

Teil III

Thematische und narratologische Aspekte – Einzelstudien

Sieglinde Grimm (Köln)

Urszenen des Erzählens. Zum Erwerb narratologischer Kompetenz im Szenischen Spiel

In Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meister*-Projekt beginnt der Bildungsweg des kleinen Wilhelm mit einem Puppenspiel über die Geschichte von David und Goliath. Wilhelm erbeutet das „Büchelchen“, er lernt das Stück auswendig und stellt sich vor, „wie herrlich es sein müßte, wenn er auch die Gestalten dazu mit seinen Fingern beleben könnte“. Darüber, so heißt es weiter, wurde er „in seinen Gedanken selbst zum David und zum Goliath“; Wilhelm spielte diese Figuren „wechselweise vor sich allein“, dann aber auch mit anderen Kindern (Goethe 1986, 11 f.). Später wird das Theater angesichts familiärer Spannungen für ihn „ein Heilort“, in dem er „wie in einer Nuß die Welt, wie in einem Spiegel seine Empfindungen und künftige Taten, die Gestalten seiner Freunde und Brüder, der Helden und die überblinkenden Herrlichkeiten der Natur [...] anstaunen konnte.“ (Ebd., 26 f.)

Was wir hier über die Funktion des Theaters und des Theaterspielens für Kinder und Jugendliche erfahren, findet sich ähnlich auch in der heutigen Didaktik. Im Sonderheft *Drama – Theater – Szenisches Spiel* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* betrachten Clemens Kammler und Ulf Abraham „Szenisches Lernen als Prinzip“, wofür sie vier Gesichtspunkte anführen (Abraham/Kammler 2005, 6):

1. Szenisches Lernen folgt der „vielbeschworenen ‚Ganzheitlichkeit‘“, denn hier werden „Gegenstände (z. B. Texte)“ aus der lebensweltlichen Erfahrung heraus „vielkanalig“ erschlossen.
2. Die Lernenden werden „handlungs- und produktionsorientiert (z. B. beim ‚szenischen Interpretieren‘ im Literaturunterricht)“ aktiviert; durch Einsatz ihres Körpers und ihrer Sinne wird ein „Gegengewicht zur medialen Sozialisation“ der Kinder und Jugendlichen geschaffen.
3. Das szenische Lernen fördert „Reflexion (z. B. über Sprache oder im Schreibprozess)“ durch bildliches Denken und Vorstellungsbildung „im Sinn eines ‚imaginativen Lernens‘“.
4. Vermittelt wird über das Fachwissen hinaus „ästhetische Gestaltungs- und Beurteilungskompetenz“ im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung.

1 Abraham und Kammler beziehen sich auf Fauser/Mandelung 1996.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Damit ist angesprochen, was Goethe mit dem Puppenspiel des kleinen Wilhelm beschrieben hat: Der ganzheitliche Anspruch tritt auf im Vergleich der Welt mit einer Nuss, die Handlungsorientierung findet sich wieder im Verlangen, die Figuren ‚mit seinen Fingern beleben‘ zu können, und die Vorstellungsbildung wird aufgerufen in der Vision ‚künftiger Taten‘. Anknüpfend an die von Kammler und Abraham genannten Aspekte möchte ich nun erläutern, dass und in welcher Weise das Szenische Spiel, in dem Kinder und Jugendliche einen Stoff, ein Geschehen, szenisch umsetzen und vorführen, narratologische Kompetenz initiieren kann. Die dabei angenommene ursprüngliche Ungeschiedenheit zwischen szenischem Dramatisieren und erzählendem Gestalten lässt sich auch gattungsgeschichtlich legitimieren.²

Im Folgenden wird die umrissene Zielsetzung in drei Schritten eingelöst: Als Grundlage für die Diskussion positioniere ich das Szenische Spiel in der aktuellen bildungstheoretischen, didaktischen und theaterdidaktischen Diskussion. Danach geht es um die Entwicklung des Szenischen Spiels als narratologisches Modell. Zuletzt wird das Erarbeitete am Beispiel von Yasmina Rezas Konversationsstück *Der Gott des Gemetzels* veranschaulicht.

I. Das Szenische Spiel in der gegenwärtigen Bildungstheorie und Didaktik

Die aktuelle didaktische und bildungstheoretische Diskussion wird bestimmt durch die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), nach deren Vorbild in allen 3. und 8. Klassen regelmäßig Lernstandstests durchgeführt werden, durch die Kompetenz- und Outputorientierung, die bewertbare Ergebnisse fordert, und durch die Einführung von Bildungsstandards. In mehreren Studien und Beiträgen haben Bettina Hurrelmann, Christine Garbe, Kaspar H. Spinner u. a. gegenüber dem überwiegend kognitiven und an pragmatischen Texten orientierten PISA-Lesekompetenzmodell³ den Wert fiktionaler Texte betont (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 82): Diese nämlich, so Garbe, zielten auf „Fantasieentwicklung, Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematische Identität sowie die Anerkennung von Alterität“ (Garbe 2009, 18). Im Zuge der Perspektivenübernahme „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven

2 Das heute übliche triadische Gattungssystem (Epik, Lyrik und Drama) entwickelte sich erst im 18. Jahrhundert heraus (vgl. Scherpe 1968).

3 Ein erstes Plädoyer für emotionale und motivationale Aspekte der Lesekompetenz gegenüber den primär kognitiv ausgerichteten Testformaten bei PISA wurde bereits kurz nach der Jahrtausendwende von Bettina Hurrelmann formuliert (2002, 6–18).

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Auseinandersetzung“ mit den Figuren als einer wesentlichen Komponente für ‚literarisches Verstehen‘ spricht Spinner gerade dem Drama eine herausragende Bedeutung zu:

Neben der differenzierten Wahrnehmung einzelner Figuren und ihrer Innenwelt spielt für das literarische Verstehen das Beziehungsgeflecht zwischen den Figuren eine Rolle. Damit ist ein Hauptthema von Literatur angesprochen, das im Drama am stärksten zur Entfaltung kommt. (Spinner 2006, 10)

Wie ist das Theaterspiel hier zu verorten? Der Mehrwert des Theaters im Sinne der „aufgeführte[n] Inszenierung“ nach Hans Lösener, bei der das Drama „als Theaterstück noch einmal neu als in sich stimmige Ganzheit geschaffen werden muss“ gegenüber anderen unterrichtlichen Zugangsformen zum Drama, nämlich der „mentalen Inszenierung‘ im Kopf des Dramenlesers“, die auf „Ausbildung bestimmter Lesefähigkeiten“ basiert, oder der „in den Dramentext selbst eingeschriebene[n], implizite[n] Inszenierung“ (Lösener 2005, 300), trifft genau den Bereich, der gegenüber der Kompetenzorientierung einfordert wird. Indem Schüler und Schülerinnen den eigenen Körper und Körperausdruck (Mimik, Gestik, Haltung) einsetzen, bietet das Theaterspielen, so schreibt Marion Bönninghausen, Möglichkeiten der ästhetischen Bildung, bei der es insbesondere „um ‚ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit‘⁴ und „sinnlich-künstlerische Wahrnehmung“ geht (Bönninghausen 2010, 15 f.). Entsprechend fordert sie eine „Wahrnehmungsschulung auch auf sinnlicher Ebene“ (ebd., 28). Vor allem in der Erwerbssituation⁵ und bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien mit schwach ausgeprägter literarischer Sozialisation oder mit sprachlich bedingten Einschränkungen, die etwa durch Migrationshintergrund bedingt sein können, bietet das Szenische Spiel die Möglichkeit, sich mit Hilfe des körperlichen Ausdrucks literarische Muster anzueignen.

