. Zugleich informieren sie detailreich über die Sammlungsprofile und spezifischen Probleme verschiedenartiger Einrichtungen wie der Internationalen Jugendbibliothek München (Jutta Reusch), der Staatsbibliothek Berlin (Carola Pohlmann), der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse (Christian Kühn), der Zentral- und Landesbibliothek Berlin (Karen Gröning und Benjamin Scheffler), der Kinderbibliothek Hamburg (Birte Ebsen) und der Stadtbibliothek Mannheim (Bettina Harling und Bernd Schmidt-Ruhe). Damit kommen sehr verschiedene Aufgaben des Sammelns und Erwerbens in den Blick, die sich angesichts von allgegenwärtigem Medienverbund und Medientransfer (Konrad Umlauf, 12) stark verändern. Konrad Vanja beleuchtet am Beispiel des Berliner Museums Europäischer Kulturen das Sammeln von Zeugnissen der Kinder- und Jugendkultur aus musealer Sicht.

Die vorgestellten öffentlichen Bibliotheken begnügen sich nicht damit, Kindermedien zur Nutzung nur bereitzustellen. Zu den innovativen Konzepten gehören neben anderen die Leseförderung, der Aufbau einer »Bibliothekspädagogik« (180), die Einrichtung einer internationalen Familienbibliothek, die der Nutzung durch Migrantinnen und Migranten Rechnung trägt (192), beide in Mannheim, oder das Berliner Lernzentrum.

Anders geartet sind die Aufgaben der wissenschaftlichen Bibliotheken, in denen Kinder- und Jugendliteratur kaum je systematisch gesammelt wurde. In jeder Universitätsbibliothek und in jeder germanistischen Seminarbibliothek findet sich Kästners *Fabian* (1931), aber *Emil und die Detektive* (1929), fast gleichzeitig entstanden, sucht man in der Regel vergebens. Umso wichtiger sind die wenigen großen Spezialsammlungen, die zur Grundlage der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung geworden sind und ihre Bedeutung auch für die akademische Lehre trotz der fortschreitenden Digitalisierung seltener Kinderbücher behalten. Wo die öffentlichen Bibliotheken aus Gründen

der Aktualität aussondern müssen, können die wissenschaftlichen Bibliotheken bewahren. Die Beiträge von Carola Pohlmann und Jutta Reusch machen auf lesenswerte Weise deutlich, wie sehr wissenschaftliche Bibliotheken hierbei vom Erwerb privater Sammlungen profitieren. Solche Sammlungen sind nicht nur eine wertvolle Erweiterung des Bestandes, sie sind in aller Regel ein einzigartiges kulturhistorisches Dokument, das als Ganzes anzusehen ist und dessen Bedeutung für wissenschaftliche Bibliotheken nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Von daher ist es konsequent, dass auch eine bekannte Privatsammlerin und ein bekannter Privatsammler ausführlich zu Wort kommen. Friedrich C. Heller berichtet über seine »Beobachtungen seit fünf Jahrzehnten« unter der Überschrift »Wenn man als Sammler alt geworden ist« (96). Er schreibt über sein »Privatmuseum«, seine Spezialisierung, sein Sammlungskonzept, und fragt, durchaus mit einem Anflug von Pessimismus: »Gibt es einen Sammler-Nachwuchs?« Wen werden historische Kinderbücher als historisches Objekt noch interessieren und faszinieren? (103). Er beklagt die mangelnden Kenntnisse vieler jüngerer Antiquare, so wie belebte Antiquare der älteren Generation über den Schwund an belebten Sammlern klagen. Vor allem aber fragt er, ob die öffentlichen Sammlungen ihrer Verantwortung gerecht werden können, und konstatiert, dass die historische Kinder- und Jugendliteraturforschung in den deutschsprachigen Ländern nur von sehr wenigen Experten betrieben werde (105). Die Sachverhalte sind bekannt, sind hier aber dennoch auf lesenswerte Weise noch einmal zusammengefasst. Er fragt aber auch: »Ist Sammlerwissen ein Geheimwissen?« und nimmt dabei die privaten Sammler in die Pflicht, ihre oft präzisen Detailkenntnisse zu publizieren und damit weiterzugeben (106).

Auch Barbara Murken, von Hause aus Ärztin, hat jahrzehntelang gesammelt, vor allem Bilderbücher der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sie beschreibt ihre Anfänge als Sammlerin und spricht über die Bedeutung, die Karl Hobrecker, Walter Benjamin, Arthur Rümmermann und Walter Schatzki für sie gehabt haben. Ihr Interesse an Tom Seidmann-Freud (deren Tochter sie in Israel besuchen konnte), Karl Hofer, Konrad Ferdinand Edmund

von Freyhold, Lou Scheper-Berkenkamp, am *Buntscheck* (1895) und anderen Bilderbüchern verbindet sich in ihrer Darstellung mit eindrucksvoll dokumentierten Begegnungen mit Buchkünstlerinnen und -künstlern. In ihrem Beitrag wird deutlich, was es heißt, »eine subjektiv geprägte *persönliche* Sammel-Haltung« zu haben, »die im Gegensatz zu den öffentlichen Institutionen eine eigene individuelle Bibliothek entstehen lässt.« (131).

WOLFGANG WANGERIN



Pompe, Anja (Hrsg.): *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen*. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach, 2015. 235 S.

Endlich mal wieder eine Veröffentlichung zur Didaktik der Kinderlyrik! Aber was hat der Haupttitel mit dem missverständlichen Untertitel zu tun? Nichts. Nach der Einleitung »Kind und Gedicht. Variationen über eine Affinität zwischen Euphorie und Melancholie« von Hans Ulrich Gumbrecht gelangt man über drei Kapitel mit je einer Handvoll Aufsätzen aus den Bereichen Pädagogik – Psychologie, Literaturwissenschaft – Musikwissenschaft, Literaturdidaktik – Sprachdidaktik zum abschließenden Beitrag der Herausgeberin, in dem sie der nicht neuen Frage nachgeht: »[...] was

heißt: Literarisches Lesenlernen?« Ach so! Aus dem Blickwinkel der Pädagogischen Anthropologie und im Zusammenhang der Ritualtheorie erläutert Jörg Zirfas am Beispiel eines Gedichts von Max Dauthendey, was er unter »Liminalität. Zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens« (so der Titel seines Beitrags) versteht. Es geht darum, dass im langsamen Lesen von Gedichten »das Subjekt die Zeit des Lebens und die Eigenzeit still stellen« könne, »um die Gegenwart des eigenen Daseins zu erleben.« (29) Der Bezug zur Didaktik folgt erst im letzten Satz und nicht ganz schlüssig: »Aus zeit- wie bildungstheoretischer Sicht gibt es mithin gute Gründe, Gedichte im pädagogischen Kontext – vor allem für das Lesenlernen, aber auch darüber hinaus – als sehr bedeutsam anzusehen.« (31) Auch bei Ernst Pöppel kommt das »didaktische Schwänzchen« sehr überraschend: »Wenn man all dies im Blick hat, muss man fordern, die Welt der Gedichte allen Kindern frühzeitig und immer wieder zugänglich zu machen.« (56) Sein Beitrag »Das Zeitmaß der Verse oder Vom Rhythmus des Denkens« argumentiert aus neurobiologischer Perspektive: Mit Gedichten könne man Sprachforschung betreiben, schon in frühester Kindheit. Um sprechen zu können, stelle unser Gehirn Kompetenzen bereit; die syntaktische Kompetenz zum Beispiel belegt Pöppel mit einem Gedicht von Friederike Kempner, die lexikalische mit Hanns Freiherr von Gumpenberg. Aber sind diese Texte Kindern zugänglich? Die Beliebigkeit der Auswahl zeigt sich besonders an Christian Morgensterns *Das ästhetische Wiesel*, das für die lexikalische Kompetenz erhalten muss. Mit der temporalen Kompetenz entfaltet Pöppel im zweiten Teil seines Aufsatzes die Erkenntnis der Hirnforschung, dass die Dauer einer gesprochenen Gedichtzeile drei Sekunden beträgt. Georg W. Bertram stellt die sprachphilosophische Frage nach der Funktion der Sprache für das Menschsein und nach der Fähigkeit des »sprachlichen Sichzusichselbstverhaltens«, »Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache?« heißt sein Beitrag. Lyrik könne als besondere Form der Sprachreflexion gelten. Was andernorts als Verweilen bei der Lektüre von Gedichten bezeichnet wird, findet bei Bertram ein schönes Bild: »Lyrik richtet Sprache in einer ungewohnten Weise zu. Sie bringt sie, um es so zu

sagen, zum Stottern.« (41) Arthur M. Jacobs und Annette Kinder beschreiben unter dem Titel »Worte als Worte erfahren. Wie erarbeitet das Gehirn Gedichte?« auf weitgehend englischsprachiger Literatur basierend, »welche neurokognitiven Prozesse bei der Rezeption von Literatur ablaufen«. (57) Dabei beziehen sie sich immer wieder auf die Studie *Gehirn und Gedicht* (2011) von Raoul Schrott und Arthur Jacobs. Sie räumen ein, dass Untersuchungen mit Kindern als ProbandInnen weitgehend fehlen; Gedichtrezeption im MRT zu untersuchen, begegne man mit »Argumenten mangelnder ökologischer Validität« (72). Eine Horrorvision, zumal bei Kindern! Grundsätzlich ist die ›Vermessung‹ literarischer Wahrnehmung unsinnig.

Seinen Beitrag zur Geschichte der deutschen Kinderlyrik (unter fast vollständiger Aussparung der DDR), einen ausgezeichneten Lexikonartikel, eröffnet Hans-Heino Ewers mit der richtigen Einsicht: »Um die Gattung der Kinderlyrik scheint ein Hauch des Vergangenen zu wehen.« (77)

Die Folge ist eine Lawine von Anthologien, sollte man ergänzen. Aber was folgt daraus für die Didaktik, die Bedeutung des Kindergedichts in der Schule? Hermann Korte erläutert nochmals die bekannte Doppeladressierung der Lyrik von Joachim Ringelnatz, und auch Alexander Košenina liefert mit »Angenehmes Grauen bei Heinrich Hoffmann, Wilhelm Busch und Joachim Ringelnatz« keinen wesentlichen Beitrag zum Thema des Buches. Freimütig sei eingeräumt, dass unklar bleibt, was Heinrich Bosse mit dem Beitrag »In Gedichten suchen wir Gestalten« sagen möchte; klar ist hingegen, dass seine Analyse von Gedichten von Ilse Aichinger und Stefan Popp nichts mit ›Kind und Gedicht‹ zu tun hat. Einen neuen und interessanten Aspekt bringt die Musikwissenschaftlerin Gesa zur Nieden in die Kinderlyrikforschung; freilich müsste die Begrifflichkeit noch präziser werden (z. B. ›Rhythmus‹ in Sprache und Musik, ›literarische Lyrik‹ versus ›musikalische Lyrik‹). Das Hauptproblem liegt allerdings darin, dass die Studie zu den Kompositionen von Wilfried Hiller über Texte von Michael Ende und anderen ohne akustische Belege nicht nachvollzogen werden kann. Wenn die Begriffe Literaturdidaktik und Sprachdidaktik, mit denen der dritte Teil des Bandes

überschrieben ist, trennscharf zu verstehen sind, dann gibt es für Letztere keinen Beitrag. Aber wir kommen zu den wesentlichen Fragen, vor allem mit Kaspar H. Spinner und Jakob Ossner, deren Beiträge das Rückgrat der Veröffentlichung bilden. Spinner untersucht Gedichte von Kindern daraufhin, welche Strukturen diese gelernt haben und anwenden können – wie literarisches Lesen gelernt werden kann. Selbst wenn Ossner unter dem Titel »Genau lesen – sprachaufmerksam werden«, ausgehend von der Lehre vom vierfachen Schriftsinn den Literalsinn didaktisch präzisiert, handelt es sich um literarische Strukturen in Kindergedichten, nicht um Sprachdidaktik. Zum Glück wird ein häufig vernachlässigter Aspekt der Lyrik berücksichtigt, der im Beitrag von Hans Lösener etwas unglücklich formuliert wird: »Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache«. Es geht ums Sprechen und Hören, ums ›interpretierende Textsprechen‹. Leider entsteht der Eindruck, als hätte die Sprachwissenschaft, speziell Hellmut Geißner, dazu nicht schon längst Grundlegendes veröffentlicht. Auf den ersten Blick besticht der Vorschlag von Annegret Lösener, die Brücke »Vom Sprichwort zum Gedicht«, wie ihr Beitrag über lyrische Kleinformen in der Alltagssprache heißt, zu schlagen. Tatsächlich verbindet beide Formen der metaphorische Aspekt, und Ossners Bedenken sollte in den Grundschulen gehört werden: »Daher sind produktionsorientierte Versuche einer bildlichen Gestaltung des Inhalts zwar gut gemeint, aber verschenken das besondere Potential, das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Formen.« (200) Und tatsächlich gibt es eine Handvoll Sprichwörter in Form von Gedichten, aber sie alle ›Minigedichte‹ zu definieren, als ›Sprichwortgedichte‹, das kann man zwar machen, »aber sinnvoll ist es nicht«, wie James Krüss in seinem Gedicht *Wenn die Möpse Schnäpse trinken* richtig sagt. Jacobs und Kinder gehen noch weiter: Ein einziges Wort könne ein Gedicht sein (vgl. 59). Die kleinste Form des Gedichts ist jedoch das Distychon, der Zweizeiler. Auch Thomas Möbius und Michael Steinmetz zeigen, dass neue Begriffe (›optische‹ statt ›visuelle‹ Poesie) nicht zu neuen Einsichten führen. Ihr Beitrag »Worte als Bilder – Bilder als Worte« behandelt das ästhetische Erfahrungspotential Optischer Poesie für Kinder. Da gibt

es ja nun wirklich genügend Beispiele! Was aber wählen die Autoren neben einem Text von Hans Manz? *schweigen* (1953) von Eugen Gomringer, *Die Trichter* (1905) von Christian Morgenstern und ein barockes Figurengedicht. Die abschließenden didaktischen Folgerungen fassen schlüssig zusammen, welche Chancen das ›Spiel‹, so der dritte Abschnitt des Beitrags, generell für das Lernen des literarischen Lesens bietet.

Alles, was die Herausgeberin in ihrem Schlussartikel »Das hier ist Wasser«. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen?« über den Unterschied von literarischen und pragmatischen Texten sagt, über literarische Lernprozesse, die zur Autonomie im Sinne einer befreiten, authentischen Persönlichkeit führen können, ist richtig und wichtig, wenn auch nicht neu (vgl. Cornelia Rosebrock und andere). Aber dass sie das in einer breit angelegten Analyse an Friedrich Hölderlins Gedicht *Hälfte des Lebens* (1804) belegt statt an einem Kindergedicht, bekräftigt den Eindruck bei der Lektüre fast aller Beiträge: Es lohnt offenbar nicht, sich mit Kinderliteratur und speziell mit Kinderlyrik zu beschäftigen. Wer würde sich trauen, so forsch Urteile über Erwachsenenliteratur zu fällen, in die man sich nicht eingearbeitet hat? Und selbst was grundsätzlich über Lyrik geäußert wird, ist gemessen am Standard der Literaturwissenschaft streckenweise schlichtweg dürftig. Schade – doch keine neue Veröffentlichung zur Didaktik der Kinderlyrik!

HEINZ-JÜRGEN KLIEWER



Preindl, Nadia: *Russische Kinderliteratur im europäischen Exil der Zwischenkriegszeit*.

Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Russian Culture in Europe; 11). 278 S.

Nadia Preindl behandelt in ihrer Dissertation die Kinderliteratur für russische Kinder im Exil, ein Thema, das bisher wenig Beachtung fand. Eine Ausnahme sind die Bilderbücher emigrierter russischer Illustratoren, abgesehen davon befassen sich die seit den 1990er Jahren veröffentlichten Arbeiten zur russischen Kinderliteratur fast ausschließlich mit der sowjetrussischen Kinderliteratur.

Ihr Untersuchungskorpus musste Preindl aufwendig recherchieren. Die in Frage kommenden Veröffentlichungen waren nur in kleiner Auflage erschienen und sind auf Sammlungen in Europa und den USA verstreut. Die Autorin unterscheidet das Quellenkorpus – Texte, die für Kinder veröffentlicht oder für sie empfohlen wurden –, und die Primärliteratur, pädagogische und literaturkritische Texte, die sich zur Kinderliteratur für russische Kinder im Exil äußerten. Zusammengekommen ist ein beeindruckendes Korpus; etwas gewöhnungsbedürftig ist die alphabetische Reihenfolge der transliterierten Titel nach dem kyrillischen Alphabet.

Das Forschungsinteresse der Autorin liegt auf der Rolle der Kinderliteratur im spezifischen Kontext des Exils. Einführend behandelt sie im Abschnitt »Kindheit im Exil« die hauptsächlichen Probleme, die im Verlauf des Untersuchungszeitraums in den Vordergrund traten: Zunächst sollte Literatur Kinder und Jugendliche, die Krieg und Flucht bewusst erlebt hatten, bei der Verarbeitung ihrer traumatischen Erlebnisse unterstützen. Später ging es eher darum, Perspektiven für die Integration in einem fremdsprachigen Umfeld zu eröffnen, dabei jedoch Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu erhalten. Kinderliteratur erhielt damit eine wichtige Funktion als Trägerin einer russischen Identität.

Nach der Einführung, der Beschreibung und Typologisierung der Quellen stellt Preindl die theoretische Diskussion im Exil vor. Hauptsächliche Plattform dieser Diskussion waren Zeitschriften; Preindl wertet daher in den Abschnitten »Kinderliteratur im Spiegel der pädagogischen Kritik« und »Kinderliteratur durch das Prisma der Literaturkritik« vor allem Zeitschriftenbeiträge sowie einzelne Monografien aus.

Pädagogische Fragen wurden in der Zeitschrift *Russkaja škola za rubežom* (RŠZR, Russische Schule im Ausland, Prag 1923–1931) behandelt. Hier erschienen auch regelmäßig Rezensionen von originär im Exil verfassten oder neu herausgegebenen vorrevolutionären, gelegentlich auch von sowjetischen Kinderbüchern. Ausführlich stellt Preindl einen der aktivsten Pädagogen vor, den Naturwissenschaftler Evgenij Elačič (1880–1944), der schon vor der Revolution als Redaktor sowie Autor von naturgeschichtlichen Erzählungen mit Kinderliteratur befasst war. Ab 1926 übernahm die Prager »Kommission für Fragen kindlicher Lektüre« die meisten Rezensionen für die RŠZR. In der Kommission arbeiteten emigrierte Pädagogen, Künstler und Bibliothekare, zum Teil in Anlehnung an die Arbeit des 1920 gegründeten Moskauer Instituts für Fragen der Kinderlektüre, dessen Arbeit zunehmend erschwert wurde, weil es in Konflikt mit der herrschenden Kulturpolitik geriet. Die Kommission plante Empfehlungslisten für Bibliotheken und Familien auf der Grundlage einer systematischen Durchsicht und Bewertung von russischen Kinder- und Jugendbüchern.