Welche aktuellen didaktischen Ansätze zum Szenischen Spiel gibt es? Zwei Vertreter dafür sind Ingo Scheller und Marcel Kunz. Scheller orientiert sich an Brecht, der in seine Lehrstücke „abstrakte, auf soziale Konflikte zugespitzte Szenen und sprachliche Handlungsmuster“ einmontierte (Scheller 1996, 22). Demnach sollen Schüler und Schülerinnen lernen, mit solch konfliktreichen Situationen umzu-

4 Bönninghausen beruft sich hier auf Wolfgang Klafki's Aufsatz „Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs“. Klafki bezieht Bildung allerdings auch auf Ausbildung der „ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 1990, 94), was Bönninghausen ablehnt.

5 Ich beziehe mich wiederum auf das ‚literarische Lernen‘ nach Kaspar H. Spinner (2006, 6–14).

gehen. Dazu fühlen sie sich „so intensiv in die Rolle [ein]“, dass das Verhalten im Spiel demjenigen entspricht, „das sie in analogen Alltagssituationen zeigen bzw. zeigen würden.“ (Scheller 1996, 22) Ziel ist nicht die fertige Inszenierung, sondern, dass die Schüler und Schülerinnen im Rahmen der handelnden Interpretation⁶ vorgegebene „Haltungen und Handlungen bewusst“ machen und entsprechend der Brecht'schen Verfremdung verändern können.⁷ In eben dieser Möglichkeit einer Veränderung liegt auch der Spielcharakter.

Marcel Kunz hingegen lehnt die erzieherische Funktion, die Scheller dem Szenischen Spiel zuschreibt, explizit ab. Zwar verfolgt auch er einen rezeptionsästhetischen Zugang, bei dem Schüler und Schülerinnen verändernd in den Text eingreifen dürfen. Dabei aber müssen die Deutungsmöglichkeiten kognitiv auf Aussage und Zweckmäßigkeit hin am Text überprüft werden können. Für Kunz gilt das Szenische Spiel als „Verfahren, das dazu dient, über Empathie und Antizipation Wirklichkeit heranzuholen und direkt erfahrbar zu machen.“ Ziel ist es, gegenüber der „Second-hand-Wirklichkeit“ der Medien und der elektronischen Steuerung einer „Cyber-space-reality“ authentische Erfahrung zu vermitteln. (Kunz 1997, 12)

Ich möchte an diese Überlegungen zur gegenwärtigen (auch ästhetischen) Funktion des Szenischen Spiels anknüpfen. Meines Erachtens bleiben bei den dargelegten Ansätzen zwei Fragen offen. Die erste Frage lautet: Wie entsteht beim ‚Einfühlen‘ in eine Rolle Empathie? Die von Scheller unterbreiteten Vorschläge, nämlich die Lernenden für die Figuren „Selbstdarstellungen oder Rollenbiographien schreiben“ und zu den Figuren passende „Kleidungsstücke“ suchen zu lassen (Scheller 1996, 24) oder „mit ihnen Rollengespräche über das, was sie [die Figuren] gerade tun“, zu führen (ebd., 26) reichen als Voraussetzung nicht aus. Die zweite offen gebliebene Frage betrifft Möglichkeiten der Bewertung. Wie bzw. auf welcher Basis soll die Lehrperson „Haltungen“ im Sinne Schellers, welche die Schüler und Schülerinnen von den Figuren übernehmen oder aber auch

6 Scheller unterscheidet zwischen einer „inneren Haltung“, die „das Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen“ umfasst, und einer „äußeren Haltung“, welche die „körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen“ betrifft, die eine Person in verschiedenen Interaktionssituationen zeigt. (Scheller 1996, 22)

7 Dazu führt Scheller aus: „Bei der szenischen Interpretation kann früher Erlebtes aktiviert, mit den Haltungen und Szenen der literarischen Figuren in Verbindung gebracht, verfremdet und gedeutet werden.“ (2010, 81)

verfremden, beurteilen?⁸ Aufgreifen möchte ich zudem den bewussten Einsatz emotionaler und kognitiver Elemente.⁹ Das Distanz schaffende bzw. kognitive Element wird im Folgenden nicht – wie bei Scheller – verwendet mit dem Ziel einer Verfremdung, sondern, um die im Szenischen Spiel dargestellte Handlung zu strukturieren und auf diese Weise narrative Kompetenz zu etablieren.

II. Erzählerwerb durch szenisches Handeln

Was hat szenisches Handeln zu tun mit dem Erwerb des Erzählens? In der Erzählerwerbsforschung geht man davon aus, dass szenisches Spielen oder Handeln und Erzählen in der kindlichen Entwicklung einen gemeinsamen Ursprung haben. Uta Quasthoff spricht dabei von „szenischer Erzählung“; szenisches Erzählen, so Quasthoff, setze die Fähigkeit voraus, „eine narrative Diskurseinheit semantisch zumindest grob durchstrukturieren zu können.“ (Quasthoff 1987, 67)

Quasthoffs Argumentation stützt sich auf ein von den amerikanischen Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky in den 1970er Jahren entwickeltes Strukturmodell. Die beiden Forscher haben jugendliche Slumbewohner gebeten, von einer für sie gefährlichen Situation zu erzählen; dabei zeigten sich wiederkehrende Strukturelemente, nämlich ‚Orientierung‘, ‚Komplikation‘ und ‚Auflösung‘. Die ‚Orientierung‘ dient der Einführung in das Geschehen und umfasst die sogenannten ‚W-Fragen‘: Wer? Was? Wann? Wo? Dabei werden die handelnden Personen vorgestellt und es werden Ort und Zeit des Geschehens angegeben. Die ‚Komplikation‘ enthält ein besonderes oder ungewöhnliches Ereignis, welches den Grund für die Erzählung angibt; zugleich muss sich am Ereignis die Erzählwürdigkeit (‚reportability‘) des Dargestellten erweisen, d. h. evaluieren lassen. Im Vordergrund stehen die ‚Jobs‘ „Elaborieren“ und „Dramatisieren“, wobei Letzteres darauf zielt, den (soeben) „elaborierten“ Gegenstand des Erzählens „in Form der szenischen Erzählung“ zu gestalten (Hausendorf/Quasthoff 1989, 101). In der ‚Auflösung‘ schließlich werden das Ergebnis des Geschehens und seine Konsequenzen deutlich. Weiter hinzutreten können nicht notwendige Elemente wie ein vorbereitendes ‚Abstract‘ oder eine nachgestellte ‚Coda‘, welche das Geschehen

8 Hier tritt ein alter bereits gegen den Handlungs- und Produktionsorientierten Unterricht erhobener Vorwurf wieder auf, demzufolge sich individuelle Schülerprodukte kaum bewerten lassen.