Geprüft werden sollten zudem anderssprachige Kinderbücher und russische Texte für Erwachsene, ob sie sich als Kinderlektüre eigneten. Bereits 1928 wurde die Arbeit der Kommission jedoch aus finanziellen Gründen beendet, von ihren Vorhaben konnten nur die Rezensionen verwirklicht werden. Die Sammlung und Bereitstellung von russischen Kinder- und Schulbüchern wurde in Paris durch Varvara Bobrinskaja im 1929 gegründeten Musée Pédagogique Russe fortgesetzt. Sie sah im Kinderbuch das effizienteste Mittel, einer »Denationalisierung« entgegenzuwirken. Ein 1931 erfolgter Spendenaufruf zur Finanzierung eines Kinderbuchverlags für Texte, die sowohl die russische Identität im Exil stärken als auch nach erhoffter Rückkehr nach Russland die ideologische sowjetische Kinderliteratur ersetzen könnte, blieb jedoch ohne Resonanz.

Die literarische Kritik der Kinderliteratur hatte keine eigene Plattform; Aufsätze und Rezensionen wurden in allgemeinen Zeitschriften des Exils veröffentlicht. Literaturkritiker und Schriftsteller, darunter Vladimir Nabokov und Marina Cvetaeva äußerten sich zur Kinderliteratur, Saša Černyj war besonders aktiv als Autor, Herausgeber und Kritiker. Dominierende Themen der Diskussion waren der Umgang mit dem vorrevolutionären Erbe, die Grenzziehung zwischen Literatur für Erwachsene und Kinderliteratur, die ästhetische Gestaltung und die literarischen Formen und Genres, aber auch die Anforderungen an den »idealen« Kinderbuchautor. Konsens bestand in einem hohen Anspruch an die literarische Qualität, dem die vorrevolutionäre Kinderliteratur kaum genügte, hingegen wurde die Herausgabe von Klassikern der Literatur als Kinderlektüre befürwortet. Gefordert wurde auch eine sorgfältige Gestaltung, künstlerische Illustrationen. Unter den in Frage kommenden Genres wurden die historischen Romane und die Märchen als besonders identitätsstiftend hervorgehoben, insbesondere die Märchen als Materialisierung des nationalen, russischen Volksgeistes.

Im Abschnitt »Einzelanalysen« stellt Preindl vier exemplarische Werke der Autoren Aleksandr Jablonovskij, Saša Černyj, Michail Osorgin und Varvara Cechovskaja aus den Jahren 1921 bis 1931 vor. Die Erzählungen stehen jeweils für eine

bestimmte Problematik: Bürgerkrieg und Flucht bei Jablonovskij (1921), Heimatlosigkeit und Adaptation an eine neue Heimat bei Černyj (1926 f.), die Verbundenheit mit der russischen Sprache und Kultur bei Osorgin (1927), modellhaftes, humanistisches Verhalten unter schwierigen Lebensumständen sowie Zweisprachigkeit bei Cechovskaja (1931). Preindl stellt jeweils die Autoren vor, dann untersucht sie die Texte nach Fragestellungen wie »Erzählerische und sprachliche Gestaltung«, »Figurengestaltung« und »Themen und Motive«. Dabei stellt sie immer überzeugend den Bezug zum theoretischen Rahmen her.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen – so Saša Černyj oder Michail Osorgin – sind die meisten Kinderbuchautoren des Exils nicht mehr bekannt. Mit den Arbeiten der emigrierten Künstler befasst sich Preindl nur am Rande im Zusammenhang mit der Illustration russischer Texte. Hier würde eine ausführlichere Darstellung, vor allem, was die Illustration von Märchen angeht, das Erscheinungsbild ergänzen. Insgesamt gelingt es der Autorin jedoch, die grundlegenden Probleme einer Literatur für Kinder im – nicht nur russischen – Exil anschaulich und einfühlbar darzustellen: das Schreiben für ein traumatisiertes Zielpublikum, der Wunsch, Kultur und Sprache der alten Heimat zu erhalten und gleichzeitig Modelle für eine Integration in der neuen Heimat zu geben.

VERENA RUTSCHMANN



Richter, Karin: *Die Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Entwicklungslinien – Themen und Genres. Autorenporträts und Textanalysen.* Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016. 380 S.

Innerhalb der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung gilt Karin Richter als ausgewiesene Kennerin der ostdeutschen Kinder- und Jugendliteratur von 1949 bis 1990. Noch in der ehemaligen DDR habilitierte sich Richter zur *Wirkungsästhetik und Poetik in der Kinder- und Jugendliteratur* (1987) an der Universität Halle/Wittenberg, von 1993–2008 war sie Professorin für Literarische Erziehung/Kinder- und Jugendliteratur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Pädagogischen Hochschule/Universität Erfurt. In den vergangenen Jahren konzentrierten sich Richters Aktivitäten nur noch vereinzelt auf die kinder- und jugendliterarischen Texte der DDR (vgl. III). Auch dieser Band präsentiert keine neue Forschung, sondern eine persönliche Aufsatzsammlung von Beiträgen, deren Erstveröffentlichungen z. T. bis in die DDR zurückreichen.

In Kapitel 1 verweist die Verfasserin zunächst engagiert auf die Problematik des nachwendezeitlichen Umgangs mit Texten und AutorInnen

der Kinder- und Jugendliteratur der DDR, den sie rekurrierend auf Michael Hofmann als »Vorurteilsbestätigungsforschung« (1) bezeichnet. Um sich dem Gegenstand angemessen nähern zu können, wählt sie nach eigenen Aussagen eine wirkungs- und rezeptionsästhetische Betrachtungsweise (vgl. 8). Ausgehend vom jeweiligen Primärtext erfolgen immer wieder längere Inhaltsbeschreibungen und Wertungen, die vermutlich auch dem zusätzlich anvisierten AdressatInnenkreis entgegenkommen, der ebenso ehemalige LeserInnen ostdeutscher Provenienz sowie Studierende einschließt (vgl. VI). Insgesamt unterliegt der Sammelband einem klaren Dreischritt: Unter dem Titel »Überblicksdarstellungen« zusammengefasst, liegt der Fokus im ersten Schritt (Kapitel 2) auf den Entwicklungslinien der Kinder- und Jugendliteratur der DDR von 1945 bis 1989, ergänzt durch Ausführungen zur »Wende« im Spiegel ostdeutscher Kinder- und Jugendliteratur« (56) sowie zur Kinderliteraturforschung und zu Kinderliteratur-Debatten in der DDR. Im zweiten Schritt (Kapitel 3) stellt die Verfasserin dem im Jahr 2006 erschienenen, mehr als 1000 Seiten umfassenden *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: SBZ/DDR* von Rüdiger Steinlein, Heidi Strobel und Thomas Kramer eine eigene 120-seitige Abhandlung zu insgesamt neun recht lose verbundenen Themenkreisen und Genres gegenüber: Phantastik, Mädchenliteratur, die Neubaustadt als Handlungsort, der Krabat-Mythos bei Jurij Brëzan und Měrcin Nowak-Njechorchński etc. Abschließend werden in einem dritten Schritt (Kapitel 4) neun Porträts renommierter AutorInnen vorgestellt: Benno Pludra, Alfred Wellm, Christa Kožik, Willi Meinck, Peter Abraham, Peter Hacks, Franz Fühmann, Werner Heiduczeck, Gerhard Holtz-Baumert. Besonders erwähnenswert sind zunächst die eindrucksvollen Porträtskizzen des herausragenden DDR-Illustratoren Klaus Ensikat, der sogar »einige davon eigens für diesen Band« (229) anfertigte. Dass Richter ihren Porträts Benno Pludra voranstellt, ist nur stringent, weil dieser zum einen außerordentlich erfolgreich war, zum anderen das KJL-System von Beginn an und in sehr verschiedenen Facetten wesentlich prägte und die Vielschichtigkeit des Literaturbetriebs sowie die der Literatur selbst im Besonderen repräsen-

tiert. Im Mittelpunkt der Porträts steht das Gesamtwerk der AutorInnen. Ausgehend vom Text zeigt Richter literarische Werdegänge und Profile, schafft Verbindungen, stellt biographische Bezüge her, nimmt gesellschaftliche Kontextualisierungen vor und fragt immer wieder nach der aktuellen LeserInnensituation. Vermutlich will die Verfasserin mit ihrer kaum zu überlesenden Leidenschaft für Titel und AutorInnen auch skeptische BeobachterInnen von der Vielfalt ästhetisch anspruchsvoller Texte überzeugen, z. B. hier sichtbar an den Mythen-Adaptionen Franz Fühmanns oder Werner Heiduczecks, den historischen Romanen Willi Meincks, dem phantastischen Erzählen Christa Kožiks, der Literatur zum Nationalsozialismus des 2015 verstorbenen Schriftstellers Peter Abraham oder den komisch-witzigen Elementen in – nur unter anderem – Gerhard Holtz-Baumerts *Alfons Zitterbacke* (1958/1962). Zugleich wirkt Richter einem nicht unwesentlichen Versäumnis der historischen Forschung entgegen, die das Gesamtwerk von herausragenden AutorInnen der ostdeutschen Kinder- und Jugendliteratur bis 1989 lange vernachlässigte.

Insgesamt handelt es sich hier um eine Aufsatzsammlung, die Bekanntes neu gruppiert. Dass eine solche Vorgehensweise Redundanzen produzieren kann, spricht Richter selbst an. Die Aufsätze bzw. Analysen einzelner Titel überschneiden sich z. T. erheblich – und wortwörtlich. Mit dieser Herausgabe wird die Jahrzehnte währende Arbeit der Verfasserin aber auch gebündelt, in eine größere Veröffentlichung gefasst und dem von ihr stellenweise deutlich kritisierten *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: SBZ/DDR* (2006) als bislang größtes Forschungsprojekt gegenübergestellt. Zu Recht beanstandet Richter den allgemeinen Nachwend-Diskurs, in welchem Titel und AutorInnen der DDR-Kinder- und Jugendliteratur gerne unbedacht politisiert und anmaßend simplifiziert wurden. Relativieren oder verklären darf man die zum Teil scharfen Erziehungstendenzen in den Texten der vor allem frühen Kinder- und Jugendliteratur der 1950er und 1960er Jahre allerdings auch nicht. Davon abgesehen scheint Richter mit ihrer generell häufigen Kritik an Textanalysen oder Einschätzungen der bisherigen Forschung vermeintliche Defizite entlarven und maßregeln zu wollen, was

in einem Sammelband wie diesem nicht notwendig ist, da die Aufmerksamkeit der LeserInnen auf den Gegenstand konzentriert werden sollte. Mit dem *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur: SBZ/DDR* ist trotz einiger möglicher Kritikpunkte ein herausragendes Werk entstanden, das die Forschung zu jener Zeit wesentlich vorangebracht hat. Was die Verfasserin im Rahmen des hiesigen Sammelbands vorlegt, kommt vor allem der aktuellen und zukünftigen Wissenschaft zugute, die Richters Aufsätze jetzt nicht mehr einzeln recherchieren muss, sondern in einem geschlossenen Rahmen vorfindet. So wird dank der Veröffentlichung ein wichtiger und bislang recht unauffälliger Beitrag zur DDR-Kinderliteraturforschung aus dem Jahr 1996 vermutlich mehr Resonanz erfahren. Oder etwa der Artikel zu den Kinderliteratur-Debatten in der frühen DDR, erstveröffentlicht als Protokoll einer wissenschaftlichen Arbeitstagung im Jahr 1989, den wissenschaftlich Interessierten nun überhaupt erst, oder zumindest leichter, zugänglich gemacht. Seit der deutschen Wiedervereinigung versteht sich Richter als Sprachrohr der DDR-Kinder- und Jugendliteraturforschung. Bislang hat sich kaum jemand in diesem Umfang geäußert und die auffälligen ästhetischen Wandlungsprozesse seit Ende der 1960er Jahre so unermüdlich betont. Vor diesem Hintergrund ist dieser Sammelband zu lesen – und zu würdigen.

MARIA BECKER



Riemhofer, Andra: *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr*. Marburg: Tectum Verlag, 2015. 230 S.

Leider ist der Untertitel des hier rezensierten Werkes keineswegs übertrieben, denn auch aktuelle deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur mit interkulturellen Aspekten ist teilweise immer noch gutmeinende, mit Stereotypen versetzte Literatur, die letztlich weniger der Völkerverständigung als vielmehr der Zementierung alter, abwertender Darstellungen anderer Kulturen und Menschen dient. Wo spielt aus welchem Blickwinkel eine Handlung? Wer sind die ProtagonistInnen respektive die handlungstragenden Figuren, die zu Wort kommen? Will der Text unterhalten oder hauptsächlich belehren/erziehen? Es sind Fragen wie diese, die auf mögliche Stolperfallen im interkulturellen Minenfeld hinweisen. Eine weitere wurde 2013 wieder aufgegriffen: Wie können ExpertInnen, PädagogInnen, BibliothekarInnen etc. mit politisch unkorrekten Begriffen in Klassikern umgehen? Der ZEIT-Redaktor Ulrich Greiner sprach sich damals gegen eine Bereinigung von klassischen Kinderbuchtexten aus (am Beispiel des Begriffs »Neger« in Otfried Preusslers Geschichte *Die kleine Hexe*, 1957) und trat damit eine große Debatte los. Auch vor diesem Hintergrund muss

man sich fragen: Gibt es überhaupt einen gemeinsamen Nenner, was interkulturelle Literatur sein kann? Mindestens soll sie einer multikulturellen Gesellschaft, wie wir sie heute in Europa antreffen, gerecht werden, d. h. die facettenreiche Gesellschaft soll sich auch in ihren Texten spiegeln und somit auch Identifikationsmöglichkeiten für Heranwachsende aus anderen Kulturkreisen mit anderen als europäischen Wurzeln bieten. Sie soll auch auf literarischem Weg Fremderfahrungen, Migration und das Anderssein an sich möglichst multiperspektivisch ermöglichen. Andererseits soll auch interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur auf jeden Fall literaturästhetischen Gesichtspunkten genügen. Bis heute ist das gesamte Spannungsfeld der Beurteilung interkultureller Kinder- und Jugendliteratur im deutschen – im Gegensatz zum angelsächsischen – Sprachraum noch zu wenig mit entsprechender Fachliteratur ausgeleuchtet. In den letzten Jahren machte sich vor allem die Deutschdidaktikerin Heidi Rösch mit ihren Monographien *Entschlüsselungsversuche* (2000) und *Jim Knopf ist (nicht) schwarz* (2000) einen Namen. In ihrer Arbeit zitiert nun Andra Riemhofer auch die sieben Gründe, die Heidi Rösch zur Frage »Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?«, in der Zeitschrift »Beiträge Jugendliteratur und Medien« (Nr. 2/2006) auflistet (32–35) und orientiert sich an diesem Gerüst. Darüber hinaus bietet Andra Riemhofer mit diesem Band, entstanden als Masterarbeit im Studiengang Interkulturelle Kommunikation und Kooperation der Hochschule München, eine umfassende, detailreiche Orientierungshilfe für die Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur unter interkulturellen Gesichtspunkten und entwirft ein eigenes Rasternetz, welches sie den zur Analyse vorliegenden Texten überwirft. Nach der Vorstellung der Autorin soll ihr Vorgehen letztlich auch diejenigen Erwachsenen, die Kinderliteratur guten Gewissens verschenken oder vermitteln möchten, bestärken, sich Bücher, die mit dem Etikett »interkulturell« versehen sind, genauer anzusehen. Dies – um es vorwegzunehmen – gelingt Andra Riemhofer auf jeden Fall. In den ersten rund fünfzig Seiten ihrer Arbeit legt sie den Grundstein für eine differenzierte Betrachtung der Thematik. Neben der generellen Fragestellung nach den möglichen Lerneffekten

interkultureller Kinder- und Jugendliteratur und einer Auslegeordnung des aktuellen Forschungsstands vergisst sie auch nicht die Rahmenbedingungen, nämlich Verlagslandschaft sowie Reichweite des Segments Kinder- und Jugendliteratur im deutschen Buchhandel, anzusprechen. Im Unterschied zu Heidi Röschs Arbeit arbeitet sich Andra Riemhofer ausführlich durch das Dickicht interkultureller deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur: Der spannendste Teil ihrer Studie ist ohne Zweifel das vierte Kapitel, der eigentliche Analyseteil mit 120 deutschsprachigen, noch lieferbaren Texten der Kinder- und Jugendliteratur, die zwischen 1989 und 2014 erschienen sind. Ausnahmslos handelt es sich dabei um deutschsprachige Ersterscheinungen, denn Übersetzungen aus anderen Sprachen sind nicht Gegenstand der Untersuchung. Die Auswahl legt bereits offen, welche Probleme sich hauptsächlich bei deutscher, interkultureller Literatur für Kinder und Jugendliche manifestieren. Anhand einer ersten Sichtung der analysierten Werke teilt die Autorin diese nämlich in zwei Untergruppen ein: Auf der einen Seite die sog. »Problembücher«, die Interkulturalität grundsätzlich problemhaft darstellen, Unterschiede herausstreichen anstatt Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Und auf der anderen Seite diejenigen Romane, in denen Interkulturalität auf den ersten Blick ein weniger offensichtliches und vordergründiges Thema ist, aber dennoch thematisiert wird, also Bücher, in denen die Kulturbegegnung in erster Linie als »normal« vorausgesetzt wird. Diese beiden Gruppen bringen aber auch weitere Unterschiede zutage und die Autorin stellt folgende These auf, die sich wie ein roter Faden durch den Band zieht: Texte, in welchen nicht explizit auf die Interkulturalität als Thema (z. B. auf dem Cover oder in der Inhaltsangabe) des Buches hingewiesen wird, sind oft literarisch anspruchsvoller und zeigen auch ein differenzierteres Weltbild. (58) Umgekehrt formuliert Riemhofer: »Je vordergründiger interkulturelle Themen schon im Klappentext oder auf dem Buchcover angedeutet werden, desto undifferenzierter erfolgt in der Regel die Bearbeitung.« (155) Positiv bewertet und besprochen werden zum Beispiel neuere Titel wie *Paradiessucher* (2013) von Rena Dumont oder auch das Kinderbuch *Dilip und der Urknall* (2012) von

Salah Naoura. Im fünften Kapitel fügt Riemhofer auf der Basis ihrer Analyse ihre eigenen Kriterien (Rasterpunkte), die für die Beurteilung interkultureller KJL herangezogen werden können, hinzu und untersucht Handlungsort, AutorInnenprofil Figurenkonstellation sowie Verlagsprofil (159) einiger ausgewählter Titel. Diese Schablone ergänzt die eingangs erwähnten sieben Gründe von Heidi Rösch in idealer Weise. Und doch relativiert die Autorin im Schlussfazit ihre Schablone der Kriterien gleich wieder, denn eine universale Gültigkeit ihrer Rasterpunkte beansprucht sie nicht. Sie fordert jedoch dazu auf, sich auf Bücher, die die Thematik behandeln, einzulassen, sich als Erwachsener mehr zu überlegen, welche Bücher materiell und auch im übertragenen Sinne an Kinder und Jugendliche weitergegeben werden. Die Sensibilisierung für das Thema ist der Autorin mit dieser praktischen Handreichung meines Erachtens sehr gut gelungen.

ROGER MEYER



Roeder, Caroline (Hrsg.): *Himmel und Hölle. Raumerkundungen – interdisziplinär & in schulischer Praxis*. München: kopaed, 2015. 240 S.

2017 war in Deutschland eine Ausstellung zu erleben, deren Idee darauf beruhte, durch die Gestaltung einer »Magic City« der Kunst der Straße (Street Art) in einem künstlich geschaffenen Raum Ausdruck zu verleihen ([www.magiccity.de](http://www.magiccity.de)). Street Art Künstler aus fünf Kontinenten schufen dabei eine urbane Welt, indem sie aus multimedialen Installationen oder Wandgemälden mit 3-D-Effekt wahrhaft magische Räume konstruierten, die vor allem jugendliche Besucher zu begeistern wussten. Fiktionale Räume trafen auf Realität, und es kam zu lebendigen und interaktiven Diskursen, die neben dem ästhetischen Reiz der Präsentationen auch vielfältige Fragen nach dem Wechselverhältnis zwischen Mensch und Raum in der modernen Welt debattierten. »Die Raumforschung kristallisierte sich in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem Leitdiskurs innerhalb der Kulturwissenschaften«, konstatiert Caroline Roeder, die Herausgeberin der Publikation *Himmel und Hölle*, in ihrer Einführung (15). Gleichzeitig arbeitet Roeder darin zentrale Bezugsquellen ihrer Perspektive heraus, allen voran die geschichtstheoretischen Überlegungen Karl Schlögels (vgl. 10) und die des forschenden Lernens auf bildungswissenschaftlicher Ebene. Während ein Forschungsüberblick belegt, dass in dem komplexen Kontext der Raumforschung Räume von Kindheit und Jugend eine wichtige Stellung einnehmen, stelle das Thema des Kindheitsraumes in der Kinder- und Jugendliteraturforschung und Literaturdidaktik ein aktuelles Desiderat dar. Ein interdisziplinär ausgewiesenes Symposium unter dem Titel »Topographien der Kindheit«, das 2013 an der PH Ludwigsburg stattfand (der Tagungsband erschien 2014), sollte hierzu neue Erkenntnisse bringen.

Zentraler Ausgangspunkt für die vorliegende Publikation war eine eintägige Fortbildung, die das interdisziplinäre Symposium flankierte und in deren Mittelpunkt Raumerkundungen in der schulischen Praxis standen (vgl. 17). Workshops und Fachbeiträge dieser Veranstaltung bilden die Grundlage für die insgesamt elf Beiträge der Publikation, die vor allem versucht, »Fragen der topographischen Auslotung von Raum-Erfahrung in verschiedenen Disziplinen: aus der Perspektive von Literatur und Deutschunterricht, Mathematik, Geographie und Kunst, Musik und Theater,

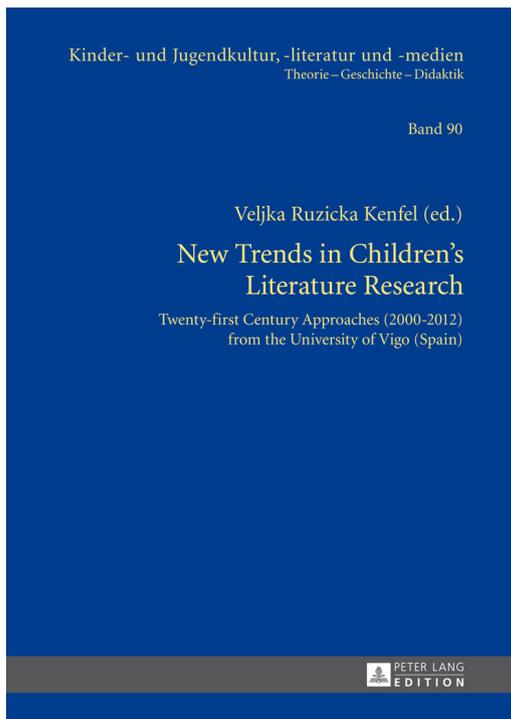
Erziehungswissenschaft und Museumsarbeit« (18) zu thematisieren. Damit wird allein schon das breite Spektrum ausgewählter Fach- und Fächerdisziplinen und deren unterschiedliche fachkulturelle Kontexte deutlich.

Zentrales Kriterium für die Auswahl der Beiträge war eine topographische und topologische Fragestellung, die praxisorientiert und fachwissenschaftlich reflektiert für schulische und außerschulische Zusammenhänge konstruktiv gemacht werden sollte (vgl. 18). Das interdisziplinäre Konzept der Publikation beruft sich dabei nicht allein auf fachspezifische und fachverwandte Zusammenhänge, sondern legt der Erkundung von Raumdimensionen eine eigene Systematik in Gestalt von drei Achsen der Raumerkundung zugrunde, nämlich: »Räume & Vorstellung«, »Räume & Körper« sowie »Räume & Repräsentationen«. Sie übernehmen zugleich eine zuordnende Funktion der einzelnen Beiträge. Darüber hinaus weisen sie, so ein zentraler Gedanke der Systematik, gemeinsame Schnittstellen und Überschneidungen auf und können gleichzeitig auch »innerhalb der übergreifenden Fragestellung wesentliche Koordinaten Raum erfahrbar machender Reflexion« (18) markieren. Den Abschluss dieser Einführung in die »Kartographie« der Publikation bildet die Darstellung der grundlegenden Ansätze und Inhaltsfelder der elf Fachbeiträge. Hier erfahren die LeserInnen zum einen Näheres über das Wesen und die Funktion der drei Achsen. Zum anderen erhalten sie einen Überblick über die jeweils drei bis vier zugeordneten Beiträge. Auf diese Weise können sich die LeserInnen vorab orientieren und ihren individuellen Leseinteressen besser Rechnung tragen. – Unter der Achse »Räume & Vorstellung« sind jene Beiträge zu finden, deren Fokus auf Denk- und Imaginationsräume gerichtet ist und diese aus literarisch-theologischer (Christina Ulm), mathematischer (Sebastian Kuntze), geographischer (Sandra Sprenger und Carina Peter) sowie kunstspezifischer (Monika Miller) Perspektive diskutieren. Unter der Achse »Räume & Körper« sind hingegen Beiträge zusammengefasst, bei denen Raumimaginationen immer auch mit einer körperlichen Erfahrbarkeit verbunden sind. Während dieser Aspekt aus Sicht

der Kunstpädagogik (Hubert Sowa) eher zugunsten einer didaktischen Perspektive in den Hintergrund rückt, lassen die akustischen (Peter Rinnerthaler) und performativen (Gabriele Czerny) Zugänge zu Räumen eine stärker körperbezogene Perspektive erkennen. Anhand filmischer Repräsentationen bringt der abschließende Beitrag (Heike Deckert-Peacemann) eher einen sozialwissenschaftlichen Fokus ein. Schließlich leitet die dritte Achse »Räume & Repräsentationen« zu sehr unterschiedlichen Bildungsräumen und potentiellen Zielgruppen über, denn neben der Museumsarbeit (Christiane Dätsch) werden auch didaktische Fragen fremdsprachlichen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung postkolonialer Literaturtheorie (Judith Kanjo) sowie musiktheoretische und -praktische Aspekte von Kindheitsrepräsentationen (Urs Bauch und Robert Lang) thematisiert. Diese sehr verknappte Übersicht zeigt zum einen die Vielschichtigkeit und Heterogenität der zum Thema Raumerkundungen in schulischer Praxis zusammengetragenen Perspektiven. Dem Leser offenbaren sich dadurch nicht nur sehr unterschiedliche Einblicke in unterschiedliche fachkulturell bedingte Perspektiven auf Räume. Ebenso vielfältig gestaltet sich der schul- bzw. unterrichtspraktische Bezug der Fachbeiträge. Diese Vielfalt und Vielgestaltigkeit macht den Reiz der Publikation aus. Allerdings setzt sie LeserInnen voraus, die gewisse Vorerfahrungen im interdisziplinären Denken und Arbeiten besitzen. Denn letztendlich ist es an ihnen, die Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven auf Raum und Räume vorzunehmen. Vielleicht wäre es an dieser Stelle hilfreich gewesen, die Fachperspektiven in einem interaktiven Diskurs zusammenzuführen. Denkbar wäre das Erkunden gemeinsamer Schnittstellen und Überschneidungen oder das Zusammenfassen übergreifender Fragestellungen zum Thema Raumerkundung in schulischer Praxis.

Abgesehen davon bietet die Publikation interessante Anregungen, sich auf unterschiedliche fachliche und fachdidaktische Perspektiven auf den Raum einzulassen und zugleich die eine oder andere Idee im schulpraktischen Kontext umzusetzen.

CLAUDIA BLEI-HOCH



Ruzicka Kenfel, Veljka (Hrsg.): *New Trends in Children's Literature Research. Twenty-first Century Approaches (2000–2012) from the University of Vigo (Spain)*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2014 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 90). 239 S.

1992 wurde an der Universität Vigo unter dem Titel »Anglo-German Children's Literature and its Translation« von VertreterInnen der Germanistik, Anglistik, Romanistik und der Translationswissenschaft eine Forschungsgruppe ins Leben gerufen, um Studierende vor und während ihrer Doktorarbeiten in diesen Fächern zu unterstützen. Inzwischen wurden innerhalb dieser Forschungsgruppe mehr als 20 nationale und internationale Forschungsprojekte in Deutschland, Österreich, Argentinien, Italien und Mexiko durchgeführt. 2006 wurde die Forschungsgruppe als »Group of Excellence« ausgezeichnet. Während zu Beginn vor allem deutsche und englische Kinder- und Jugendliteratur im Fokus stand, weitete sich das Forschungsfeld immer mehr aus; nicht nur didaktische Fragen werden berücksichtigt, vor allem auch literaturwissenschaftliche Aspekte wurden immer wichtiger. Die Einflüsse englischer und deutscher Kinder- und Jugendliteratur auf die Kinder- und Jugendliteratur anderer europäischer

Länder wurden ebenso untersucht wie linguistische, literarische und soziokulturelle Aspekte der Literatur für Kinder- und Jugendliche. Auch Übersetzungen, Illustrationen und die Adaption für andere Medien spielten in den Forschungen eine immer größere Rolle. Studien ergaben zum Beispiel, dass es kaum kritische Arbeiten zu deutscher und englischer Kinder- und Jugendliteratur in Spanien gibt, da viel übersetzt wurde, meist jedoch in unzureichender Qualität. Die Forschungsgruppe beschäftigte sich auch mit den Problemen und Herausforderungen der Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur, auch diverse literaturwissenschaftliche Fragen konnten bisher behandelt werden.

Die zahlreichen Forschungsarbeiten führten zu einem Aufbau von Netzwerken mit Universitäten in Europa, aber auch in Kanada und den USA sowie in Südamerika, in Argentinien. Aus diesen fruchtbaren Verbindungen entstand die Idee der »National Association of Research in Children's Literature« (ANILIJ). 1999 fand in Vigo die erste internationale Konferenz dieser Vereinigung statt. Dabei wurde versucht, das Netzwerk zu festigen und zu vergrößern, den Austausch untereinander zu vereinfachen und vor allem weitere Forschungsarbeiten anzuregen. Eine eigene Bibliothek wurde gegründet, und 2001 fand in Alcalá de Henares die zweite Konferenz statt; weitere internationale Konferenzen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten folgten, darunter »Familie in der Kinder- und Jugendliteratur«. Ein großer Erfolg war die Gründung der ersten wissenschaftlichen Zeitschrift, die sich der Kinder- und Jugendliteratur widmet: *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*.

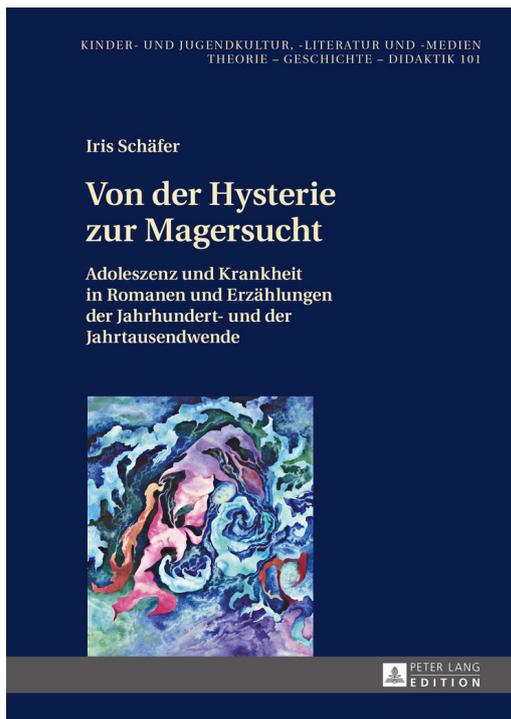
Angesiedelt an der Fakultät für Literatur- und Translationswissenschaft, ist die Vereinigung das Ergebnis zahlreicher Bemühungen einzelner engagierter Personen, deren Studien in Form von elf Beiträgen im vorliegenden Band abgedruckt sind. María Jesús Barsanti Vigo stellt Miguel de Cervantes' *El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha* (1605/15) in deutscher Übersetzung für Kinder und Jugendliche in einem auf ihrer Dissertation basierenden Text vor. Nach einem kurzen Abriss der eigenen Forscherkarriere wird auf die Übersetzungsgeschichte von *Don Quijote* ein-

gegangen. Allein die Übersetzungen sind komplex, heikel ist allerdings die Adaption des Werks für Kinder und Jugendliche, da diese als AdressatInnen nie im Blickpunkt des Autors waren. Aber, so María Jesús Barsanti Vigo, es sei wichtig, junge LeserInnen zunächst für den Text zu interessieren, damit sie ihn später erneut zur Hand nähmen.

Der Beitrag von María José Corveo Sánchez beschäftigt sich mit der Rolle und der Geschichte von Übersetzungen im Fremdsprachenerwerb: Während Sprachen heute durch Hören und Sehen erlernt würden – wobei Comenius beim Visualisieren von Buchstaben und Wörtern allerdings eine Vorreiterrolle zukommt –, hätten früher vorrangig übersetzte Werke zur Verfügung gestanden. Javier de Agustín untersuchte 93 afrikanische Fabeln und ihre Übertragungen ins Spanische. Die zahlreichen Beispiele zeigen die Komplexität der Übertragung von Texten von einer Kultur in die andere. Javier Gil Castaño schreibt über die Bedeutung der italienischen und spanischen Western für Kinder und Jugendliche und die unterschiedlichen Ausprägungen von Helden in diesen Filmen. Über die feministische Perspektive in amerikanischen Comics schreibt Alicia Gil. Sie geht dabei von ihrem persönlichen Interesse an Comics seit ihrer Kindheit aus und schildert die unterschiedlichen Stationen ihrer Forschung sowie die jeweilige Herangehensweise an ihre Studien und nicht zuletzt die Begegnungen mit Kinder- und JugendbuchforscherInnen. Basierend auf Vorarbeiten in der feministischen Literaturwissenschaft werden auch kritische Thesen für die Comics aufgestellt. Stefanie Glaser nimmt in ihrem Text die Kinderliteratur der 1980er Jahre in der DDR in den Blick. Die Unterschiede zu der Literatur der BRD lägen vor allem darin, dass die Kinder- und Jugendliteratur der DDR als sozialistisch definiert gewesen sei, dass es große Unterstützung bei der Produktion von neuen Werken gegeben habe und dass die Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur gelenkt worden sei. So hätte nur das Gelesene werden

dürfen, was auch als lesenswert galt. Die Autorin gibt Einblick in drei Beispiele, die der sogenannten Umzugsliteratur zuzurechnen sind: Peter Brocks *Ich bin die Nele* (1985), Günter Görlichs *Der unbekannte Großvater* (1986) und Benno Pludras *Das Herz des Piraten* (1989). In allen drei Werken stehen Hilfsbereitschaft, Teilen und Anteilnehmen, die sozialistischen Werte im Vordergrund. Zwei Beiträge beschäftigen sich mit Übersetzungen; zunächst geht es um galizische Kinder- und Jugendliteratur und um Übertragungen ins Spanische und im zweiten Beitrag um Übertragungen englischer Literatur ins Spanische und Galizische. Die Autorin Beatriz Rodríguez Rodríguez weist darauf hin, dass das Übertragen von Kinder- und Jugendliteratur in eine andere Sprache und Kultur kein unschuldiger Akt sei, sondern dass besonders bei diesem Segment der Literatur auf Qualität geachtet werden müsse. Mit Judy Blumes *Forever* (1975) und Melvin Burgess' *Doing it* (2004) und den darin enthaltenen sexuellen Stereotypen beschäftigt sich Paula Rodríguez Ubeira. Der vorliegende Text soll nur der Beginn einer umfassenden Studie zu diesem Thema sein; um sinnvolle Vergleiche ziehen zu können, wären weitere Forschungsarbeiten nötig. Unter dem Titel »The Medium is the adventure« schreibt Hermes Salceda über die Beziehung zwischen Schreiben und den Ausprägungen von Texten. Mit Walt-Disney-Filmen beschäftigt sich der letzte Beitrag. Celia Vazquez und der Kostümbildner Alejandro Sierra weisen darin auf die Wichtigkeit von Farben und Kostümen in animierten Filmen für Kinder hin. Die Analyse der Filme habe ergeben, dass mit Farbcodes und mit einer eigenen Farbsprache gearbeitet werde. Insgesamt bietet der Band einen abwechslungsreichen Einblick in ein breites Spektrum an Forschungsarbeiten. Es wäre wünschenswert, dass weitere Länder einen solchen Überblick anbieten, denn dadurch könnten neue Forschungsnetzwerke und auch grenzüberschreitende Studien entstehen.

SUSANNE BLUMESBERGER



Schäfer, Iris: *Von der Hysterie zur Magersucht. Adoleszenz und Krankheit in Romanen und Erzählungen der Jahrhundert- und der Jahrtausendwende*. Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 101). 271 S.

Erwachsen werden ist eine Krankheit, Erwachsen sein die Heilung, und jugendlicher Ungehorsam gegenüber der Einheitsgesellschaft ist ihr Symptom – so ließe sich vielleicht die Kernannahme von Iris Schäfers aus ihrer Frankfurter Doktorarbeit hervorgegangenen Monographie *Von der Hysterie zur Magersucht* bzw. der von ihr in dieser untersuchten Werke umschreiben.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Werke der zeitgenössischen Jugendliteratur auffallend häufig physische und psychische Krankheiten literarisch verarbeiten, erkundet Schäfer, »in welchem Maße die in der aktuellen Jugendliteratur verhandelten Krankheiten mit der Adoleszenz der Protagonisten verwoben sind und ob sie eventuell eine Wiederholung einschlägiger literarischer Phänomene der Jahrhundertwende darstellen« (9). Es geht also darum, ob und auf welche Weise sich in diesen Erzählungen Krankheits- und Adoleszenzmotive verweben. Die Antwort ist letztlich eine literarhistorische: Hysterie als literarisches weibliches

Krankheitsmotiv des *fin de siècle* par excellence wird in der aktuellen Jugendliteratur durch Magersucht ersetzt, dabei aber um das Motiv der »männliche[n] Adoleszenz bzw. Hysterie« (16) ergänzt. Zum Fokus auf »zeittypische [...] psychische [...] Krankheit« (17), die »auch auf pathologisch anmutende gesellschaftliche Strukturen« (10) verweist, gesellt sich somit ein gendertheoretisch geschärfter Blick auf das pathologische Potenzial der Adoleszenz. Diese wird in Abgrenzung zur Pubertät als Veränderung der Psyche zwecks Festigung der individuellen Persönlichkeit verstanden, was die Gefahr des Scheiterns und somit des Krankwerdens beinhaltet (vgl. 13).