9 Diese Spannung erscheint bei Scheller im Einfühlen einerseits und Bewusstmachen von ‚Haltungen‘ andererseits, bei Kunz in der Unterscheidung von kognitiver Überprüfung und Empathie wie auch in Löseners Differenzierung von ‚aufgeführter‘ und ‚mentaler‘ Inszenierung.

mit der Gegenwart verbinden (Labov/Waletzky 1973, 78–126). Für die These, dass jede (dramatische) Handlung ein narratives Grundmuster besitzt, gibt es einen prominenten Gewährsmann, nämlich Aristoteles, der die Tragödie als „Nachahmung von Handlung und hauptsächlich durch diese auch Nachahmung von Handelnden“ (Aristoteles 1987, 1450b) bestimmt hat. Über die „erzählende und nur in Versen nachahmende Dichtung“ schreibt Aristoteles, müsse man

die Fabeln [hier lat. für: Erzählung] wie in den Tragödien so zusammenfügen, dass sie dramatisch sind und sich auf eine einzige, ganze und in sich geschlossene Handlung mit Anfang, Mitte und Ende beziehen, damit diese, in ihrer Einheit und Ganzheit einem Lebewesen vergleichbar, das ihr eigentümliche Vergnügen bewirken kann. (Ebd., 1459a)

Die Überlegungen der Erzählforschung, die sich bei Aristoteles vorgeformt finden, lassen sich auf das Szenische Spiel übertragen. Die gespielte Handlung kann in eine narratologische Dramaturgie überführt werden, indem sie als Handlungsbogen mit Anfang, Mitte und Ende, nach Tatjana Jesch – „Anfangs-Situation“, „Transformation“ und „End-Situation“ als „Mindestvoraussetzungen für Narrativität“ – aufgebaut wird (Jesch 2009, 80). Folgt man Aristoteles, so erscheint dies keineswegs trivial:

Ein Anfang ist, was selbst nicht mit Notwendigkeit auf etwas anderes folgt, nach dem jedoch natürlicherweise etwas anderes eintritt oder entsteht. Ein Ende ist umgekehrt, was selbst natürlicherweise auf etwas anderes folgt, [...] während nach ihm nichts anderes mehr eintritt. Eine Mitte ist, was sowohl selbst auf etwas anderes folgt als auch etwas anderes nach sich zieht. (Aristoteles 1987, 1450b)

Akzeptiert man dies als Definition einer Szene, so bieten sich mit diesem Muster Kriterien für die Bewertung. Die Schüler und Schülerinnen müssen eine Szene als narrativen Dreischritt – ich wähle dafür die Bezeichnung ‚Erzähltriptychon‘ – entwickeln können. Die dargestellte Szene kann dann daraufhin befragt und bewertet werden, ob die dramaturgischen Strukturmomente geglückt sind. Auf diese Weise greifen körperliche Darbietung und kognitive Strukturgebung ineinander.

Wie und wodurch kommt es dabei nun zur Einfühlung oder – moderner gesagt – zu Empathie? Nach Erich Schön versteht man unter Empathie „die Übernahme fremder affektiver Zustände“ (Schön 1995, 110). Gefragt werden muss, wie eine solche Übernahme aus narratologischer Perspektive zustande kommen kann. Entscheidend dafür ist das schon genannte ‚Ereignis‘, bzw. die ‚Komplikation‘. In Anlehnung an Labov/Waletzky bezeichnet Jesch eine Komplikation als „eine die Handlung in Gang setzende oder haltende Schwierigkeit, welche sich durch die nachfolgende Auflösung [...] schließlich beigelegt findet“ (Jesch 2009, 81; vgl. auch Labov/Waletzky 1973, 122). In der Erzählerwerbstheorie und der Narratologie spricht man von einem Erwartungs- oder Planbruch, der unmittelbar den

‚Höhe‘- oder ‚Wendepunkt‘ nach sich zieht.¹⁰ Um in dieser Struktur Empathie richtig zu platzieren, bietet Aristoteles’ *Poetik* wiederum eine Orientierung. Die Nachahmung enthält nicht nur „eine in sich geschlossene Handlung“, sondern auch „Schaudererregendes und Jammervolles“ (Aristoteles 1987, 1452a). Im Geschehen braucht es dazu – narratologisch gesehen – einen Fokus, an dem ‚Jammer‘ und ‚Schaudern‘ wahrgenommen werden können. Folgt man den Ausführungen des Germanisten Fritz Breithaupt, so ist dieser ‚Fokus‘ für Aristoteles der Charakter, der zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten wählen muss. Es entsteht somit eine Situation, die „im alten Sinne des Wortes ‚ästhetisch‘, also wahrnehmbar“ ist (Breithaupt 2012, 77). In dem Moment, in dem der Charakter Jammer und Schaudern (‚eleos‘ und ‚phobos‘) hervorruft, wird Empathie ausgelöst. Aristoteles erläutert: „Diese Wirkungen kommen vor allem dann zustande, wenn die Ereignisse wider Erwarten eintreten und gleichwohl folgerichtig auseinander hervorgehen.“ (Aristoteles 1987, 1452a) Breithaupt nennt dies die ‚Schere des Aristoteles‘:

Zwei Entwicklungslinien treffen sich: zum einen die (von einem Charakter und mit ihm vom Zuschauer) projizierte Handlungslinie, zum anderen die ihrerseits ‚folgerichtig‘ tatsächlich eintretende und gegenteilige Ereignisabfolge. Eben diese ‚Schere‘ von Projektion eines Charakters und den tatsächlichen Ereignissen wird als Voraussetzung für Jammer und Schaudern bezeichnet. (Breithaupt 2012, 140)

Empathie kommt zustande, weil Zuschauer bzw. Schüler und Schülerinnen an der Handlungskette des Charakters ‚mitbauen‘ und somit impliziert sind. Die Perspektive des Charakters wird dabei, so Breithaupt, „zum Resonanzkörper des Erlebens.“ (2012, 170 f.) Empathie wird am stärksten in dem Moment, in dem die gegenläufigen Handlungsketten einander kreuzen bzw. sich trennen. Wenn das Andersartige – semiotisch gesprochen: der ‚Planbruch‘ – eintritt, werden der mit dem Fokus assoziierte Körper und die assoziierte Psyche affiziert. Allein in Bezug auf den als körperhaft gedachten Charakter haben Handlungen Bedeutung und können Erwartungen und Intentionen generiert werden. Wenn die Pläne des Charakters zunichte gemacht sind, kann laut Breithaupt der Zuschauer aus dem Geschehen wieder aussteigen und ist entlastet. (Ebd., 144)