In den ersten drei Kapiteln erkundet Schäfer in einer Mischung aus literatur- und kulturtheoretischer Vorgehensweise die Trias »Literatur und Adoleszenz«, »Literatur und Krankheit« sowie »Literatur und Psychoanalyse«, während sich die restlichen drei Kapitel der Analyse ausgewählter Werke widmen. Insbesondere das Psychoanalyse-Kapitel fokussiert Grenzgänger zwischen medizinischem und literarischem Diskurs, etwa wenn Schäfer die Fallstudien von Sigmund Freud und Josef Breuer – z. B. zu ›Anna O.« und ›Dora.« – als zeitgenössische und spätere literarische Werke inspirierende quasi-literarische Texte in den Fokus nimmt.

Das vierte Kapitel untersucht sechs Erzählungen über Adoleszenz und Hysterie in der deutschsprachigen Literatur um 1900, wobei interessanter und gelungenerweise gendertheoretische Überlegungen die Textauswahl bestimmen. Der Schwerpunkt liegt auf weiblichen Protagonistinnen, die der Hysterie anheimfallen, so in Gabriele Reuters *Aus guter Familie* (1906) sowie in Lou Andreas-Salomés *Das Paradies* (1899) von weiblichen Autorinnen, in Theodor Fontanes *Effi Briest* (1896) und *Cécile* (1887) aus männlicher Feder beschrieben. Schäfer will auf diese Weise in ihrer Inhaltsanalyse einen genderspezifischen literarischen Umgang mit weiblicher Hysterie herausarbeiten. Abgerundet wird das Kapitel mit einer Detailstudie literarisierter männlicher Hysterie um die Jahrhundertwende, deren Gewährsmänner Arthur Schnitzlers *Lieutenant Gustl* (1901) und Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906) sind. Die untersuchten Erzählungen erweisen sich als

Kinder ihrer Zeit: So kreisen die Erzählungen Salomé und Reuters um junge unverheiratete bzw. schnell vor Ehevollzug wieder geschiedene Frauen, die ob ihres Zustands als ›alte‹ Jungfern pathologische Züge entwickeln, die sich offenbar nur durch die schicksalsergebene Hingabe an die bürgerlichen Lebensbedingungen kurieren lassen. Hier zeigt sich, was Schäfer später als grundsätzliche Tendenz herausstellt: Insbesondere die weiblichen Figuren kämpfen mit (und scheitern an) dem Konflikt zwischen den Erwartungen des Elternhauses und der Gesellschaft und den eigenen Wünschen und Fantasien.

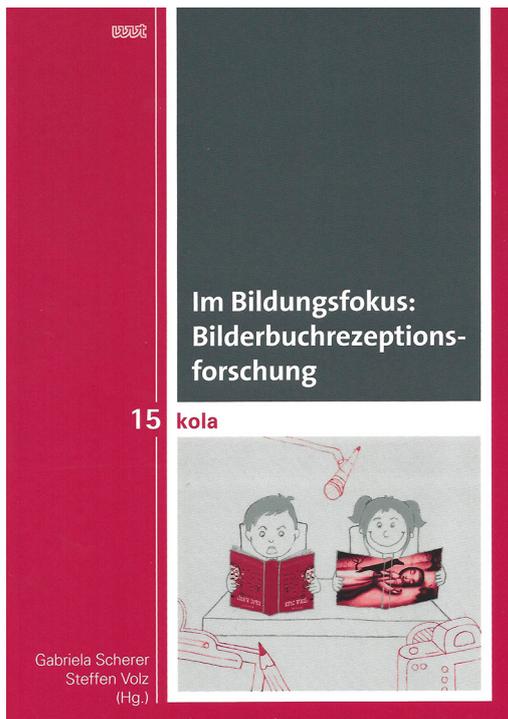
Die Analysen verbleiben explizit auf der Inhaltsebene, während die Discours-Ebene der Erzählungen weitgehend ignoriert wird, und schreiten nach dem Gliederungsmuster Symptome – Genese – Therapie – Schlussfolgerung voran: Schäfer liest die Werke wie Krankheitsberichte ihrer fiktionalen weiblichen Protagonistinnen und skizziert, mit Blick auf literarische Traditionen sowie kulturell-gesellschaftliche Umstände der Entstehungszeit, den an diesen feststellbaren Krankheits- und Heilungsverlauf. Das ist gewollt; Schäfer betreibt eine »Art der experimentellen Lektüre (mit kulturwissenschaftlichem bzw. diskursanalytischem Erkenntnisinteresse), die sich dadurch auszeichnet, dass die berücksichtigten Texte als literarische Krankengeschichten gelesen werden, um die Konstanz der Motive zu veranschaulichen.« (10) Diese Vorgehensweise hat sicherlich den Vorteil, eine Art literarischer Gesellschaftspathologie herausarbeiten zu können, als genuin literarisch werden die von Schäfer untersuchten Werke damit leider nicht mehr gewürdigt.

Letztendlich handeln die untersuchten Jahrhundertwende-Romane »von Jugendlichen, die überwiegend an ihrem Integrationsprozess in die hier beschriebene Gesellschaft kranken« (164). In diesen überwiegend als sensibel und fantasiebegabt charakterisierten Figuren äußert sich in pathologischer Form der Konflikt zwischen Natur und Kultur; nach außen hin oft tadellos im Verhalten, sind die Figuren tatsächlich innerlich zerrissen, und Krankheit äußert sich vor allem bei weiblichen Figuren als Resultat von nicht gesellschaftskonformem Verhalten (165).

Vier Erzählungen der 2000er Jahre über Magersucht und Adoleszenz stehen im Fokus des fünften Kapitels: weibliche Magersucht in Marjaleena Lembkes *Der Schatten des Schmetterlings* (1998) und Birgit Schliepers *Herzenssucht* (2008) sowie – da Schäfer keine vergleichbaren magersüchtigen männlichen Protagonisten gefunden hat – Aktualisierungen des Hysterie-Diskurses in den Erzählungen *Spinner* (2009) von Benedict Wells und *Abspringen* (2008) von Tobias Elsässer. Magersucht wird hier als Hysterie und Adoleszenzausdruck der heutigen Zeit behandelt – eine verlockende These angesichts der weiterhin anhaltenden globalen Dominanz von Castingshows und Schlankheitskult in den sozialen Medien. Im Vergleich zu den älteren Erzählungen bemängelt Schäfer jedoch, »dass innerhalb von neueren jugendliterarischen Texten das metaphorische Potential ambivalenter Krankheitsbilder, wie jenem der Magersucht keineswegs ausgeschöpft wird, sodass sich diese Darstellungen qualitativ von den Hysteriedarstellungen der Zeit um 1900 unterscheiden« (228).

Während es Schäfers »experimenteller Lektüre« letztendlich gelingt, die von ihr untersuchten literarischen Pathologien gesellschaftstheoretisch einzubetten, erscheint die Anbindung von Pathologie- an Normendiskurse insgesamt zu unkritisch bzw. unreflektiert. Das literarische Krankheits- als Abweichungsnarrativ wird schließlich als ein durch und durch bürgerliches Gedankengefüge erkennbar, das in seiner Pauschalität hinterfragt werden sollte. Zwar kann Schäfer auf Entwicklungspsychologen wie Mario Erdheim als Gewährsleute verweisen, dennoch hinterfragt sie die literarische Pathologisierung von Adoleszenz nicht wirklich, nimmt vielmehr dankend die Einladung an, die »Phase der Adoleszenz selbst als eine Krankheitsphase [und nicht lediglich als Krise, PS] zu charakterisieren« (14), in der mit Erdheim gesprochen die »Infragestellung der etablierten Werte und Lebensformen [als] Krankheit der Jugend« (10) charakterisiert wird. Damit akzeptiert Schäfer in ihrer verdienstvollen und einsichtsreichen Studie implizit die Moral der von ihr untersuchten Geschichten, in denen Anpassung an die Gesellschaftsnorm als einzig gangbare Heilungsmethode erscheint.

PHILIPP SCHMERHEIM



Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hrsg.):  
*Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung.*  
 Trier: WVT, 2016 (Koblenz-Landauer-Studien; 15).  
 386 S.

Das seit Jahren anhaltend steigende Interesse am ästhetisch anspruchsvollen Bilderbuch und seinem Erfahrungs- und Bildungspotenzial zeigt sich in zahlreichen nationalen und internationalen Forschungsprojekten, die vor allem kindliche Rezeptionsprozesse und ihre bedingenden Faktoren untersuchen. Der Band zur zweiten Bilderbuch-Tagung an der Universität Koblenz-Landau (2015) bildet einen Ausschnitt dieser vielfältigen Forschungslandschaft ab. Wie die erste Tagung (2013) auf die deutschsprachige Forschung in unterschiedlichen Disziplinen wie Literaturdidaktik, KJL-Forschung, Literaturwissenschaft, Kunstpädagogik, Sprachdidaktik fokussierte, verfolgte die zweite das Ziel, den »begonnenen interdisziplinären Austausch fortzuführen und im direkten Kontakt mit Vertreterinnen der englischsprachigen Forschung weiter zu vertiefen« (1). Vier der insgesamt neunzehn Beiträge sind in englischer Sprache verfasst. Jutta Rymarczyk beschäftigt sich im Kontext der Fremdsprachendidaktik analytisch mit der Übersetzung und notwendigen ikonischen Umgestaltung einer

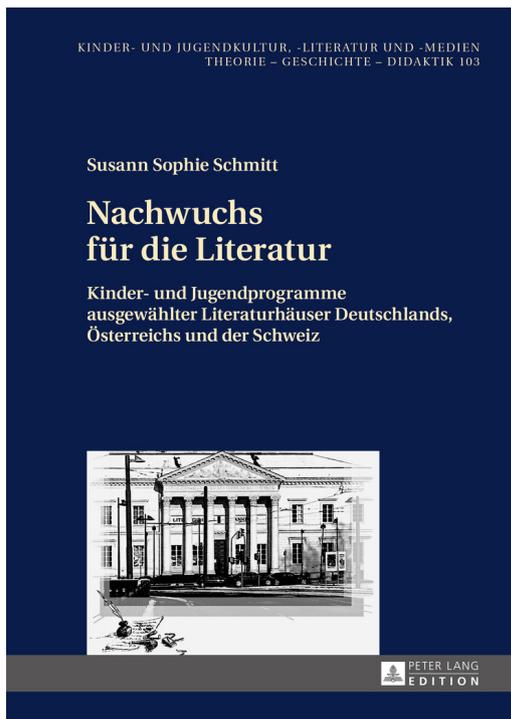
englischsprachigen Graphic Novel und zieht Schlüsse hinsichtlich der Lernmöglichkeiten, die daraus erwachsen können. Evelyn Arizpe und Morag Styles informieren im Überblick über die englischsprachige Bilderbuchforschung des 21. Jahrhunderts und skizzieren die Herausforderungen der (medialen) Formate des postmodernen, innovativen und insgesamt anspruchsvollen Bilderbuchs für Leser, Lehrer und Forscher. Um die Ausbildung von Kritikfähigkeit, »critical literacy practices« (188) genannt, geht es in Jennifer Farrars Rezeptionsstudie. Am Beispiel des meta-fiktionalen Bilderbuchs *No Bears* (McKinley/Rudge 2013), in dem Bild und Text sich widersprechen, ist nicht nur das Rezeptionsverhalten der Grundschüler im Blick, sondern auch das ihrer Eltern. Auch Janet Evans interessiert sich für die oft unterschiedlichen Reaktionen von Erwachsenen und Kindern auf solcherart herausfordernde und zudem im Kontext der Holocaust-Thematik kontrovers diskutierte Bilderbücher. Bemerkenswert ist ihr Ansatz, die kindlichen Probanden nach deren Verständnis von »herausfordernd« und »kontrovers« zu fragen und sie einen Pool von 25 Bilderbüchern entsprechend klassifizieren zu lassen.

Eine Systematik für das breite thematische und methodische Spektrum aller neunzehn Beiträge ist in der Gliederung des Bandes nicht angelegt, lässt sich aber (ergänzend zu den skizzierten englischsprachigen Beiträgen) folgendermaßen abbilden: *Theoretisches und Grundlegendes:* Jan Georg Schneider bietet einen linguistisch-semiotischen Überblick zum Begriff des multimodalen Kommunikats; Lothar Bluhm und Kathrin Heintz erschließen am Beispiel von Benjamin Lacombes *Schneewittchen* (2011) eine intertextuelle und intermediale Interpretationspraxis zu postmoderner Märchenrezeption. *Rezeptionsstudien zum Umgang mit medialen Bilderbuchadaptionen:* Iris Kruse deckt das didaktische Potenzial intermedialer Lern-Arrangements zu Bilderbuch-Hörspiel-Medienverbänden für das ästhetische und literarische Lernen auf. Alexandra und Michael Ritter vergleichen das Rezeptionsverhalten von Grundschulkindern im Umgang mit Print-Bilderbüchern und Bilderbuch-Apps. Christian Müller forscht zum sprachlernförder-

lichen Potenzial von Wimmelbilderbuch-Apps. *Rezeptionsstudien mit dem Fokus auf formal-ästhetische Aspekte des Gegenstandes*: Gabriela Scherer untersucht die »Reflexionen über die Verbalisier- und Darstellbarkeit des Holocaust« (238) anhand von Lesetagebüchern 12- bis 19-Jähriger zur Graphic Novel *Der Boxer* (Kleist 2012). Tina Stolt forscht im Kontext der Kunstpädagogik zur produktiven Praxis und der Frage, welche kreativen Impulse vom Umgang mit Graphic Novels und Comics ausgehen. *Literaturdidaktik*: Karin Vach nutzt und vermittelt das literaturdidaktische Potenzial mehrsprachiger Bilderbücher mittels einer strukturalen, dreischrittigen analytischen Unterrichtskonzeption. Marc Kudlowski weist anhand vergleichender Analysen von Kinderzeichnungen die gegenüber dem einfachen Vorlesen größere Wirksamkeit von Impuls gebenden Vorlesegesprächen für literarisches Lernen nach. Jeanette Hoffmann und Diane Lang analysieren die Aneignungsprozesse von Graphic Novels im Grundschulunterricht hinsichtlich zweier Teildimensionen literarischer Kompetenz: Imagination und Perspektivübernahme. *Rezeptionsstudien zur Funktion von »Page breaks« und Leerstellen*: Cristian Müller und Gabriela Scherer interessieren sich für den Einfluss von Seitenumbrüchen auf das Erkennen und Empfinden des in einer Bildergeschichte angelegten Humors (Komik wäre der treffendere Begriff). Steffen Volz und Klarissa Schröder analysieren, wie »Sinnbildungsprozesse durch diese »Page breaks« konstituiert werden« (129). Amélie Montfort untersucht mithilfe von Kopfkameras, wie und mit welcher Verweildauer kindliche Probanden die Seiten eines Bilderbuchs betrachten. Steffen Volz, Gabriela Scherer und Klarissa Schröder beschäftigen sich mit den Rezeptionsanforderungen metafiktionales Erzählens am Beispiel von David Wiesners *Die drei Schweine* (2002).

Etwas aus dem Rahmen fällt der Beitrag von Magdalena Kist, die Fragen zur Funktionalität von erzähltextbegleitenden Visualisierungen in Deutschlehrwerken stellt und dazu die Einstellungen und Erwartungen von SchülerInnen erfragt hat. Ziel ihres Projekts ist es, »die Wirkung spezifischer Bildarten auf das Textverständnis und die Lesemotivation bei narrativen Texten zu identifizieren und dadurch Überlegungen für eine durchdachte und didaktisch wertvolle Illustration von Erzähltexten anzustoßen« (383). Daraus angesichts des weit mehr als illustrierenden Charakters von Bilderbuchbildern Schlussfolgerungen für eine Bilderbuchdidaktik abzuleiten, wäre die Aufgabe weiterer interdisziplinärer Forschung. Deutlich wird in allen Beiträgen, dass Bilderbuchrezeptionsforschung zum ästhetisch und literarisch anspruchsvollen Bilderbuch und seinen medialen Formaten längst keine auf kindliche RezipientInnen fokussierte Forschung mehr sein kann bzw. ist. Besonders vielversprechend sind die in fast allen Beiträgen formulierten Ausblicke auf einen unterrichtspraktischen Nutzen der Forschungsergebnisse. Amélie Montfort bringt mit ihrem Resümee zum Einsatz von Kopfkameras auf den Punkt, was für die Bilderbuchrezeptionsforschung insgesamt wohl zutreffend ist: Sie ist »noch weit davon entfernt, die vielsinnliche Wahrnehmung des Rezeptionsprozesses in seiner ganzen Komplexität festzuhalten, geschweige denn, den Verarbeitungsprozess nachvollziehbar zu machen« (166). Von den Befunden der vorgestellten Projekte und ihren unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen gehen ohne Zweifel anregende Impulse für anknüpfende Forschungen und didaktische Konzepte aus. Mit Spannung dürfen weitere Ergebnisse erwartet werden.

MARGARETE HOPP



Schmitt, Susann Sophie: *Nachwuchs für die Literatur. Kinder- und Jugendprogramme ausgewählter Literaturhäuser Deutschlands, Österreichs und der Schweiz*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 2016 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; Bd. 103). 470 S.

Im Jahr 2015 wurden im Segment »Kinder- und Jugendliteratur« 9081 Novitäten – die Zahl versteht sich ohne Neuauflagen – auf den Buchmarkt gebracht. Mehr neue Bücher für Kinder und Jugendliche gab es in der gesamten Geschichte des Buchdrucks noch nie! Ganz von allein stellt sich da die Frage, wie denn all diese Bücher ihre LeserInnen finden werden. Oder im Umkehrschluss, wie gelingt es LeserInnen, in diesem Riesenangebot die passende Lektüre zu entdecken? Entsprechend dieser Problematik lauten die Schlüsselwörter: Literaturvermittlung, (außerschulische) Förderung und Austausch.

Susann Sophie Schmitt widmet sich diesem wichtigen Thema in der vorliegenden Publikation *Nachwuchs für die Literatur* – ein Titel, der für sich alleinstehend auf unterschiedliche Weise interpretiert werden könnte. Im Untertitel *Kinder- und Jugendprogramme ausgewählter Literaturhäuser Deutschlands, Österreichs und der Schweiz* präzisiert die Autorin und klärt zugleich den Kern

des umfangreichen Werks, das auf der Basis ihrer Dissertationsschrift entstanden ist.