Soweit ist zu sehen, dass der Handlungsbogen mit den Elementen ‚Anfang‘, ‚Mitte/Komplikation‘ und ‚Ende/Auflösung‘ entsteht, indem die beiden einander widersprechenden Kausalketten das Geschehen in der Mitte gleichsam ‚umbiegen‘. Das szenische Spiel kommt zustande, wenn die Schüler und Schülerinnen

10 In strukturalistischen Theorien besteht dieser ‚Planbruch‘ in unerwarteten oder die Norm überschreitenden Elementen. (Vgl. Lotmann 1972, 333 und 336; vgl. Titzmann 2003, 3077)

das Geschehen im Sinne des erzählwürdigen Ereignisses mit Hilfe der formalen Segmentierung körperlich, mimisch und gestisch umsetzen. Ästhetische Wahrnehmung vollzieht sich, indem die Lernenden dem sinnlich Gegenwärtigen Gestalt geben, das heißt, wenn sie in der Lage sind, die einzelnen Segmente einem ‚Anfang‘, einer ‚Mitte‘ und einem ‚Ende‘ zuzuordnen. Somit liefert der triadische Handlungsbogen Kriterien für theatralische Kompetenz, womit sich zugleich eine Grundlage für die Bewertung bietet.

Dabei kann die Art und Weise, wie die Schüler die miteinander konfligierenden Handlungsstränge inhaltlich füllen, unterschiedlich sein. Das Geschehen kann einen guten oder einen schlechten Ausgang nehmen, je nachdem, ob die Komplikation aufgelöst wird oder nicht. Gerade diese Möglichkeit des Verschiedenseins verleiht dem szenischen Ausdruck den Charakter des Spiels. Mit Schiller kann man sagen, dass hier „sinnlicher Trieb“ (i.e. Stofftrieb) und „Formtrieb“ sich im „Spieltrieb“ vereinen; den „Gegenstand des Spieltriebes“ nennt Schiller „lebende Gestalt“ (1975, 354), womit das aufgeführte Produkt bezeichnet wird.¹¹

III. Beispiel: Yasmina Rezas *Der Gott des Gemetzels*

Im dritten und letzten Abschnitt soll der Vorschlag an einem Beispiel erläutert werden. Für die Wahl von Yasmina Rezas *Der Gott des Gemetzels*, das 2006 in Zürich uraufgeführt wurde, gibt es mehrere Gründe: Zum einen betrifft das Thema des Stücks, nämlich ein Gespräch zweier Elternpaare über ihre Kinder, die künftige Lebenswelt der Lehramtsstudierenden, nämlich die Elternarbeit. Zum anderen enthält das Stück zahlreiche Leerstellen, in denen im Sinne des Handlungs- und Produktionsorientierten Unterrichts ein Szenisches Spiel ansetzen könnte. Vom Alter her ist das Stück am besten für die Sekundarstufe I, etwa ab der 8. Klasse, geeignet.

Zunächst zum Inhalt: Auf der Bühne befinden sich vier Personen, genauer: die Elternpaare Houillé und Reille. Sie treffen sich im Wohnzimmer der Houillés. Anlass des Treffens ist, dass der 11 Jahre alte Ferdinand Reille den gleichaltrigen Bruno Houillé mit einem Stock verprügelt und ihm dabei zwei Schneidezähne abgebrochen hat. Brunos Eltern, die Houillés, gehören dem linken Milieu an. Véronique, Initiatorin des Treffens, ist eine sozialkritische Schriftstellerin. Sie

11 Den „Gegenstand des sinnlichen Triebes“ nennt Schiller begrifflich „Leben“, der „Gegenstand des Formtriebes“ firmiert als „Gestalt“; er folgert: „Der Gegenstand des Spieltriebes, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also *lebende Gestalt* heißen können“; dieser Begriff wiederum dient „in weitester Bedeutung [der] *Schönheit* [...] zur Bezeichnung“ (Hervorhebungen im Text) (Schiller 1975, 354).

schreibt ein Buch über den Konflikt in Darfur und engagiert sich verbissen für die Werte der westlichen Zivilisation. Ihr Ehemann Michel besitzt einen Großhandel für Haushaltsartikel. Ferdinands Mutter Annette ist von Beruf Vermögensberaterin. Sie ist zwar kompromissbereit, reagiert auf den beginnenden Streit aber mit Übelkeit. Ihr Mann Alain arbeitet als Anwalt für einen Pharmakonzern; von dort erhält er permanent störende Anrufe, da sich bei einem neuen Medikament gefährliche Nebenwirkungen zeigen, die offenbar vertuscht werden sollen.

Die Handlung lässt sich auf drei Ebenen, einer Mikro-, Meso- und Makroebene ansetzen. Die Mikroebene betrifft den Streit der Kinder, die zwar Gegenstand des Streits, physisch aber nicht anwesend sind. Die mittlere Ebene betrifft die konkrete Konversation der beiden Elternpaare auf der Bühne. Deren Treffen hat den Zweck, auf die Kinder pädagogisch einzuwirken, den Konflikt beizulegen und zwar, wie Véronique, die Mutter des Opfers, sich ausdrückt, auf Basis der „Kunst des zivilisierten Umgangs miteinander“ (Reza 2006, 14). Es zeigt sich im Verlauf der Unterhaltung, dass dieser Anspruch nicht haltbar ist. Und eben darin äußern sich – bezogen auf das Stück im Ganzen – die beiden gegenläufigen Handlungsketten: Der erste Anspruch ist, den Konflikt ‚zivilisiert‘ beizulegen. Dies ist das ausgesprochene Ziel des Treffens. Aber es kommt anders: Der Streit der Kinder ist unterschwellig stets präsent und verhindert, dass das Ziel erreicht wird. Véronique, die Mutter des Opfers, stichelt ständig, was dazu führt, dass sich der Konflikt fortsetzt. Die Schuld wird hin- und hergeschoben. Die folgende aus dem Schulalltag herausgegriffene Konversation, macht das überdeutlich:

Véronique: Ich wundere mich, dass Sie so gar nicht besorgt wirken. [...]

Alain: Véronique, ich bin so besorgt, wie man nur sein kann. Mein Sohn verletzt ein anderes Kind...

Véronique: Absichtlich.

Alain: Sehen Sie, das ist die Art von Bemerkungen, bei denen ich störrisch werde. Wir wissen, dass es absichtlich war. (Ebd., 36)

Später verteidigt sich Annette mit dem Argument, ihr Sohn müsse einen Grund für sein Verhalten gehabt haben: „Ferdinand war noch nie brutal zu jemanden. Grundlos kann er das nicht getan haben.“ Indirekt unterstellt sie damit, Bruno habe Ferdinand provoziert, was von Alain bestätigt wird: „Bruno hat ihn eine Petze genannt!“ (Ebd., 53) Annette greift die Information auf, um ihren Sohn zu verteidigen: „Ferdinand ist beschimpft worden. Wenn man mich attackiert, verteidige ich mich, besonders wenn ich eine ganze Bande gegen mich habe.“ (Ebd., 56) Dies wird wiederum von Véronique zurückgewiesen mit dem Hinweis, Bruno sei ja das Opfer: „Unser Sohn Bruno, dem ich heut Nacht zwei Efferalgan mit Kodein geben musste, ist im Unrecht?“ Daraufhin antwortet Annette: „Ganz unschuldig

wird er nicht sein.“ (Reza 2006, 85) Der Streit eskaliert. Beide Elternpaare werden ausfällig und benennen die Kinder gegenseitig mit Schimpfnamen. Annette lässt sich durch Véroniques permanente und implizite Vorwürfe zu dem Ausruf hinreißen: „Ferdinand hatte völlig Recht, ihren Sohn zu schlagen.“ (Ebd., 87) Die ursprüngliche Absicht einer gütigen Einigung wird ins Gegenteil verkehrt.