Als Vermittler stehen Literaturhäuser im Zentrum der Betrachtungen. Schmitt untersucht diese sowohl grundsätzlich als auch durch Fragebogen. Damit legt sie nicht nur einen theoretischen Grundstein in Sachen Bestandsaufnahme, Analyse und Netzwerkstrukturen von Literaturhäusern im deutschsprachigen Bereich, sondern führt parallel, ganz praktisch, in Aufgabe und Umsetzung der Literatur fördernden und vermittelnden Häuser und ihrer Kooperationspartner ein.

Die Autorin strukturiert dieses gewaltige Inhaltspaket klar in fünf Großkapitel. Als Entree dient die historische Entwicklung über Lesegesellschaften und literarische Salons des 18. und 19. Jahrhunderts, die allerdings – genau wie die Literaturhäuser – nicht konkret das jugendliche Publikum anzusprechen versuchten. Das erste »Junge Literaturhaus« wird 1989 in Berlin gegründet. Heute gehören neben Berlin zehn weitere Städte zum Netzwerk der Literaturhäuser, die Schmitt bezüglich kinder- und jugendliterarischer Aktivitäten und Programme durchleuchtet hat. Es sind dies: Frankfurt (2012 ausgetreten), Hamburg, Leipzig, Rostock, München, Köln, Stuttgart, Graz, Salzburg, Zürich und Basel (2012 beigetreten). Alle elf angegebenen Institutionen werden einzeln vorgestellt, ihre wichtigen Veranstaltungen und Engagements dokumentiert, ihre Kooperationspartner und Netzwerk-Zuarbeiter in die Präsentation einbezogen. Auf diese Weise ist eine großartige und bis in die Nennung einzelner Aktivitäten detailreiche Übersicht entstanden, die – zumindest bis ins Jahr 2012 hinein – einen perfekten Eindruck über die vielfältigen Anstrengungen gibt, die für die wichtige, weil zukunftsstragende Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen unternommen wurden und werden. Gleichwohl gibt es auch eine Kehrseite, die nicht ungenannt bleiben darf. Kapitel 3, »Probleme und Perspektiven«, zeigt auf, wie hart an Limit und Möglichkeiten jedes einzelne »Junge Literaturhaus« arbeitet. Finanzielle, demografische und organisatorische Probleme liefern eine Fülle von Stolpersteinen, die Schmitt im Rahmen ihrer Befragung aufdeckt. Um den erkannten und benannten Problemfeldern überhaupt etwas entgegenzusetzen zu können, erweitert Schmitt die Perspektive ihrer

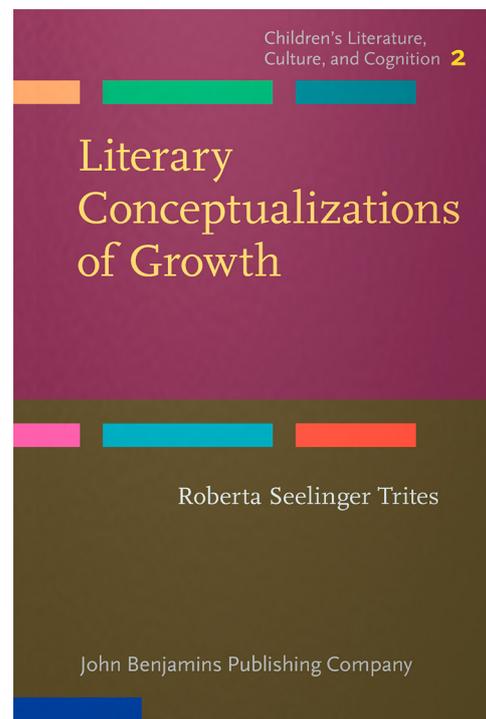
Betrachtungen und bezieht im vierten Kapitel Netzwerk-Akteure mit ähnlichem Anliegen in die Präsentation mit ein. Das heißt, sie präsentiert Institutionen wie Stiftung Lesen, Goethe Institut, Börsenverein des Deutschen Buchhandels (interessanterweise nur Landesverband Hessen), Robert-Bosch-Stiftung, Friedrich-Bödecker-Kreis, das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) und Hessisches Literaturforum, die zum Teil als inhaltliche UnterstützerInnen auftreten, zum Teil auch als GeldgeberInnen fungieren. Es tut gut, all diese Engagierten hier vereint zu sehen im Bestreben, für die Kinder- und Jugendliteratur, ihre LeserInnen und die AutorInnen tätig zu werden. Gleichwohl stellt sich das Ganze – je weiter Schmitt in die Thematik eindringt – als komplexes und kompliziertes Geflecht dar. Lesend schwingt vielfach ein ›Wenn und Aber‹ mit, das sich auf die eingeschränkten konkreten Möglichkeiten der Durchsetzung von Ideen und Programmen bezieht.

Kapitel 5 rekapituliert das Gefundene und stellt »Das Junge Literaturhaus« als kinder- und jugendliterarisches Handlungssystem vor. Das System wird in neun Schritten entwickelt und reicht von der »Erweckung von Interesse an Kinder- und Jugendliteratur sowie deren Produzenten (Autoren, Illustratoren)« über die »Schaffung von Lesemotivation« und die »Förderung von Lesekompetenz« bis hin zur »Verbandsbildung als Netzwerk der Literaturhäuser« inklusive »überregionale Vernetzung und Erfahrungsaustausch« (419).

Eine solche Institutionalisierung ist ein naheliegender und logischer Schluss, der allerdings ein weiteres Mal auf den ›wunden Punkt‹ der Praxisdurchführung hinweisen muss, denn – um ein Beispiel herauszugreifen – die finanziellen Möglichkeiten sind mehr als eng. Nur ein einziges Literaturhaus von elf genannten hat überhaupt eine volle Arbeitsstelle, die sich um Kinder- und Jugendliteratur kümmern kann. Als tatsächlich katastrophal lässt sich die Situation beschreiben, sobald es an die Verantwortung der Bildungspolitik geht. Wer das, was Schmitt forschungsneutral beschreibt, zwischen den Zeilen interpretiert, muss feststellen, dass kinder- und jugendliterarische Förderszenarien politisch keine wirkliche Rolle spielen und kaum Geld freigemacht wird, um neue

Projekte im gebührenden Maß anzupacken. Dank Susann Sophie Schmitts fundierter Untersuchung wird einerseits genau formuliert, welche großartigen Erfolge durch den Brückenschlag der Literaturvermittlung erzielt werden können. Andererseits lassen sich die Lücken im Gesamtkonzept ebenso deutlich ablesen. Die gewonnenen Erkenntnisse gehören in die Hand jeder literaturfördernden und politisch agierenden Institution mit Bildungsauftrag.

RENATE GRUBERT



Seelinger Trites, Roberta: *Literary Conceptualizations of Growth. Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 164 S.

Aufbauend auf ihre Studie *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature* (2000) fokussiert Roberta Seelinger Trites in *Literary Conceptualizations of Growth* die Metaphorik des (Heran-)Wachsens innerhalb der englischsprachigen Adoleszenzliteratur. Im erstgenannten Text hat sie dieser die Botschaft attestiert, dass das adoleszente Individuum sich stets aus seinem momentanen Zustand befreien müsse, um entweder zu ›wachsen‹ und sich in

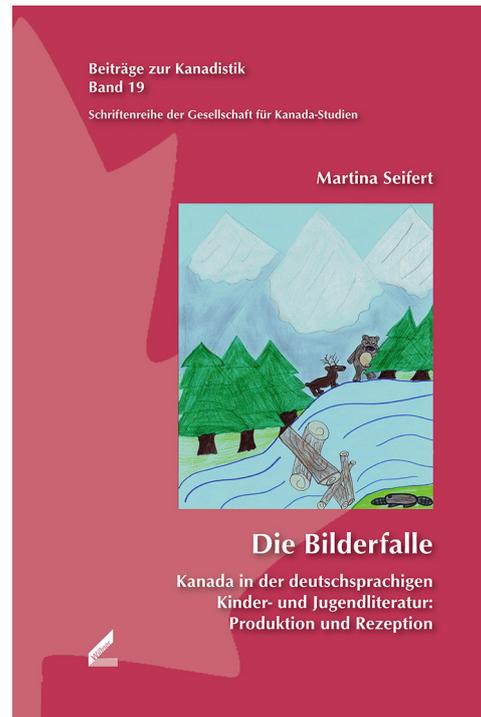
die Erwachsenengesellschaft zu integrieren, oder aber zu sterben und somit zu scheitern. Fokussiert werde ein Wachstumsprozess, der mit einer ›Besserung‹ gleichgesetzt werde. Die literarische Darstellung adoleszenter Entwicklung schildere demnach nicht den Wandel von verschiedenen Entwicklungsstufen, sondern laufe auf ein ganz bestimmtes, als positiv gewertetes Ziel hinaus. Hierdurch werde das Entwicklungsstadium der jugendlichen Leserschaft abgewertet und zudem ein einseitiges Bild davon vermittelt, was Mündigkeit bedeutet. In ihrer aktuellen Studie versucht Trites die Ursache für diese, ihrer Ansicht nach einseitige und die Position der jugendlichen Leserschaft diskriminierende literarische Darstellung der adoleszenten Entwicklung zu ergründen. Der Titel ist insofern irreführend, als er nicht darauf schließen lässt, dass es der Autorin primär um Methoden der Kognitiven Linguistik und weniger um die Adoleszenzliteratur als solche geht. Ihre Beobachtung, dass die Gleichsetzung des (Heran-)Wachsens mit dem Erwachsen- und Mündigwerdens innerhalb der westlichen Gesellschaft weit verbreitet und fest verankert ist, ließe sich durchaus mittels einer kultur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive begründen. Sie greift jedoch auf die Kognitive Linguistik zurück, um darzulegen, dass diese Vorstellung, die ihren Ursprung im Bildungsroman habe, seit Generationen die Literaturproduktion und hierüber auch die jugendlichen RezipientInnen beeinflusse und somit stetig tradiert, ohne je reflektiert zu werden. Obwohl sie einleitend auf die historische Entwicklung sowie einige Charakteristika der Kognitiven Linguistik und der Neurowissenschaften eingeht, gelingt es ihr nicht überzeugend darzulegen, worin der Mehrwert der Berücksichtigung dieses Zuganges besteht. Die Auseinandersetzung mit den Methoden der Kognitiven Linguistik erfolgt zudem recht oberflächlich. Je nach Bedarf greift Trites auf ganz unterschiedliche Aspekte zurück, die dementsprechend aus dem Zusammenhang gerissen werden. Beispielsweise bemerkt sie, dass die Kognitive Linguistik das komplexe Verhältnis zwischen Text und Rezeption verständlich machen könne. Auf welche Weise dies erfolgt, nimmt sie jedoch nicht in den Blick. Auch ihre Auseinandersetzung mit Metaphern, die im Kontext des (Heran-)Wachsens

innerhalb der Adoleszenzliteratur dominant seien, wie etwa jene der Reise, die bereits innerhalb des Bildungsromans verbreitet war, bleibt kryptisch. Das innerhalb der englischsprachigen Literaturwissenschaft übliche Name-Dropping hat auch in diesem Zusammenhang nur einen geringen Effekt. So referiert die Autorin auf mehreren Seiten Aussagen verschiedener WissenschaftlerInnen, die am Beispiel des Bildungsromans auf die Metapher der Reise eingehen; eine Metapher, die sie mit einer ›embodied‹, also auf den Körper bezogenen Erfahrung verbindet, um daraus zu folgern, dass innerhalb der Adoleszenzliteratur körperbezogene Metaphern dominant seien. Unter Bezugnahme hierauf geht sie auf die diskriminierende Wirkung ein, die darin bestünde, dass der biologische Fakt des (Heran-)Wachsens eine metaphorische Struktur beinhalte, welche dazu beitragen könne, die Adoleszenz als Entwicklungsphase abzuwerten. So ist eine gewisse Kreisbewegung zu beobachten, die daraus resultiert, dass sich Trites ganz offensichtlich ihrem Untersuchungsgegenstand mit einer vorgefassten Meinung angenähert hat. Sie argumentiert voreingenommen und greift nur diejenigen Aspekte heraus, die ihren Thesen dienlich sind. Diese werden zudem nur in einigen wenigen Fällen durch konkrete Beispiele belegt. Aussagen wie z. B.: »[C]ognitive literary theory has led me to believe that we write novels about growth because our embodied brains know growth« (14) werden nicht näher erläutert und müssen folglich als gegeben hingenommen werden.

Deutlich wird, dass eine interdisziplinäre Perspektive nicht zwangsläufig zu einem Erkenntnisgewinn führen muss. Zwar werden einige interessante Beobachtungen veranschaulicht, so geht Trites etwa am Beispiel von Pixar-Filmen auf die als positiv gewerteten Eigenschaften der erwachsenen Kontrastfiguren zu den kindlichen ProtagonistInnen ein (vgl. 83); insgesamt dominieren jedoch Mutmaßungen und mitunter schwer nachvollziehbare thematische Lücken zwischen Adoleszenzliteratur und Kognitiver Linguistik. Unter Bezugnahme auf Jay Ashers *Thirteen Reasons Why* (2007) geht Trites etwa recht ausführlich auf ›Script-Abweichungen‹ ein, um eine Dynamik zu veranschaulichen, die auf den Körper bezogene Metaphern beinhalte. Ihre Wortwahl

mutet in diesem Zusammenhang zudem pejorativ an, beispielsweise wenn sie schreibt, dass das »script oft the drunk-girl-getting-raped [...] also a fairly standard (and very embodied) script« (47) sei. So kritisiert sie zwar stereotypisierte Vorstellungen über die Verknüpfung von Wachstum und Mündigkeit, die im Denken der westlichen Gesellschaft fest verankert seien und nicht in Frage gestellt würden, reflektiert jedoch nicht über ihre eigene sprachliche Ausdrucksweise, in der sich ebenfalls gewisse Stereotype bemerkbar machen. Abgesehen davon bleibt ihre Vorstellung von der zeitgenössischen Adoleszenzliteratur undurchsichtig. Die grundlegende Zielorientierung der aktuellen Adoleszenzliteratur führe bei der Leserschaft zu Selbstzweifeln, weshalb sie eine ›andere Art‹ der Literatur für Jugendliche fordert (vgl. 148), die das Leben auf eine weniger zielorientierte Weise veranschauliche. Trites registriert zwar den Umstand, dass es Texte mit todkranken Jugendlichen gibt (Sick Lit), in deren Zusammenhang kaum von einer zielorientierten Dynamik gesprochen werden kann (beispielsweise erwähnt sie Libba Brays *Going Bovine*, 2009), doch auch diese Beobachtung nutzt sie nicht, um ihre Ausgangsthese, die sie ihrer Studie aus dem Jahr 2000 entnimmt, zu überdenken. Deutlich wird, dass ein innovativer, transdisziplinärer Ansatz nur dann zu einem Erkenntnisgewinn beiträgt, wenn er nachvollziehbar veranschaulicht und auf sinnvolle Weise angewendet wird. Trites verdeutlicht zwar, dass die englischsprachige Adoleszenzliteratur wiederkehrende Themen und Metaphern aufweist, doch gelingt es ihr nicht zu veranschaulichen, warum und auf welche Weise die Kognitive Linguistik zur Ergründung der Ursachen für diese Tendenzen beitragen kann.

IRIS SCHÄFER



Seifert, Martina: *Die Bilderfalle. Kanada in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Produktion und Rezeption*. Augsburg: Wißner-Verlag, 2016 (Beiträge zur Kanadistik; 19. Schriftenreihe der Gesellschaft für Kanada-Studien). 702 S.

Martina Seifert widmet sich in ihrer komparatistisch-imagologisch ausgerichteten Studie, ihrer Dissertation, dem Kanadabild in der in Deutschland erschienenen Kinder- und Jugendliteratur. Sie behandelt den Zeitraum von 1899 bis 2005. Die vielschichtig und komplex angelegte Studie untersucht anhand von ca. 1000 kinder- und jugendliterarischen Texten sowohl »die heteroimagotypen Konzeptionen in den Produktionen deutschsprachiger Autoren [...], i. e. die Heteroimages von Kanada bzw. deren Funktionen in Abhängigkeit von den historisch variablen Autoimages« (Teil I der Arbeit) als auch die Frage, »inwieweit die im Subsystem zirkulierenden Heteroimages die Übersetzungsgeschichte der kanadischen Kinder- und Jugendliteratur ins Deutsche beeinflussten, [also] inwieweit diese im zielkulturellen System Aufnahme fanden oder nicht« (Teil II, 14 f.). Jedem der beiden Teile liegen komplexe Fragestellungen zugrunde, der die Autorin im Laufe ihrer Analyse mehr als gerecht wird: Teil I behandelt die »Genese, Ausformung und

Zirkulation deutscher Heteroimages von Kanada in der Produktion deutschsprachiger Autoren, analysiert die Konjunkturen ihrer Verwertung, ihre aktualitätsgebundenen Zuschreibungen sowie ihre diversen Instrumentalisierungen bzw. Funktionalisierungen. Zusätzlich werden einschlägige Übersetzungen aus anderen Herkunftsländern berücksichtigt – mit Ausnahme Kanadas –, um die Images als Teil eines multi- bzw. transnationalen [...] imagotypen Netzwerks sichtbar zu machen. Aufgabe ist es, die Images bzw. den Imagotyp, zu welchem sie sich verdichten, diachron in den jeweiligen gesellschaftlichen und mentalitätsgeschichtlichen Kontexten zu situieren, sie zu historisieren, sie im Geflecht kultur- und epochenspezifischer Wissensordnungen, soziokultureller Entwicklungen, Institutionen und Mentalitäten zu verorten. Es kann folglich nicht nur darum gehen, die Images immanent und deskriptiv zu erfassen; vielmehr sind die historischen, lebensweltlichen, mentalitätsspezifischen, rhetorischen und ästhetischen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen sie jeweils konstruiert und interpretiert werden. Ihre textuellen Ausdrucksformen werden konsequent in Bezug zu den historisch-gesellschaftlichen Kontexten gesetzt, wobei die Konventionen des intertextuellen Diskurses besondere Beachtung finden.« (15)

Teil II der Arbeit unternimmt das nicht minder komplexe Unterfangen, auf »der Grundlage eines nahezu 500 Titel umfassenden Korpus kanadischer Kinder- und Jugendliteratur in deutscher Übersetzung [den] Einfluss der im deutschen Literatursystem zirkulierenden Heteroimages auf die Kulturtransferprozesse [zu untersuchen]«. (16) »Es wird eine Rekonstruktion der Übersetzungsgeschichte der englischsprachigen kanadischen Kinder- und Jugendliteratur in den deutschsprachigen Ländern zwischen 1899 und 2005 vorgenommen, um zu eruieren, inwieweit die imagotypen Diskurse Auswirkungen auf die Selektion, Übersetzung, Vermarktung und Rezeption kanadischer Texte zeitigten. Von Interesse sind zunächst die Selektions- und Filtermechanismen, die zur Auswahl der zur Übersetzung gelangten Texte aus dem Gesamtkorpus der englischsprachigen kanadischen Kinder- und Jugendliteratur geführt haben.« (Ebd.) Entsprechend der den Hauptteilen der Arbeit

zugrundeliegenden Fragestellungen differenziert die Autorin die Arbeit weiter aus. Nachdem sie im ersten Hauptteil der Arbeit nach ihren theoretischen Vorüberlegungen ihren Forschungsstand eingehend darstellt, arbeitet sie im Rahmen der »Genese und Instrumentalisierung des Imagotyps« das Kanadabild historisch auf, beginnend bei der Jahrhundertwende bis 1933 (Kap. 3.1), in der Zeit des Nationalsozialismus (3.2), in den 1950er und 1960er Jahren (3.3), in der DDR-Literatur (3.4) und in den Literaturen seit den 1970er Jahren (3.5). Unterkapitel 3.6 scheint auf den ersten Blick aus dem Rahmen zu fallen – worauf Seifert auch selbst hinweist (vgl. 376) –, widmet es sich dezidiert den ProtagonistInnen in Werken, die ein Kanadabild transportieren. Dennoch wird bei der Lektüre klar, dass dieses Kapitel durchaus seine Berechtigung hat, gilt doch Kanada – und das zeigt die Autorin in ihrer Analyse – als ein genuin »männliches Territorium«. (Ebd.) Sie kommt zu dem Schluss, dass sich »Gender-Konstellationen und Imagotyp [...] gegenseitig [bedingen], simultan zementieren die Texte konventionelle Geschlechterrollen und imagotype Konstrukte«. (420)

Überhaupt ist es ein großer Gewinn der Arbeit – und das kann an diesem Punkt bereits festgehalten werden –, dass es nach jedem (Unter-)Kapitel ein Resümee gibt und zudem jeder der beiden Hauptteile der Arbeit ebenfalls in einer Zusammenfassung seinen Abschluss findet. Aufgrund der Komplexität der Studie führt dies nicht nur dazu, die Ergebnisse strukturiert und nachvollziehbar zusammenzufassen, die Studie eignet sich somit auch dazu, als Nachschlagewerk genutzt werden zu können.

Der zweite Hauptteil der Arbeit widmet sich der Rezeption kanadischer Autoimages: Theoretischen Vorüberlegungen (4.1) und dem Stand der Forschung (4.2) folgen Ausführungen zum untersuchten Korpus (4.3). Anschließend unterteilt Seifert die zu untersuchenden übersetzten Werke in Werke bis zum Anfang der 1980er Jahre (4.4), folgt Ausnahmen (4.5) und Verzögerungen im Übersetzungsprozess – exemplarisch am Fall Montgomery dargestellt – (4.6), um sich dann Übersetzungen der DDR (4.7) und Übersetzungen seit den 1980er Jahren (4.8) zu widmen. Kapitel 5 schließt die Studie ab, wobei die Autorin selbst betont, dass

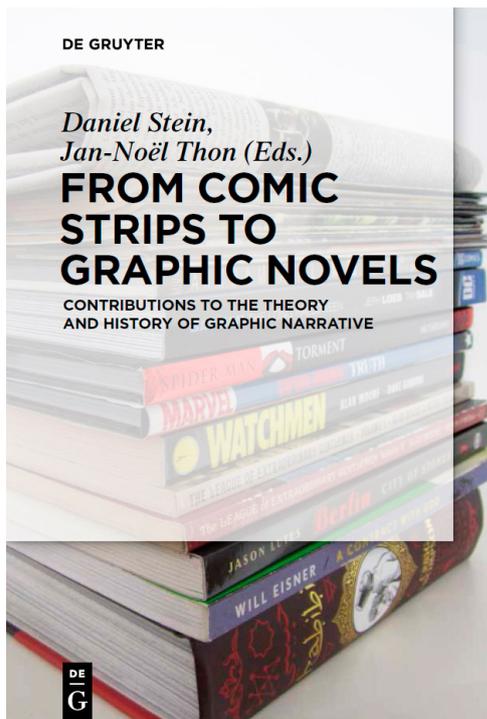
an diesem Punkt kein umfassendes Fazit gezogen werde – dies sei bereits abschließend in Kapitel 3.7 und 4.9 zum Ende der beiden Hauptteile erfolgt –, sondern es solle der Blick auf kreative Nutzungen des Imagotyps in der Kinder- und Jugendliteratur gerichtet werden (vgl. 611), was anhand der Entstehung und Rezeption des 2004 im Carlsen-Verlag erschienenen Werkes *Die Kurzhosengang* in überzeugender Weise exemplifiziert wird. Seifert zeigt auf, dass dieses Werk, verfasst von Zoran Drvenkar als fiktive Übersetzung zweier – ebenfalls fiktiver – kanadischer Autoren gelabelt wurde und sogar den Deutschen Jugendliteraturpreis erhalten hat (vgl. 617 ff.). Doch: »Die enthusiastischen Rezensenten waren in die ›Bilderfalle‹ getappt, waren ihrer vorgefertigten imagotypen Wahrnehmung erlegen.« (621) Und: »Dass das Buch so fraglos als kanadisches Original akzeptiert wurde, dass nahezu jeder dem Bluff aufsaß und etliche Rezensenten emsig aus den Paratexten und Pressematerialien abschrieben [...], verdeutlicht nicht nur die diskursive Macht von Medien und Marketing, sondern auch die Wirkungsmächtigkeit einschlägiger, im kollektiven Gedächtnis fest verankerter Heteroimages, welche die kulturellen Diskurse kontrollieren und die Fremdwahrnehmung in präformierte Bahnen lenken.« (624)

Seifert zeigt somit überzeugend auf, wie vorgefertigte Denkmuster im Literaturbetrieb genutzt werden können, um bewusst zu irritieren, zu täuschen, zu überlisten. Überhaupt gelingt es ihr in ihrer Studie, einen Themenbereich aufzugreifen, der sich als Desiderat in der Kinder- und Jugendliteraturforschung entpuppt – wie sie selbst betont und an verschiedenen Punkten ihrer Studie überzeugend darlegen kann. So beschreibt sie zu Beginn des zweiten Teils der Arbeit, der sich den Übersetzungen kanadischer kinder- und jugendliterarischer Werke widmet, dass es zwar ein großes Unterfangen gewesen sei, ein zweites Korpus zu eruieren, dass der Arbeitsaufwand jedoch gerechtfertigt sei aufgrund der Tatsache, dass in diesem Feld bislang kaum verwertbare Forschungen vorlägen (vgl. 459). Sie exemplifiziert dies anhand der Tatsache, dass englischsprachige Literaturen oftmals zu einer »anglophonen Textmasse« (ebd.) verschmolzen seien, die selbst durch die Verlagsmitarbeiter nicht spezifisch unterteilt werden könnten (ebd.). Durch

die Recherchearbeit der Autorin zeigt sich nicht nur die Problematik der eindeutigen Herkunftsidentifizierung von englischsprachiger Literatur, sondern auch – direkt auf die Autorin bezogen – ihre Akribie, dem selbstgestellten Thema gerecht zu werden und eine vollständige Studie vorzulegen. Dies lässt sich für die gesamte Arbeit festhalten: Seifert gelingt es akribisch – vor allem auch durch die die Arbeit durchziehenden Fazits – in mehrerlei Hinsicht Forschungsdesiderate zu füllen. So kann sie u. a. festhalten, dass die von deutschen bzw. nicht-kanadischen Autoren verfassten Werke Kanada als einen Aktionsraum inszenieren, der als das Ferne, Exotische genutzt wird und somit »Sehnsuchtsprojektionen« (429) ermöglicht und dass sich dies im Laufe der Zeit auch nicht geändert habe. In Bezug auf Übersetzungen kann sie u. a. aufzeigen, dass das Kanadabild durch in Deutschland übersetzte und publizierte Kinder- und Jugendliteratur kaum durch Importe geprägt wurde (vgl. 609). Sie verdeutlicht, dass Kanada »eine paradoxe Zwitterstellung innerhalb der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur [einnimmt]: Während es auf einer Ebene des literarischen Handlungssystems als Herkunftskultur der Importe seit den achtziger Jahren als dem Eigenen vergleichsweise vertraut und nahestehend wahrgenommen wird und sich eine hohe Intensität des Kulturtransfers nachweisen lässt, verbleibt es auf einer anderen Ebene des Literatursystems – in den Produktionen einheimischer Autoren – ein ultimatives Konstrukt der fernen Fremde. Doch das, was sich hier als Schizophrenie präsentiert, ist in Wirklichkeit keine [...]. Kanada wird von der Diskursgemeinde als Konstrukt der fernen Fremde für die Bereitstellung gegenmoderner Sinnangebote offenbar einfach zu dringend benötigt und lässt sich folglich noch immer hervorragend verkaufen.« (610)

Seiferts Studie knüpft an die komparatistisch geprägte Kinder- und Jugendliteraturforschung an und bietet sich gleichzeitig als Schnittstelle an, um den Weg zu bereiten für Forschungen, die ihrerseits an Seiferts Studie – die sich somit als wegbereitend erweist – anknüpfen können, um den Bereich der komparatistischen Imagologie speziell im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch darüber hinaus zu erweitern und auszubauen.

SABINE PLANKA



Stein, Daniel / Thon, Jan-Noël (Hrsg.): *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative*. 2nd edition. Berlin: de Gruyter, 2015. 416 S.

Daniel Stein und Jan-Noël Thon rücken in ihrem Sammelband die Theorie und Geschichte graphischer Narrative («Graphic Narrative») in den Untersuchungsfokus, mit dem Ziel »[to] examine some of the more salient contexts and their effects on specific *narrative* affordances and limitations, conventions and innovations« (8). Dass sie dabei eine enorme Vielfalt an Gegenständen, über die auch keinesfalls Eindeutigkeit herrscht, aufrufen, deutet der Haupttitel bereits an: Vom Comic Strip bis zur Graphic Novel gibt es ein weites Spektrum an möglichen Formen des graphischen Erzählens, wobei etwa das Bilderbuch in den Studien noch gar nicht berücksichtigt worden ist.

Die Diversität an Formen graphischer Erzählverfahren hat sich historisch beständig weiterentwickelt. Aber nicht nur in dieser diachronen, sondern auch in einer synchronen Perspektive gibt es Differenzen hinsichtlich der jeweiligen Definitionen. Im wissenschaftlichen Diskurs der Comic-, Medien- und Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft gibt es immer noch ein Ringen um eindeutige Begriffsklärung. Auf den eher offenen Begriff

des »Graphic Narrative« zurückzugreifen, ist daher eine kluge Entscheidung, bietet dieser doch einen durchlässigen konzeptuellen Rahmen, um verschiedene Phänomene des graphischen Erzählens zu analysieren und theoretisch zu grundieren. Im Vordergrund der Untersuchung steht ein narratologischer bzw. erzähltheoretischer Ansatz, der die Artikel miteinander verbindet: Es geht den Beiträgen des Bandes darum, die medialen Besonderheiten des graphischen ›storytelling‹ zu beleuchten, dies aber auch transdisziplinär und transkulturell zu hinterfragen. Entsprechend vielseitig sind die versammelten Beiträge angelegt. Die erste Sektion widmet sich dem Verhältnis von »Graphic Narrative and Narratological Concepts« (V) in einer grundlegenden Sicht. In den Artikeln von Silke Horstkotte, Karin Kukkonen, Jan-Noël Thon und Kai Mikkonen werden verschiedene Konzepte der Narratologie mit der neuen Perspektive auf graphische Narrative verwoben. Die Konstruktion einer graphischen Storyworld, das Verhältnis von Raum und Zeit, Autor und Erzähler sowie die Inszenierung von Subjektivität finden so fundierte Beachtung.

Der zweite Abschnitt thematisiert »Graphic Narratives Beyond the ›Single Work‹« (V) und liefert, analog zur gewählten Überschrift, überblicksartige Darstellungen zu konzeptionellen Überschneidungen, die über einzelne konkrete Gegenstände hinausgehen und graphische Narrative in einen erweiterten Kontext stellen. Nancy Pedri, Daniel Stein, Gabriele Rippl und Lukas Etter sowie Greg M. Smith analysieren in ihren Beiträgen zum einen das Verhältnis von Fakt und Fiktion in der ›Graphic Memoir‹, zum anderen die Funktionen des Paratextes im Genre des Superheldencomics, aber auch das begriffliche Spannungsfeld von ›Intermediality‹, ›Transmediality‹ und ›Graphic Narrative‹ sowie eine geschichtliche Einordnung des Comics im Rahmen der Entwicklung von visuellen Medien und Kultur. Damit finden auch solche Aspekte Beachtung, die graphische Narrative in ihrer spezifischen medialen Erscheinungsweise reflektieren und diese einbinden in einen umfassenden kultur-, medien- und theoriegeschichtlichen Rahmen. Sektion drei verengt davon ausgehend den Fokus und widmet sich der Geschichte von spezifischen Genres und Formaten, wie etwa dem Comic Strip

(Jared Gardner). Pascal Lefèvre untersucht das Verhältnis von Narration, Publikationsformat und Materialität am Beispiel des dualen Veröffentlichungssystems in Flandern, das sich aus dem Zusammenspiel einer täglichen Erscheinungsweise in der Tageszeitung und des Albumformats aufspannt. Christina Meyer und Henry Jenkins beschließen den Abschnitt mit ihren Beiträgen zum Begriff der Graphic Novel sowie zu Art Spiegelmans *In the Shadow of No Towers* (2004) und liefern damit konzise Einzelstudien. Das vierte und letzte Kapitel eröffnet eine transkulturelle Perspektive »Across Cultures« (VI) und nimmt spezifische Kulturräume mit ihren jeweiligen graphischen Erzählweisen in den Blick: Graphische Narrative aus dem anglo-amerikanischen (Julia Round), europäischen (Jan Baetens und Steven Surdiacourt) und asiatischen (Jaqueline Berndt) Raum finden dabei ebenso Beachtung wie eine abschließende bzw. rahmende Untersuchung von Monika Schmitz-Emans, die graphische Narrative als Weltliteratur diskutiert. Die besondere Stärke des Bandes liegt nicht nur in der enormen Vielfalt der Gegenstände, sondern vor allem in der konsequent damit verschränkten theoretischen Reflexion in einer diachronen und synchronen Perspektive. *From Comic Strips to Graphic Novels* erforscht zum einen die Geschichte des graphischen Erzählens, liefert zum anderen aber auch einen wichtigen theoretischen Grundlagenbeitrag zu einer transmedialen Narratologie, die davon ausgehend weiterentwickelt werden kann.

ANNA STEMMANN



Tomberg, Markus (Hrsg.): *Alle wichtigen Bücher handeln von Gott. Religiöse Spuren in aktueller Kinder- und Jugendliteratur*. Würzburg: Echter, 2016 (Fuldaer Hochschulschriften; 58). 206 S.

**E**in Dialog zwischen Sohn und Vater: »Wovon handeln Bücher eigentlich?« – »Alle wichtigen Bücher handeln von Gott.« So beschreibt es Guus Kuijer in *Das Buch von allen Dingen* (2006). Mit dieser Geschichte beginnt der vorliegende Band über religiöse Spuren in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, der die vier Vorlesungen des Kontaktstudiums der Theologischen Fakultät Fulda im Sommersemester 2015 unter dem Dictum versammelt: »Alle wichtigen Bücher handeln von Gott.« (vgl. 7) Georg Langenhorst fundiert die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur in »Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur unserer Zeit. Befund, Deutung und Perspektiven für religiöses Lernen« (11–65) mit einer Analyse des aktuellen Jugendbuchmarktes. Er zeichnet die sich verändernden Schwerpunkte des und Zugangsweisen zum Religiösen im Kinderbuch (bei VerfasserInnen wie LeserInnen) nach, um schließlich einen »religious turn« (37) zu konstatieren, der Religionspädagogen zur Arbeit mit Kinder- bzw. Jugendliteratur als »Leit- oder Grundmedium« (50) im schulischen

Religionsunterricht oder der Gemeindegemeinschaften (ohne zu vergessen, auf die Gefahr missbräuchlicher Funktionalisierung der Texte hinzuweisen).

Ein Ausgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse über Kinder und Jugendliche verdeutlicht Unterschiede zwischen den Altersgruppen in der Begleitung religiöser Lehr- und Lernprozesse: »Wo es im Blick auf die Kinder um den erstmaligen Aufbau und die Formung der ›Tonfigur‹ des Glaubens geht, geht es nun um die Begleitung eines Prozesses der Zerstörung oder Verwitterung, um die Anregung zu neuem Umgang mit Fragmenten. [...] Aber auch dazu kann (Jugend-)Literatur einen besonderen Beitrag beisteuern.« (59 f.)

Mit Schlagworten wie Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflexivität und Expressivität weist Langenhorst die didaktische Richtung: Es geht nicht um fertige Konzepte, um »richtiges« oder »falsches« Glauben, sondern um eine sich verändernde Haltung Lehrender und Lernender in Bezug auf die eigene Religiosität und die der anderen. Es bleibt die Frage: Wozu die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur? Weil »Religion ein Bereich unter vielen ist, der sich in solchen Texten finden lässt.« (13)

Anne Holterhues bezieht sich in »Adam und Eva, Hazel Grace und andere Protagonisten aktueller Jugendliteratur im Religionsunterricht – unterrichtspraktische Erfahrungen und Reflexionen« (67–90) auf die Auseinandersetzung mit Jugendliteratur im Rahmen des konfessions- und religionsübergreifenden Hamburger Modells »Religionsunterricht für alle«. Exemplarisch untersucht sie theologische Anknüpfungspunkte in Jutta Richters *Der Anfang von allem* (2008), eine Adaption des biblischen Schöpfungsberichts (Gen 1–4). Richter psychologisiert die Figuren der alttestamentlichen Szenerie und macht so das Geschehen für religiös interessierte, kirchenferne Jugendliche greifbar. Die ›Vertreibung aus dem Paradies‹ etwa tritt nicht aufgrund der Regelüberschreitung ein, sondern weil Adam Gottes Vertrauen missbrauchte – eine Beziehungsgeschichte! Der Religionsunterricht soll die Identitätsentwicklung von Jugendlichen anregen und begleiten. Allerdings falle es »Jugendlichen leichter, über andere zu sprechen als über sich selbst. Besonders bei existenziellen Themen«

helfe es ihnen »über ein Medium [zu] kommunizieren, ohne sich dessen unbedingt bewusst zu sein, dass sie eigentlich über sich selbst sprechen.« (80) Anschaulich schildert Holterhues ihre Unterrichtsreihe zum Lehrplanstoff »Umgang mit Tod und Sterben« (9./10. Klasse) mit John Greens *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (2012).