Die Makroebene betrifft die gesellschaftlich-philosophische Dimension; es ist Alain, der auf sie verweist, wenn er – selbst rücksichtsloser Berater eines Pharmakonzerns – die Tatsache, dass „Jungs sich in der großen Pause regelmäßig vertrimmen“ (ebd., 35) als Gesetz des Lebens und Ausdruck des Naturrechts sieht, welches dem Recht des Stärkeren folgt. Auf dieser Ebene erhält er mit Véronique eine Gegenspielerin, die sich auf die Werte der westlichen Welt beruft.

Der Konflikt wird somit auf drei Ebenen gespiegelt und dadurch verstärkt. Am Ende hat der Streit der Kinder sich in einen Streit der Eltern verwandelt. Zur Ironie des Stücks gehört, dass Alain, der nach dem Motto ‚der Stärkere setzt sich durch‘ den „Gott des Gemetzels“ als den „einzige[n] Gott, der seit Anbeginn der Zeiten uneingeschränkt herrscht“ (ebd., 73), ausruft, eher um Deeskalierung bemüht ist, während Véronique, die sich angeblich für den Frieden in Darfur einsetzt, den Streit um die Kinder weiter provoziert. Gleichwohl gibt es weder Gewinner noch Verlierer. Am Ende steht die Bemerkung Michels: „Was weiß man schon.“ (Ebd., 93)

Ein szenisches Spiel könnte nun in verschiedenen ‚Leerstellen‘ ansetzen, die aus der Spannung von Mikro- und Meso- bzw. Makroebene hervorgehen. Interessant ist, dass die Ereignisse auf der Mikroebene es sind, welche das Geschehen vorantreiben. Das zeigt sich in einer Szene, die ich ‚Bandenszene‘ nennen möchte. Die pseudo-höfliche Konversation mündet schnell in Sprachlosigkeit, woraus sich eine Leerstelle ergibt. Michel fragt, ob die Reilles noch mehr Kinder haben:

Alain: Einen Sohn aus erster Ehe.

Michel: Ich hab mich gefragt, obwohl das unwichtig ist, worum ging der Streit eigentlich.

Bruno hat sich da völlig bedeckt gehalten.

Annette: Bruno hat Ferdinand nicht in seine Bande aufnehmen wollen.

Véronique: Bruno hat eine Bande?

Annette: Und er hat ihn eine Petze genannt.

Véronique: Hast du gewusst, dass Bruno eine Bande hat?

Michel: Nein. Das freut mich wahnsinnig.

Véronique: Warum freut dich das wahnsinnig?

Michel: Weil ich auch Anführer einer Bande war. (Ebd., 32)

Die Frage nach weiteren Kindern gehört noch zum höflichen Teil der Konversation. Das Thema wird nicht weiter verfolgt, denn Michel ist nicht wirklich an anderen Kindern Alains interessiert. Es entsteht eine Leerstelle. Mit der unvermittelten

Frage Michels, worum es bei dem Streit in der Schule eigentlich ging, drängt das Ereignis der Mikroebene in die Leerstelle hinein. Zugleich wird bestätigt, dass der Streit der Kinder sich auf der Ebene der Erwachsenen fortsetzt.

Als Grund des Streits wird Brunos Weigerung genannt, Ferdinand in seine Bande aufnehmen zu wollen. Diese Weigerung firmiert als ‚erzählwürdiges Ereignis‘, das im Szenischen Spiel erarbeitet werden kann: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zwei Handlungsketten, wobei die eine an Bruno und die andere an Ferdinand festzumachen ist. Bei Letzterer wäre etwa zu fragen, warum Ferdinand überhaupt in die Bande aufgenommen werden will – die Schüler und Schülerinnen überlegen sich dafür Gründe, z. B. weil er einem Mädchen imponieren will, weil er dann Hausaufgaben abschreiben darf oder Ähnliches – es ist für ihn jedenfalls wichtig.

Die entgegengesetzte, an Bruno orientierte Handlungskette entwirft Motive und Beweggründe, weshalb Ferdinand die Aufnahme in die Bande verweigert wird. Der Text gibt hier die Information, Bruno habe Ferdinand ‚eine Petze genannt‘. An diese Aussage können die Lernenden anknüpfen und sie können die Situation ausspielen. Der Spielcharakter besteht darin, dass die Gründe für die Aufnahme in die Bande ebenso wie die Gründe für die Ablehnung unterschiedlich sein können.¹² Eine Aufgabenstellung muss die Entwicklung zweier miteinander konfligierender Handlungsketten sowie die Struktur des Handlungs bogens – nach Jesch ‚Anfangs-Situation‘, ‚Transformation‘ und ‚End-Situation‘ – enthalten. Empathie entsteht, wenn wir mit Ferdinand bangen, dass er aufgenommen wird. (Je nach Fokus kann auch Empathie für Bruno entstehen.) Und sie ist in dem Moment am größten, in dem darüber entschieden wird.

Die Bandenszene liefert ein Beispiel dafür, wie durch Szenisches Spiel eine Leerstelle des Textes ausgefüllt werden kann. Dieses Vorgehen lässt sich an vielen anderen Stellen fortsetzen; etwa könnte als ‚erzählwürdiges Ereignis‘ gelten, dass Bruno Ferdinand gegenüber den Eltern nicht verraten will. Ausgehend von der Mikroebene erfassen die Schülerinnen und Schüler im Text auf spielerische Weise auch die Meso- und Makroebene, wobei die Dreiteilung insgesamt Potenzial für leistungsorientierte Differenzierung bietet. Indem sie – wie im Beispiel der Bandenszene angedeutet – zwei gegenläufige Handlungsketten und den dreischrigen Handlungs bogen entwickeln, führen sie im Kleinen vor, was sich auf der Ebene des Plots des ganzen Stücks wiederholt: Nämlich, dass eine Handlungskette,

12 Wie Kinder in diesen Situationen diskutieren, zeigt z. B. Max von der Grüns Roman *Vorstadtkrokodile*, in dem es darum geht, einen querschnittgelähmten und im Rollstuhl sitzenden Jungen in die Bande der ‚Krokodiler‘ aufzunehmen.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

welche darin besteht, den Konflikt der Kinder ‚zivilisiert‘ beizulegen, durch eine andere, die dem ‚Gott des Gemetzels‘ folgt, außer Kraft gesetzt wird. Auf diese Weise erwerben die Schülerinnen und Schüler narratologische Kompetenz. Inhaltlich spiegelt sich die Frage, inwieweit der Streit der Kinder notwendig zu Gewalttätigkeit führt, auf der Makroebene in der Frage der Theodizee, nämlich wie Gott angesichts des Bösen in der Welt gerechtfertigt werden kann. Hier wäre fächerübergreifender Unterricht mit dem Religions- oder Philosophieunterricht zu empfehlen.