Christina Heidler beleuchtet in »Von ›Harry Christmas‹ bis zum ›Haus des Teufels‹ – religiöse Elemente in aktueller Fantasy-Literatur am Beispiel von J. K. Rowlings ›Harry Potter‹ und Cornelia Funkes ›Tintenwelt« (91–121) das Spannungsfeld Fantasy und Religion. Dazu analysiert sie in Cornelia Funkes *Tintenwelt*-Trilogie (2003–2007) und Joanne K. Rowlings *Harry Potter*-Heptalogie (1998–2007) die religiösen Elemente: Die Bildebene biete nur »kleine religiöse Einschübe – oftmals nur noch sozio-kultureller Natur.« (108) »[R]eligiös konnotierte Motti«, etwa in Form von »einführenden Zitate[n] vor der Haupthandlung oder einzelnen Kapiteln«, lenkten auf der Bezugsebene das Textverständnis der Leserschaft (113). Die Bedeutungsebene biete die Themen »Kampf zwischen Gut und Böse« und »Leben nach dem Tod« (Jenseitsvorstellungen, Auferstehung von den Toten, Erlösung). Eine aufmerksame und (theologisch) fachkundige Lektüre von Fantasy-Literatur ermöglicht also Zugänge – zur Literatur und zu Jugendlichen.

Markus Tomberg bietet in »Hoppla, hier kommt: G. Ott. Was sich von Kinder- und Jugendliteratur theologisch lernen lässt« (123–189) ein Textkenntnis kinder- und jugendliterarischer Schriften. Er zeigt religiöse Spuren in »Geschichten im Resonanzraum biblischer Tradition« (126), etwa Arche Noah-Geschichten wie Ulrich Hubs *An der Arche um Acht* (2007), Michael Rohers *Zugvögel* (2012), Kirsten Boies *Warum wir im Sommer Mückenstiche kriegen, die Schnecken unseren Salat fressen und es den Regenbogen gibt* (2015). Daneben stehen »Biblische Anfangsgeschichten« wie Jutta Richters *Als ich Maria war* (2010) und *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* (1998). Eine zweite Kategorie ist das »Nachdenken über Wunder« (146), etwa Anne-Laure Bondoux' *Die Zeit der Wunder* (2011) und Michael Gerard Bauers *Running Man* (2007). Zur dritten Gruppe »Religion beobachten« gehören beispielsweise Kirsten

Boies *Schwarze Lügen* (2014), Tamara Bachs *Was vom Sommer übrig ist* (2012) und John Greens *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (2012), Margos *Spuren* (2010) und *Eine wie Alaska* (2007), in denen das Beten oder der Zusammenhang von »Religion, Fiktion und Wahrheit« (167) thematisiert wird. Die vierte Abteilung »Fiktion und Bedeutung oder: warum sich von Literatur etwas lernen lässt« nennt Titel wie Kate DiCamillos *Flora und Ulysses* (2014), Kirsten Boies *Der durch den Spiegel kommt* (2001) oder auch Astrid Lindgrens *Mio, mein Mio* (1955). Tomberg endet mit dem Verweis auf die (Heilige) Schrift als Grundlage des Christentums: »Deshalb darf religionsdidaktisch nicht nur gelesen werden – es muss gelesen werden.« (189)

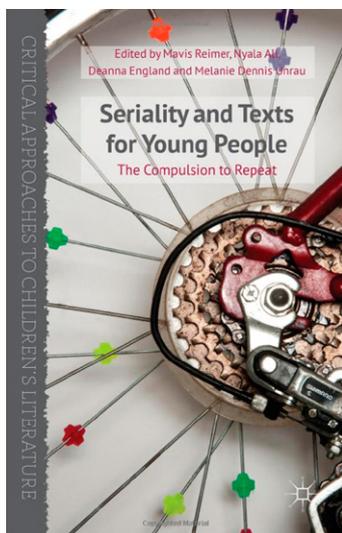
Ein Register der 131 genannten kinder- und jugendliterarischen Texte rundet den überaus lesenswerten und anregenden Band ab. Besonders die reflexiven Aspekte über den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur sowie mit Kindern und Jugendlichen sind nicht nur ReligionspädagogInnen, sondern allen LiteraturvermittlerInnen zu empfehlen.

MARTIN ANKER

## Sammelrezensionen

Mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung untersuchen die drei Sammelbände elementare Grundbausteine von Serialität – Wiederholung, Schema und Variation des Schemas: *Seriality in Texts for Young People* konzentriert sich auf den Aspekt von Wiederholung (*repetition*) und fokussiert dabei strukturelle und poetologische Aspekte. An unterschiedlichsten Beispielen, über Lucy Maud Montgomerys *Anne*-Serie (Laura M. Robinson) bis hin zu *Buffy the Vampire Slayer* (Debra Dudek), wird dabei aufgezeigt, wie das Prinzip Wiederholung genutzt und unterlaufen wird, welche technischen (etwa zum MP3-Format, Larissa Wodtke), erziehungstechnischen (etwa Michelle J. Smith über das Viktorianische *School Paper*) und erzähltechnischen Mittel mit welchem Ergebnis eingesetzt werden.

Die Sammelbände *Serialität in Literatur und Medien* stellen ihre Analyse in den didaktischen Kontext. Band 1 greift auf literatur- und kulturtheoretische sowie didaktische Ansätze zurück, während Band 2 Modelle für den Deutschunterricht präsentiert.



Reimer, Mavis / Ali, Nyala / England, Deanna / Unrau, Melanie Dennis (Hrsg.): *Seriality in Texts for Young People. The Compulsion to Repeat*. Basingstoke: Palgrave Macmillian, 2014 (Critical Approaches to Children's Literature; 14). 292 S.



Anders, Petra / Staiger, Michael (Hrsg.): *Serialität in Literatur und Medien*. Bd. 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016. 203 S.



Anders, Petra / Staiger, Michael (Hrsg.): *Serialität in Literatur und Medien*. Bd. 2: Modelle für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016. 151 S.

Auch einige Beiträge des ersten Bandes liefern bereits konkrete Vorschläge für die praktische Integration einer Auseinandersetzung mit Serialität im Klassenzimmer (z. B. Andre Kagelmann über die *Sopranos*). Petra Anders und Michael Staiger favorisieren somit einen theoriegeleiteten Praxisbezug – ein Konzept, das zweifelsfrei aufgeht: Neben einer Ausrichtung auf Strukturen und künstlerische Umsetzung in Bild, Text und Ton interessiert die (Wissens- und Kompetenz-) Vermittlung.

*Seriality in Texts for Young People* reiht sich als Sammlung literatur- und kulturtheoretischer Aufarbeitung von Serialität als Erzählstrategie in *Critical Approaches to Children's Literature* als Schriftenreihe mit breit gestreuten Themenfeldern wie Motivanalysen wie *Secrets, Lies And Children's Fiction* oder Genreanalysen wie *Revaluating British Boy's Story Papers, 1918–1939*, ein.

Jene Beiträge in *Serialität in Literatur und Medien*, die Erzählstrategien des Seriellen und deren Vermittlung ins Zentrum stellen, verknüpfen das Thema deutlich stärker mit dem (nicht wegzudenkenden) Aspekt des Medienverbundes. Dem gehen vor allem die Beiträge von Ute Dettmar (zum fortgesetzten Erzählen in populären [Jugend-]Medienkulturen) und Birgit Schlachter (zur Begriffsklärung von syntagmatischer und paradigmatischer Serialität) nach. Auch Infotainment, das in diesem Kontext bisher wenig untersucht worden ist, wird durch den abschließenden Beitrag von Markus Raith als serielles Phänomen untersucht.

Generell wird im ersten Band das didaktische Potenzial von Serialität anhand unterschiedlicher Einzelbeispiele (etwa *Die Tribute von Panem* im Zusammenhang mit Empathie-Erzeugung bei Dieter Merlin oder die Auseinandersetzung mit medialer Selbstreflexion in *Die Simpsons* bei Andreas Seidler) dargelegt. Im zweiten Band werden die Zielgruppen von Unterricht als Ordnungsprinzip eingesetzt und Primarstufe, Orientierungsstufe, sowie beide Sekundarstufen in den Blick genommen. Durch Beispiele unterschiedlicher medialer Formen (Buch, Bilderbuch, Comic, Film, TV-Serie, Animationsserie, Hörspiel) und Genres (z. B. Satire, Krimi, Mystery) bedienen die beiden Bände ein Repertoire, das für die weitere Forschung in diesem Bereich von essentieller Bedeutung sein wird.

Dabei sind die Vorschläge für didaktische Nutzbarmachung seriellen Erzählens gut auf eigene Bedürfnisse im Arbeitsumfeld und auf andere Gruppeneinsparungen adaptierbar – auch aufgrund konkret vorgeschlagener Materialien (z. B. bei Ines Heiser zu Hörspiel-, Film-, und auch TV-Adaptionen der *Fünf Freunde*-Reihe, Mirjam Burkard zu den *Maulina Schmitt*-Texten oder Melanie Lörke zu den *Gereon Rath*-Romanen). Auch *Seriality in Texts for Young People* behandelt eine große Bandbreite, die bei 13, im Vergleich zu den 28 Artikeln der zweibändigen Aufsatzsammlung, dennoch Buch, Comic, TV-Serie, Animationsfilm, Zeitschrift und eine Auseinandersetzung mit dem mp3-Format (als Trägermedium) umfasst. Eine naheliegende Tendenz zu Beispielen aus der Gegenwart im Kontext des Themas wird sowohl in *Seriality and Texts for Young People* als auch in *Serialität in Literatur und Medien* durch einen beachtlichen Anteil an Primärquellen, die (teilweise weit) vor 2000 entstanden sind, unterlaufen: Es erfolgt etwa eine Auseinandersetzung mit Lyrik, die Gottfried Benn und Bertolt Brecht miteinbezieht (Friedemann Holder), untersucht werden ferner *Calvin und Hobbes* (Markus Schwahl), die Animationsserie *Kickers* (Kirsten Kumschlies), die Fernsehserie *Fast wie im richtigen Leben* (Stefan Born), *Batman*-Comics und filmische Adaptionen zwischen den 1950er und 1980er Jahren (Volker Pietsch), die viktorianische Schülerzeitschrift *School Paper* (Michelle J. Smith), Diana Wynne Jones' *Howl's Moving*-Serie (Rose Lovell-Smith) und Baums *Oz*-Serie (Laurie Langbauer). Untersuchungsgegenstände unterschiedlicher Entstehungsphasen, beginnend im 19. Jahrhundert, stehen somit gleichberechtigt nebeneinander und es wird, wenn teils auch nur am Rande, auf die Relevanz der medialen und technologischen ›Umgebung‹ des jeweiligen Beispiels eingegangen. Die Einleitungen von Mavis Reimer, Ali Nyala, Deanna England und Melanie Unrau sowie von Petra Anders und Michael Staiger werden jeweils von einem ausführlichen Literaturverzeichnis begleitet, so dass die ergänzende Lektüre der drei Sammelbände eine breite Basis für weiterführendes Arbeiten in Forschung und Lehre bietet. Beide Einleitungen reißen Überblicke über theoretische Positionen aus unterschiedlichen Forschungs-

richtungen an und greifen für die Untersuchung von Serialität auf etablierte Modelle zurück, die über die konkreten Einzelanalysen neu fruchtbar gemacht werden. Herangezogen werden z. B. Søren Kierkegaard, Sigmund Freud, Marshall McLuhan und Umberto Eco.

Für das germanistische Auge ist ungewohnt, dass die Literaturangaben in *Seriality and Texts for Young People* («works cited» – nicht »works referenced») herangezogene Primärwerke oft nicht anführen. Auf der anderen Seite ist der (beim Macmillan-Verlag übliche) Sach- und Personenindex ein Pluspunkt für das Arbeiten mit dem Band. Alle drei Bände gehen sparsam mit Illustrationen um, was besonders bei Analysen zu Serialität im audiovisuellen Bereich schade, wenn auch aus Verlegersicht nachvollziehbar ist.

Man darf hoffen, dass angesichts solch fundierter Publikationen wie den hier besprochenen »Legitimation des Gegenstandes«, wie es in manchen Artikeln formuliert oder umschrieben wird, nicht mehr nötig sein wird.

SONJA LOIDL



Richter, Karin / Fuhs, Burkhard: *Erich Kästners literarische Welten und ihre Verfilmungen. »Emil und die Detektive« und »Die Konferenz der Tiere« im historischen und medialen Kontext.* Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis



Klasse 7) unter Mitarbeit von Susanne Heinke und Leonore Jahn. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015 (Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern; 8/2). 147 S., 4-farbig; 22 Arbeitsblätter auf CD.

Der Band *Erich Kästners literarische Welten und ihre Verfilmungen* schließt die zwölfbändige Reihe *Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern*, die von Karin Richter und Burkhard Fuhs seit 2006 herausgegeben wird, ab. Im Zentrum stehen mit *Emil und die Detektive* (1929) und *Die Konferenz der Tiere* (1949) zwei kinderliterarische Texte Erich Kästners, die auch verfilmt wurden und die im Hinblick auf Erich Kästners Leben und Werk in größeren, fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten u. a zum Aufbau des Geschichtsverständnisses bei jüngeren Kindern herangezogen werden sollen (vgl. 116f. und Kapitel 1).

Die HerausgeberInnen betonen die Bedeutung Erich Kästners für die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur und des Kinder- und Jugendfilms in Deutschland. Sie beklagen, dass aufgrund der Beliebtheit von Fantasy-Welten inzwischen Kästners realistische Kinderliteratur in den Hintergrund gerückt und bei Studierenden wie auch den jungen Lesern immer weniger bekannt sei. Deutlich und mehrfach kritisieren sie, dass sogar in aktuellen didaktischen Publikationen zu Kin-

derliteraturklassikern *Emil und die Detektive* keine Erwähnung mehr fände (vgl. 2, 9). Auch die 2001 und 2010 sowohl zu *Emil* wie auch zu *Konferenz der Tiere* entstandenen Neuverfilmungen hätten eine Verblässung dieser Klassiker in der Wahrnehmung nicht aufhalten können. Zudem zeige der Trend zur Spaßkultur in Film und Fernsehen, dass ernsthafte, geschichtliche und politische Themen zugunsten eines »Rechts auf sinnfreie Unterhaltung« für Kinder mehr

Schmidler, Sebastian / Zonneveld, Johan (Hrsg.): *Kästner im Spiegel. Beiträge der Forschung zum 40. Todestag.* Marburg: Tectum, 2014 (Erich Kästner Studien; 3). 445 S.

und mehr ausgeblendet würden (112), und dass seit der empirischen Wende in den Bildungswissenschaften die historische Dimension der Gegenstände zunehmend ignoriert werde. (2f.) Diesen Entwicklungen soll mit dem vorliegenden Band entgegengewirkt werden. Richter und Fuhs plädieren dafür, dass man Kindern auf thematischer und ästhetisch-poetischer Ebene mehr zutrauen solle. Mit ihren Unterrichtsprojekten wollen sie zeigen, dass und wie das Interesse von Kindern an anspruchsvollen literarischen und historischen Gegenständen geweckt werden kann, zu denen die Kinder den Weg allein oftmals nicht finden könnten.

In Kapitel fünf des Bandes stehen Kästners *Emil* und die Verfilmungen von 1931 und 2001 im Zentrum. Sie werden im Kontext von Kästners Visionen, der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der veränderten Kindheit, die die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts prägen, beleuchtet. LehrerInnen erhalten hier gut aufbereitete Sachinformationen zum Thema, die durch zahlreiche Bilder und Dokumente ergänzt sind. Die umrandeten Textpassagen geben Hinweise, wie das Material im Unterricht genutzt werden kann.

Kapitel sechs bietet drei Materialbausteine für eine Projektwoche. Das erste Unterkapitel stellt Kästners Lebensweg chronologisch dar. Es kann durch Informationen aus Kapitel fünf, die im Materialteil vorhandene Präsentation und Hörpassagen ergänzt werden. Das zweite Unterkapitel widmet sich Kästners *Emil und die Detektive* und seinen Verfilmungen. Es enthält die vollständige Wiedergabe einer Vorlesung von Leonore Jahn im Rahmen der Erfurter Kinder-Uni (vgl. 58 ff.). Text und Bilder befinden sich auch auf der Material-CD zum Buch. Auf nur insgesamt zehn Seiten stellt erst das dritte Unterkapitel Kästners *Konferenz der Tiere* und die Verfilmungen in den Mittelpunkt. Entgegen der von Richter und Fuhs hervorgehobenen Aktualität des Textes, seiner Bedeutung für politisches und historisches Lernen und des ästhetischen Potentials der Verfilmung von Curt Linda bleiben die Autoren aber hinter den selbst gesetzten Ansprüchen zurück, denn die Ausarbeitungen zu *Emil und die Detektive* dominieren sowohl den Buch- als auch den Materialteil. Das Herzstück des Bandes bildet Kapitel sieben,

das Möglichkeiten und Varianten für eine Projektwoche zu Erich Kästners Leben, den historischen Ereignissen und der unterrichtlichen Begegnung mit den beiden Kästner-Titeln und ihren Filmfassungen detailliert darstellt. Dieses Kapitel verdeutlicht dem Leser nochmals die Zusammenhänge und die Bedeutung der vorangehenden Kapitel für den praktischen Teil, wofür gewisse Redundanzen in Kauf genommen werden müssen. Der Band profitiert von den langjährigen Erfahrungen und unterrichtspraktischen Erprobungen, die die Erfurter Forschergruppe mit Kästner-Texten vorweisen kann. Deren Erfolge werden nicht zuletzt durch die eingestreuten Schüleraussagen und Projektergebnisse immer wieder überzeugend illustriert und veranschaulicht.

Unter dem Titel *Kästner im Spiegel* erscheinen aus Anlass des 40. Todestages von Erich Kästner im Jahr 2014 fünfzehn neue Beiträge zur Kästner-Forschung, herausgegeben von Sebastian Schmideler und Johan Zonneveld. Die Herausgeber, beide ausgewiesene Kästner-Kenner, fragen danach, ob und wie sich Kästner heute noch in der literaturwissenschaftlichen Diskussion spiegelt bzw. welche Spuren, Wirkungen und Erkenntnisse zu seinem Werk in der aktuellen Forschung zu finden sind. Mit dem über vierhundert Seiten starken Band legen sie ein umfassendes Zeugnis davon ab, dass sich die nationale wie internationale Kästner-Forschung auf sehr vielen Feldern bewegt. Der gut strukturierte dritte Band der *Erich Kästner Studien* versammelt Forschungsergebnisse zu allgemein- wie kinderliterarischen Texten Kästners und präsentiert neue literaturgeschichtliche, rezeptionsspezifische, mediale, linguistische und übersetzungswissenschaftliche Zugänge zu Kästners Werk. Der Sammelband ist in vier große Teile gegliedert.