Zusammenfassend ist zu sehen, dass heutige Erkenntnisse zum Erzählerwerb und zur Narratologie in antiken Überlegungen zur Dichtung ein Vorbild finden. Was Aristoteles als Bedingung bzw. als ‚Urszene‘ des Erzählens formuliert hat, lässt sich im Szenischen Spiel für den Erzählerwerb nutzen, so dass man letztlich sagen kann: Das ideale didaktische Modell wiederholt die Kulturgeschichte.

Ausblickend soll ein Einwand Erwähnung finden, der aus den Debatten um den Handlungs- und Produktionsorientierten Unterricht der 1980er Jahre bekannt ist und in der Befürchtung besteht, das literarische Kunstwerk werde durch den didaktisch-spielerischen Umgang allzu sehr in Mitleidenschaft gezogen (Kügler 1988, 11). Damit ist auf Goethes Puppenspiel in den *Wilhelm Meister*-Romanen zurückzukommen. Auch Goethe nämlich war sich dieser Gefahr durchaus bewusst. In seinen biographischen Aufzeichnungen *Dichtung und Wahrheit* schreibt er über die Zeit, in der er als Kind mit dem Puppenspiel experimentierte. Demnach führten die Kinder häufig nicht nur das für die vorhandenen Puppen vorgesehene „Hauptdrama“ vor, sondern auch andere Stücke, was naturgemäß nicht immer gelang. Goethes Stellungnahme dazu mag als Schlusswort dienen:

Ob wir uns nun gleich durch diese Anmaßung dasjenige, was wir wirklich hätten leisten können, verkümmerten und zuletzt gar zerstörten, so hat doch diese kindliche Unterhaltung und Beschäftigung auf sehr mannigfaltige Weise bei mir das Erfindungs- und Darstellungsvermögen, die Einbildungskraft und eine gewisse Technik geübt und befördert, wie es vielleicht auf keinem andern Wege in so kurzer Zeit, in einem so engen Raume, mit so wenigem Aufwand hätte geschehen können. (Goethe 1989, 49)

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Kammler, Clemens*: Drama – Theater – Szenisches Spiel. Basisartikel. In: Dies. (Hrsg.): Praxis Deutsch: Sonderheft (2005), 3–9.
- Aristoteles*: Poetik. Griechisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam 1987 (RUB; 7828).

- Bönnighausen, Marion*: Theater(spielen) im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010, 11–31.
- Breithaupt, Fritz*: Kulturen der Empathie. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012 (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft; 1906).
- Deutsches PISA-Konsortium/Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Fausser, Peter/Mandelung, Eva* (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber: Friedrich 1996.
- Garbe, Christine*: Lesekompetenz. In: Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jesch (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh 2009 (UTB; 3110), 13–38.
- Goethe, Johann Wolfgang von*: Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Hrsg. von Wulf Köpke. Stuttgart: Reclam 1986 (RUB; 8343).
- Goethe, Johann Wolfgang von*: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe. 11. Aufl. Bd. 9. Hrsg. Erich Trunz. München: Beck 1989.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta*: Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In: Konrad Ehlich/Klaus R. Wagner (Hrsg.): Erzähl-Erwerb. Bern [u. a.]: Lang 1989 (Arbeiten zur Sprachanalyse: ASA; 8), 89–112.
- Hurrelmann, Bettina*: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176 (2002), 6–18.
- Jesch, Tatjana*: Textverstehen. In: Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jesch (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh 2009 (UTB; 3110), 39–165.
- Klafki, Wolfgang*: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1990, 91–104.
- Kunz, Marcel*: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer 1997 (Praxis Deutsch).
- Kügler, Hans*: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie. (T. 2.) In: Praxis Deutsch 91 (1988), 9–11.
- Labov, William/Waletzky, Joshua*: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 1. Frankfurt/M.: Athenäum-Verl. 1971, 78–126.

- Lösener, Hans*: Konzepte der Dramendidaktik. In: Günter Lange/Swantje Weinholt (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, 297–318.
- Lotmann, Jurij*: Die Struktur literarischer Texte. München: Fink 1972 (UTB; 103).
- Quasthoff, Uta*: Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In: Willi Erzgräber/Paul Goetsch (Hrsg.): Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur. Tübingen: Narr 1987 (Script-Oralia; 1), 54–85.
- Reza, Yasmina*: Der Gott des Gemetzels. Lengwil: Libelle 2006.
- Scheller, Ingo*: Szenische Interpretation. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 136 (1996), 22–32.
- Scheller, Ingo*: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer 2010.
- Scherpe, Klaus R.*: Gattungspoetik im 18. Jahrhundert. Historische Entwicklung von Gottsched bis Herder. Stuttgart: Metzler 1968.
- Schiller, Friedrich*: Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke. Hrsg. Jost Perfahl. Bd. 5: Philosophische Schriften – Vermischte Schriften. München: Winkler 1975, 311–408.
- Schön, Erich*: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Günter Lange/Wilhelm Steffens (Hrsg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach; 15), 99–130.
- Spinner, Kaspar H.*: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–14.
- Titzmann, Michael*: Semiotische Aspekte der Literaturwissenschaft: Literatursemiotik. In: Roland Posner (Hrsg.): Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. Bd. 3. Berlin: de Gruyter 2003 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 13), 3028–3103.

Daniela A. Frickel (Köln)

Ansichtssache?! Überlegungen zum inklusiven literaturdidaktischen Potential multiperspektivisch erzählter Texte der aktuellen Jugendliteratur

„Vieles spricht dafür, daß ethische Grundhaltungen im Leben auf emotionalen Fähigkeiten beruhen. [...] Und wenn in unserer Zeit zwei moralische Haltungen nötig sind, dann genau diese: Selbstbeherrschung und Mitgefühl.“ (Goleman 1997, 12)

„Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist als eine grundlegende Voraussetzung zum Verständnis von Verhaltensweisen, verschiedenen Standpunkten, Gedanken und Emotionen anderer zu verstehen.“ (Dimitrova/Lüdmann 2014, 3)

„Literatur kann als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschaffen hat.“ (Spinner 2008a, 81)

„Daß Literatur in der Tat dazu geeignet sein könnte, emotionale Kompetenzen zu fördern, ist eine an Schulen und Universitäten noch wenig verbreitete Einsicht.“ (Anz 2001, 31)

1. Multiperspektivisches Erzählen und Inklusion – Überlegungen zum ästhetischen Potential von Literatur in einem inklusiven Unterricht

Die Literaturwissenschaft hat in ihrer Geschichte unterschiedliche Methoden entwickelt, um literarische Texte zu deuten, und damit auch neue Perspektiven auf literarische Werke eröffnet, wie bspw. der Formalismus, die Rezeptionsästhetik oder die Diskursanalyse. Meist waren geistesgeschichtliche bzw. gesellschaftliche Diskurse und im Zusammenhang damit interdisziplinäre Anleihen für solche Paradigmenwechsel mit verantwortlich. Diese haben sowohl die Einsicht in die Standortabhängigkeit und Perspektivgebundenheit des Erkennens und Erkenntnisinteresses als auch das Bewusstsein für das Sinnpotential literarischer Texte erweitert.

Einen solchen Perspektivwechsel erfordert und ermöglicht derzeit die gesellschaftspolitisch geforderte Umsetzung der Inklusion, zu der sich Deutschland mit dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention, die hier 2009 in Kraft

trat, verpflichtet hat. Damit werden nicht nur die bildungspolitische Tradition Deutschlands sowie die Pädagogik, sondern auch die Fachdidaktik vor die Aufgabe einer Revision ihrer Grundhaltungen, Gegenstände und Methoden gestellt (vgl. Dziak-Mahler/Amrhein 2014). Literatur als Gegenstand des Deutschunterrichts wird vor diesem Hintergrund in inklusiver Perspektive lesbar, wobei zugleich die Anforderungen dieses Gegenstands unter verändertem Blickwinkel – auch unter dem Diktum einer „Bildung für alle“ (vgl. Böing 2003) – ins Zentrum rücken (s. insb. Kagelmann 2014).

In inklusiven pädagogischen Leitkonzepten wie dem von Kersten Reich und Bettina Amrhein, die eine Aufwertung von „Beziehung, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden“ in unterrichtlichen Zusammenhängen fordern (vgl. Amrhein/Reich 2014, 32; Feuser 2013), wird allerdings eine Lehrerinnenausbildung kritisiert, die fachliche Aspekte und damit den Gegenstand des Unterrichts im Rahmen der Fachdidaktik zu stark fokussiere und damit den Weg in einen inklusiven Unterricht verbaue.¹

In diesem Beitrag möchte ich versuchen, am Beispiel des multiperspektivischen Erzählens genuin inklusives Potential von Literatur aufzuzeigen. Dabei soll deutlich werden, dass die u. a. von Amrhein und Reich angedeutete Entgegensetzung – Fachlichkeit vs. gelingende Beziehungen und Kommunikation in der Lehrerinnenausbildung sowie im Unterricht – zumindest in Bezug auf den Gegenstand Literatur nicht sinnvoll erscheint und die Lehrerinnenbildung in der

1 „Die Fachdidaktiken stehen vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen. Dabei stehen sie in einem Spannungsverhältnis, das in Deutschland besonders extrem ausfällt: Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet, die traditionell in der deutschen Lehrerausbildung dominieren und deren didaktischer Anteil im Vergleich zum Ausland deutlich geringer ausfällt. Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den schwierigen wissenschaftlichen Fragen orientiert, so dass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen. Dies überfordert die Lehrkräfte nicht selten schon im herkömmlichen Unterricht, wird jedoch in der Inklusion zu einer besonderen Schwachstelle des Systems.“ (Amrhein/Reich 2014, 32) – Im Kontrast dazu stehen Ansätze zur Didaktisierung und Elementarisierung von Literatur aus der Perspektive der Förderpädagogik, die – wie Ursula Böing und Karin Terfloth (2013) – die Notwendigkeit einer klassischen Sachanalyse als Voraussetzung für die Entwicklung eines differenzierenden Unterrichts herausstellen.

Literaturdidaktik nicht auf fachliches Wissen verzichten kann und sollte, um das inklusive Potential von Literatur im gemeinsamen Unterricht nutzbar zu machen.

Hierzu werden zunächst fachwissenschaftliche Ansätze zur Analyse und Reflexion multiperspektivischen Erzählens dargestellt und in einen Zusammenhang mit seit den 1980er Jahren theoretisch fundierten Zielen des Literaturunterrichts gesetzt, die unter den Schlagworten Identitätsbildung (vgl. Frederking 2010), Empathie oder Selbst- und Fremdverstehen bekannt sind. Die Beispieltexte *Zebraland* (2009) von Marlene Röder, *Will und Will* von John Green und David Levithan sowie *Tomaten mögen keinen Regen* (2014) von Sarah Michaela Orlovský werden anschließend mit inklusivem Blick gelesen und es wird gezeigt, dass das thematische Potential dieser Texte im Zusammenhang mit der ästhetischen Struktur steht. Dabei werden insbesondere Formen und Funktionen des multiperspektivischen Erzählens beobachtet, um Ansatzpunkte für gegenstandsadäquate literaturdidaktische inklusive Settings zu entdecken. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen multiperspektivisch erzählter Literatur im inklusiven Unterricht diskutiert und im Zusammenhang damit erklärt, dass in der Lehrerinnenbildung im Fach Deutsch im Hinblick auf Inklusion weiterhin stärker Konzepte fokussiert werden müssen, die im Zusammenhang mit der Schülerorientierung nicht nur das WIE (Methoden), sondern auch das WAS (Gegenstand) zentral perspektivieren.

2. Multiperspektivisches Erzählen in der KJL: Ansätze einer für didaktische Überlegungen nützlichen Theoriebildung

Wenn man in Walter Benjamins Essay „Der Erzähler“ (Benjamin 2007) die zunächst pessimistisch klingende Diagnose liest, „daß es mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht“ – wofür er u. a. als Ursachen ansieht, dass „die Erfahrung [...] im Kurs gefallen“ sei (ebd., 103) und „die epische Seite der Wahrheit, die Weisheit, ausstirbt“ (ebd., 106) – so sieht er in diesem Niedergang traditioneller Erzählhaltungen zugleich den Aufgang von etwas Neuem, das „eine neue Schönheit in dem Entschwinden fühlbar macht“ (ebd., 106), die sich im Roman entfaltet: „Einen Roman schreiben heißt, in der Darstellung des menschlichen Lebens das Inkommensurable auf die Spitze treiben. Mitten in der Fülle des Lebens und durch die Darstellung dieser Fülle bekundet der Roman die tiefe Ratlosigkeit des Lebenden.“ (Ebd., 107) Diese Ratlosigkeit spiegelt sich in gewisser Weise in Lücken im Text: „Das Außerordentliche, das Wunderbare wird mit der größten Genauigkeit erzählt, der psychologische Zusammenhang des Geschehens aber wird dem Leser nicht aufgedrängt. Es ist ihm freigestellt, sich die Sache zurechtzulegen, wie er sie versteht [...].“ (Ebd., 109)

Was demnach seinerzeit Einzug in die Romankunst hielt, prägt längst auch Werke der KJL, die ebenfalls Tendenzen zur Psychologisierung, vermehrt nach 2000 aber auch Kennzeichen postmodernen Erzählens aufweisen, zu denen sowohl das „Spiel der Perspektiven“ (Spinner 2001) im Allgemeinen als auch das multiperspektivische Erzählen im Besonderen zählen. (Vgl. u. a. Steffens 2000; Wagner 2007; Wrobel 2010) Im Zusammenhang mit den von Benjamin in den 1930er Jahren diagnostizierten Entwicklungen der Zerstreung, die er allerdings auf den Einfluss der Massenmedien zurückführt, kann multiperspektivisches Erzählen als ein literarästhetisches Instrument betrachtet werden, das jener Zerstreung und veränderten Welt- und Subjektwahrnehmung, die sich in der Postmoderne potenziert zeigt, produktiv aufgreift bzw. abbildet.