Der erste Teil widmet sich der internationalen Kästner-Rezeption mit Beiträgen aus der Schweiz, Südkorea, Tschechien, der Slowakei und Kroatien. So beleuchtet Young-Eun Chang auf zehn Seiten die Übersetzungen und Rezeption der kinderliterarischen Werke von Erich Kästner in Korea. Tihomir Engler analysiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen *Emil und die Detektive* und dem kinderliterarischen Werk des »kroatischen Käst-

ner« Mato Lovrak aus den 1930er Jahren, während Lubomír Sůva Kästners kinder- und allgemeinliterarisches Werk im tschechischen und slowakischen Kontext betrachtet. Der vierte Beitrag in dieser Rubrik beleuchtet die Kästner-Rezeption in der Schweiz. Erstaunlicherweise hat sich die Literaturwissenschaft bislang wenig für diesen Aspekt interessiert, obwohl seit 1935 Kästners Hausverlag dort ansässig ist und dieser inzwischen sogar mit dem Zusatz *Der Erich Kästner-Verlag* firmiert. (Vgl. 19) Auch die Bezüge Kästners zu Autoren wie Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch oder Thomas Bernhard sind kaum erforscht. Fabian Beer stellt die Rezeption von Kästners *Emil und die Detektive* und anderen (kinder-)literarischen Werken Friedrich Glausers und Jenö Martons ins Zentrum seiner über fünfzigseitigen Analyse. Er wählt damit zwei Autoren, die in der Schweiz große Bekanntheit genießen. Glauser, der mit Kästner das zeitgenössisch populäre Genre des Kriminalromans teilt, kannte Kästners Lyrik, aber nicht unbedingt seine Kinderliteratur. Jenö Marton, dem »Kästner auf Zürcherisch«, eilt der Ruf nach, dass Kästners *Emil* bei seinem beliebten Jugendroman *Stop Heiri* (1936) Pate gestanden habe. Beers detaillierte Darstellung zu diesen Autoren liefert weitere interessante und erstaunliche Befunde. Der zweite Teil des Kästner-Bandes widmet sich literaturgeschichtlichen und werkbiographischen Kontexten. Silke Becker stellt bspw. Kästners Belegexemplar-Sammlung im Deutschen Literaturarchiv Marbach vor, die nun öffentlich für die Forschung zugänglich ist. Katja Jakob widmet sich dem Maskeradenmotiv in Erich Kästners *Drei Männer im Schnee* (1934), Nicole Pasuch versucht eine Neubestimmung von Kästners Rolle nach

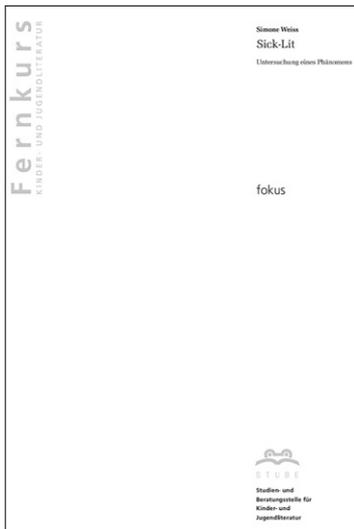
dem Zweiten Weltkrieg. Sie hinterfragt, ob insbesondere in den späten sechziger und siebziger Jahren Kästners Wirken tatsächlich nur resignative Tendenzen aufzuweisen hat.

Mit den Beiträgen von Thomas von Pluto-Prondzinski und Torsten Voß werden Kästners Texte unter dem Aspekt der neuen Sachlichkeit, der Avantgarde und des Expressionismus in den Blick genommen, während Gerald Schmidt-Dumont das Bild-Text-Verhältnis in der Parabel *Konferenz der Tiere* (1949) untersucht und Sarah Zinkernagel dialektische Konzeptionen in Kästners *Schule der Diktatoren* (1956) thematisiert.

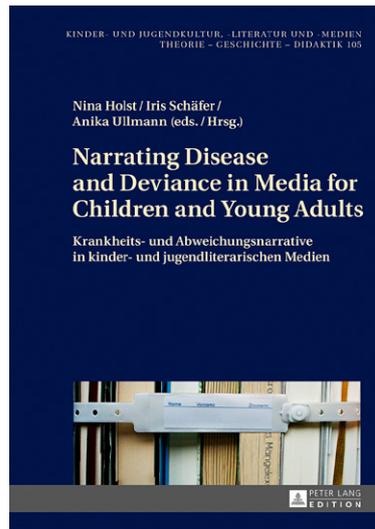
Die Beiträge von Annette Kliever sowie dem Autorenteam Katja Grönke und Roberto Reale spiegeln im dritten Teil des Bandes aktuelle Aspekte der Erich-Kästner-Rezeption wider. Kliever liefert eine beeindruckende Bestandsaufnahme und eine überzeugende Analyse zur Repräsentanz von Kästner'schen Texten in Lesebüchern der Jahre 1947 bis 2010. Reale, Komponist des Kindermusicals *Der Melodieexpress* (2010) berichtet von seinem Projekt mit Kindern in Ludwigshafen. Sein Beitrag wird von Grönke aus musikwissenschaftlicher Perspektive ergänzt.

Das sehr vielfältige Bild der aktuellen Aktivitäten und Forschungsfragen rund um Leben, Werk und Wirken Kästners wird im vierten und letzten Teil dieses lesenswerten Bandes abgerundet durch Susan Krellers kompetente und differenzierte übersetzungswissenschaftliche Analyse Kästner'scher Nachdichtungen von Clement Clark Moores und T. S. Eliots sowie Susanne Rieglers Blick auf Spielarten des Komischen in Kästners Nacherzählungen des *Till Eulenspiegel* (1938).

SONJA MÜLLER-CARSTENS



Weiss, Simone: *Sick-Lit. Untersuchung eines Phänomens*. Wien: STUBE 2016 (Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur: Fokus). 23 S.



Holst, Nina / Schäfer, Iris / Ullmann, Anika (Hrsg.): *Narrating Disease and Deviance in Media for Children and Young Adults: Krankheits- und Abweichungsnarrative in kinder- und jugendliterarischen Medien*. Frankfurt a. M.: Lang, 2016 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; 110). 296 S.



Foss, Chris / Gray, Jonathan W. / Whalen, Zach (Hrsg.): *Disability in Comic Books and Graphic Narratives*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2016. 216 S.

Die zunehmende gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Behinderung und Inklusion spiegelt sich im aktuellen literaturwissenschaftlichen und didaktischen Interesse am kinder- und jugendliterarischen Umgang mit Behinderung und Krankheit. Die Grenzen zwischen Erzählungen von Krankheit und Behinderung sind dabei bisweilen fließend, so dass bereits der Versuch, entsprechende Phänomene begrifflich mit Termini wie Krankheitsnarrativ, Abweichungsnarrativ oder Sick-Lit zu fassen, zum Ansatzpunkt der Forschung wird – wie auch in den hier vorgestellten Publikationen.

Als Einstieg in die Welt der ›Sick-Lit‹, in die Welt der Erzählungen, die um ein Leben mit Krankheit kreisen, eignet sich die gleichnamige Studieneinheit aus dem *Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur* der Wiener Studien- und Beratungsstelle für Kinderliteratur (STUBE). Der mit 23 Seiten sehr kompakte Text von Simone Weiss bietet einen gelungenen und erstaunlich umfassenden themen-

und motivzentrierten Überblick über entsprechende aktuelle kinder- und jugendliterarische Werke. Weiss definiert Sick-Lit (ein aus einer Feuilleton-Debatte in den britischen Medien hervorgegangener Begriff) als seit den 1980er Jahren auf dem »europäischen und amerikanischen Buchmarkt« präsente realistische »literarische Strömung« (2), die sich im Kern durch das »Motiv der tödlich verlaufenden Krankheit« (3) auszeichne, »die sich an verschiedenen Perspektiven und an verschiedenen Personen zeigen kann« (ebd.). Die aus diesem weiten Begriff resultierende Heterogenität der infrage kommenden Texte nimmt sie in Kauf.

Die Studieneinheit ist nach dem Muster Diagnose – Symptome – Verlauf systematisch aufgebaut: Das »Diagnose«-Kapitel skizziert die Krankheiten Pest, AIDS und Krebs anhand ausgewählter Werke als »[d]rei Schreckensdiagnosen der jeweiligen Zeit, die die Betroffenen oft ins soziale Aus stellen und in schmerzhafter Weise zum Tod führen« (7). Das »Symptome«-Kapitel stellt für jede dieser

Krankheiten exemplarisch ein Werk vor: Mary Hoopers *Die Schwester der Zuckermacherin* (2004) für die Pest, Jennifer Gooch Hummers *Der Sommer, als Chad ging und Daisy kam* (2014) für AIDS und John Greens *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (2012) für Krebs. Diese Romane werden im Kapitel »Verlauf« systematisch hinsichtlich ihres Umgangs mit Themen wie Schuld, Familie, Glaube und Hoffnung, Liebe und Sterben verglichen. So sehr all dies Skizze bleiben muss, vermittelt Weiss' *Sick-Lit* doch einen gelungenen Eindruck aktueller literarästhetischer Tendenzen.

Eine variierte Fassung von Weiss' Text findet sich auch in dem von Nina Holst, Iris Schäfer und Anika Ullmann herausgegebenen zweisprachigen Sammelband *Narrating Disease and Deviance in Media for Children and Young Adults*, der sich mit – so der deutsche Alternativtitel – »Krankheits- und Abweichungsnarrative[n] in kinder- und jugendliterarischen Medien« befasst und somit den Forschungsfokus verbreitert: Krankheit wird in Foucault'scher Tradition zu einem Teilbereich von Abweichungsphänomenen und somit von einem rein medizinischen zu einem sozialen bzw. gesellschaftlichen Problem. Der auf Vorträge der 2014 in Frankfurt durchgeführten Konferenz »Sick [sic!?] Sickness in Media for Children and Young Adults« zurückgreifende Sammelband will explizit eine Forschungslücke füllen – dieser Anspruch wird insgesamt auch eingelöst.

14 Beiträge verteilen sich auf fünf Sektionen. Eingangsdemonstriert Jean Webb exemplarisch, wie literarhistorische Zugänge zum Thema profitieren, wenn sie um eine (hier von der Medizinhistorikerin Alys Levene beigesteuerte) medizinhistorische Perspektive erweitert werden: Am Beispiel von Werken F.H. Burnetts zeigt sie, »wie die Darstellung von Gesundheit und Behinderung in der erzählenden englischen Literatur für Kinder [des 19. Jahrhunderts] tief und weitgehend in den kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Konventionen ihrer Zeit verwurzelt ist« (30). Die weiteren Sektionen erkunden die Metapher der Adoleszenz als (chronischer) psychischer Erkrankung, analysieren das Wechselspiel zwischen Paternalismus und Ermächtigungspraktiken im Umgang mit Krankheiten, widmen sich Abweichungsnarrativen wie *The*

*Terrible Thing That Happened to Barnaby Brockett* (2012) und der Fernsehserie *Glee* (2009–2015) sowie aktuellen Beispielen der Sick-Lit.

In einem ausführlichen Resümee systematisieren die Herausgeberinnen die von den Beiträgen aufgeklärte Themenvielfalt für weitere Forschung – eine Vorgehensweise, die auch in anderen Sammelbänden gerne Schule machen darf. Sie betonen den engen Zusammenhang zwischen Krankheit und Sprache, der sich nicht nur in literarästhetischen Strategien äußert, sondern auch in der (Un-)Fähigkeit einzelner Figuren, Krankheit sprachlich angemessen anzusprechen – wie zuvor im Einzelbeitrag von Iris Schäfer exemplifiziert, demzufolge neue Adoleszenzerzählungen die Freud'sche Modekrankheit Hysterie als Symptom adoleszenter kommunikativer Sprachlosigkeit, als »language that speaks without words and a way to make one's inner misery visible« (49) aktualisieren, dabei aber interessanterweise männliche Protagonisten ins Zentrum von Erzählungen wie Benedict Wells' *Spinner* (2009) und Tobias Elsässers *Abspringen* (2009) rücken. Anna Stemmann hingegen verknüpft Aspekte der gestörten Adoleszenz in Nils Mohls *Es war einmal Indianerland* (2011) mit raumnarratologischen Überlegungen, um zu zeigen, wie sich die Persönlichkeitsspaltung des adoleszenten Protagonisten aus dem Wechselspiel zwischen innerem Kampf um »Entwicklung und Selbst-Bildung« (54) und äußeren Lebensräumen ergibt.

Fragwürdig erscheint dem Rezensenten die in diesen und auch anderen Beiträgen bemühte Analogie von Adoleszenz mit chronischer Krankheit, die im Erwachsenwerden gleichsam der Heilung zugeführt wird (vgl. 11 f.) – was einer Abwertung einer eigenen Lebensphase gleichkommt. Auffällig ist auch, dass die Sammelbandbeiträge kaum auf die sich anbietende literaturwissenschaftliche Forschung zum Außenseitermotiv zurückgreifen. Präsent ist in Abweichungsnarrativen auch der Nexus zwischen Krankheit, Kommunikation und Machtverhältnissen, denn Krankheit wird entweder verschwiegen oder offen angesprochen, wird mit anderen geteilt oder nicht, offenbart aber auch Machtverhältnisse zwischen Arzt und Patient, zwischen Eltern und Kindern, exemplarisch vorgeführt in Katharina Fürholzers präziser

aus medizinethischer Perspektive vorgenommenen Re-Lektüre von Astrid Lindgrens *Die Brüder Löwenherz* (1973). Paternalismus zeigt sich ebenfalls im Umgang zwischen unterschiedlichen Kulturen, wie z. B. Alain Belmont Sonyem in seinem fundierten Aufsatz über den »Umgang mit Krankheiten in der zeitgenössischen deutschsprachigen Afrika-Literatur für Jugendliche« herausarbeitet.

Eine weitere Tendenz ist, dass Krankheiten in Abweichungsnarrativen oft eine (meistens in Ich-Erzählungen ausgestaltete) Sinnsuche initiieren, angesichts der die Krankheit in den Hintergrund tritt. Damit einhergehend häufen sich gerade in der Sick-Lit sogenannte »Sick-Cliques« (282–284), d. h. Gruppen adoleszenter erkrankter Figuren wie in der TV-Serie *Club der roten Bänder* (2015 f.) und in John Greens Roman *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* (2012). Das Werk wird von Franziska Pitschke im Kontext der Verknüpfung von Krebsnarrativen und dem Heldendiskurs Vogler'scher/Campbell'scher Provenienz analysiert, während Nina Holst auf die Doppelfunktion von John Green als Autor und Kritiker (mit eigenem Webauftritt) eingeht. Die jüngste Sick-Lit kann resümierend, so die Herausgeberinnen, »be understood as adolescent literature that deals with the impossibility of a [sic!] coming-of-age and the absence of a future, [sic!] the teenager needs to find his or her place in. Sick-Lit provides a snapshot of a painful adolescence that will never be overcome – depicting protagonists that will probably never grow up.« (284 f.) Dieses Zitat offenbart die große Schwäche dieses ansonsten methodisch und inhaltlich gelungenen Sammelbands: Die von den deutschen Herausgeberinnen auf Englisch verfassten rahmenden Beiträge sind durchsetzt von unbeholfenen Germanismen und Zeichensetzungsfehlern, was umso verwunderlicher ist, als die anderen englischsprachigen Beiträge des Bands sprachlich ansprechend sind. Hier wäre auch die Kontrollfunktion von Reihenherausgebern und Verlag zu hinterfragen. Dennoch: Der Sammelband leistet einen wichtigen Forschungsbeitrag, weil er vielfältige Zugänge zu Abweichung und Krankheit als literarische Motive und Repräsentationsmodi untersucht, ihren »use of the pathologically different as a strategy of narrative« (10).

Behinderung fokussiert auch der lesenswerte Sammelband *Disability in Comic Books and Graphic Narratives*, herausgegeben von den Amerikanisten Chris Foss, Jonathan W. Gray und Zach Whalen. In zwölf Beiträgen werden Spielarten von Behinderungsdarstellung in graphischen Erzählungen untersucht, womit ein methodisch innovativer Brückenschlag zwischen Comicforschung und den Positionen der *disability studies* unternommen wird. Die fast ausschließlich von US-amerikanischen NachwuchsforscherInnen aus dem Comics- und Disability-Forschungsbereich verfassten Beiträge »apply disability studies approaches to a wide variety of comic forms and then [...] theorize multiple potential paradigms for how we can initiate a generative critical articulation of disability and sequential art« (1 f.). Die Herausgeber veranschlagen drei Leitfragen: »representations of disability in comics, narrative prosthetics of disability in comics, and reevaluations of comics theory through the lens of disability« (6).

Insgesamt zeigt der Sammelband – der durch ein Vorwort der renommierten Disability-Forscherin Rosemarie Garland-Thompson gleichsam den Ritterschlag erhält –, dass »disability [is] a major trope within so many graphic narratives« (1), der die literatur- und medienwissenschaftliche Forschung verstärkt Aufmerksamkeit widmen sollten. Beiträger wie Jonathan Gray, Jay Dolmage und Dale Jacobs, José Alaniz, Christina Maria Koch präsentieren Fallstudien einzelner Comics bzw. Comicreihen aus dem Mainstreambereich (»supercrips« [126] in Superheldencomics wie *Batman*, *Superman* und *New Teen Titans* (1980 ff.), Autismusdarstellungen im Manga) und dem Independent-Bereich (etwa Georgia Webbers Reihe *Dumb* [2015] oder Chris Wares an den Schnittstellen zwischen Mainstream und Avantgarde verortetes *Building Stories*, 2012). Sie zeigen dadurch, dass graphische Behinderungsdarstellungen zwischen Marginalisierung, Objektivierung und Stereotypisierung von Behinderung und transformierten, individualisierten bzw. personalisierten Behinderungsvorstellungen oszillieren.

Wertvoll ist dieses Zusammentreffen von *disability studies* und Comicforschung auch, weil fast alle Beiträge fundierte Kenntnisse des disability-Diskurses mit einem geschulten comicanalytischen

Blick verbinden – exemplarisch vorgeführt etwa in Dolmages und Jacobs' Analyse der »Mutable Articulations« in Georgia Webbers Webcomicreihe *Dumb*, in der die Künstlerin comicästhetisch avanciert die Auswirkungen ihrer chronischen Stimmbänderverletzung verarbeitet, die sie über einen längeren Zeitraum verbal verstummen lässt – ein Prozess, infolgedessen sie Jay Dolmage und Dale Jacobs zufolge »[generates] meaning from disability, rather than simply overlaying meanings upon the disabled body« (23).

Andere Beiträge zeigen die Notwendigkeit, auch die Betrachtung von disability narratives mit weiblichen Hauptfiguren um gendertheoretische Aspekte zu erweitern. Beispielsweise verknüpft José Alaniz die in den *disability studies* einfluss-

reiche Ableism-Debatte mit einer feministischen Lesart von Barbara Gordon/Batgirl/Oracle, die vom Verlag DC Comic zuerst als »able-bodied« (60) Superheldin, später als querschnittgelähmte »supercrip« und dann im Folge eines verlagsweiten Reboots der Superheldenreihen als wiederum nicht-behindertes Batgirl konzipiert wurde, was kontroverse Debatten innerhalb der Fangemeinde auslöste.

Die literatur- und medienwissenschaftliche Erkundung von aktuellen Abweichungsnarrativen, insbesondere die Verknüpfung von literaturwissenschaftlicher Methodik mit dem aktuellen Stand der disability studies und der Inklusionsforschung, hat erst begonnen. Die hier präsentierten Bände bieten hierfür einen hervorragenden Ausgangspunkt.

PHILIPP SCHMERHEIM