Aber welche produktionsseitigen Intentionen verbinden sich konkret mit solchen Kunstgriffen, die die Komplexität einer an Jugendliche adressierten Literatur erhöhen? Spiegelt sich hierin eine Tendenz weg vom Medium mit pädagogischer Leitfunktion hin zu einem autonomen Kunstwerk? Oder dient Literatur hier als Widerspiegelungsmodell postmodernen Erlebens? Oder werden mit solchen Techniken bestimmte Funktionen wie Spannungserzeugung oder Herstellung einer semantischen Offenheit, die den Leser aktiv fordert, verfolgt? Marlene Röder, die Autorin des Romans *Zebraland*, hebt in einem Interview² das, was Nünning und Nünning als die „moralisch-soziale Bilanzierungsfunktion“, die das „Nebeneinander unterschiedlicher Wertvorstellungen und Denkweisen in einer pluralistischen Gesellschaft unterstreich[t]“ (Nünning/Nünning 2000, 29), bezeichnen, für sie als attraktiv für die Schaffung einer solchen Perspektivenstruktur hervor. Andere multiperspektivisch präsentierte Geschichten sind damit aber keineswegs hinsichtlich Form und Funktion erschöpfend erklärt und überhaupt stellt man mit einem Blick auf unterschiedliche Werke bald fest, dass der Begriff Multiperspektivität zwar griffig erscheint, es aber nicht ist und das Phänomen in vielen Formen und Funktionen auftritt.

Das Forschungsfeld hierzu ist längst nicht ausgemessen. Schon in Werken der frühen Neuzeit nachweisbar, wurde multiperspektivisches Erzählen aber selbst

2 „Ich habe [...] in meinen Romanen multiperspektivisch erzählt, also mit mehreren Ich-Erzählern gearbeitet, weil ich das schön finde. Mit der Ich-Perspektive hat man eine große Nähe zum Leser, eine sehr persönliche Sichtweise, und das gefällt mir. Gleichzeitig verengt es natürlich auch stark den Blickwinkel. Deswegen finde ich es manchmal gut, gerade bei so komplexen Themen wie bei dieser Fahrerflucht-Geschichte in „Zebraland“, wenn man mehrere Personen hat, die auf eine Sache gucken und sich auch gegenseitig beleuchten. Wie sehen die sich gegenseitig eigentlich? Das finde ich immer unheimlich spannend.“ (Röder 2012, 22)

in den zahlreichen erzähltheoretischen Neuansätzen Ende des 20. Jahrhunderts nicht systematisch beschrieben. Eine erste wichtige Annäherung an dieses naratologische Phänomen hat Volker Neuhaus in seiner 1971 erschienenen Schrift *Typen multiperspektivischen Erzählens* vorgelegt. Hier definiert er Multiperspektivität schlicht als ein „narrative[s] Verfahren, durch d[as] ein Geschehen, eine Epoche, eine Figur oder ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschrieben wird“ (Neuhaus 1971, 1). In dem von Ansgar und Vera Nünning knapp 30 Jahre später herausgegebenen Werk *Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts* (2000) wird das Phänomen differenzierter beschrieben. Zunächst werden hier drei Grundtypen multiperspektivischen Erzählens unterschieden: 1. Texte, „in denen das erzählte Geschehen von zwei oder mehreren Erzählinstanzen vermittelt wird“, 2. „Erzählungen, in denen das Erzählte aus Sicht von zwei oder mehreren Reflektorfiguren wiedergegeben wird“, 3. „multiperspektivisch strukturierte oder collagierte“ Texte, „in denen die Auffächerung des Geschehens in mehrere Versionen oder Sichtweisen nicht oder nicht allein auf personalisierten Instanzen beruht, sondern auf der montage- oder collageartigen Kombination verschiedenartiger Textsorten.“ (Nünning/Nünning 2000, 42)

Neben diesen auf Gérard Genettes Erzähltheorie fußenden Grundtypen haben Nünning/Nünning auch Analysekatoren vorgestellt, mittels derer die Perspektivenstruktur detailliert untersucht werden kann. Hiermit werden bspw. der *Umfang* sowie die *Streubreite des Perspektivenangebots* erfasst oder auch der *Grad der Konkretisierung der Figurenperspektiven*, ihre *Repräsentativität* sowie ihre *Zuverlässigkeit* (vgl. ebd., 54). Weiterhin werden Kriterien gebildet, nach denen sich die Einzelperspektiven in ihrer Relation zueinander, d. h. hinsichtlich ihres hierarchischen Gefüges systematisch untersuchen lassen (vgl. ebd., 60). Im Anschluss an diese detaillierten Analysen lassen sich schließlich offene von geschlossenen Perspektivenstrukturen unterscheiden, d. h. Strukturen, die es der Leserin und dem Leser durch einen „gemeinsamen Fluchtpunkt“ der Perspektiven ermöglichen, eine Synthese vorzunehmen und ein Gesamtbild zu entwickeln, oder durch die „Heterogenität der Sichtweisen“ vom Leser besondere Synthetisierungsleistungen erfordern. Dementsprechend lassen sich auch integrationsfördernde und synthesesstörende Strategien unterscheiden, wie z. B. ein „wenig differenziertes Spektrum an Perspektiven“ und eine „Übereinstimmung der Perspektivenanteile“ oder aber – im Gegensatz dazu – ein „breit gestreutes Spektrum der Perspektiven“. (Ebd., 65)

Ausgehend von diesem analytischen Konzept lassen sich die ausgewählten Jugendbücher hinsichtlich ihrer Formen, Funktionen, aber auch – und das scheint

für eine literaturdidaktische Perspektive mit Blick auf ein inklusives Setting zentral – hinsichtlich der Anforderungsstrukturen multiperspektivischen Erzählens differenzierter betrachten. So können nicht nur weitere Interpretationsansätze mittels Analyse, sondern im Zusammenhang damit auch didaktisch-methodische Angriffspunkte gewonnen und das Werk für inklusive Settings zugänglich gemacht werden. Bevor dies im Rahmen der Analyse der drei Beispieltexte verdeutlicht werden soll (vgl. 4.), wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Bedeutung multiperspektivischem Erzählen im Rahmen literaturdidaktischer Konzepte überhaupt eingeräumt wird.

3. Multiperspektivisches Erzählen in (inklusive) literaturdidaktischer Perspektive

Nicht der Umgang mit multiperspektivisch erzählten Texten im Speziellen, aber die Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Allgemeinen ist als Teilkompetenz und Ziel des Literaturunterrichts längst anerkannt und in den KMK Bildungsstandards schon für das 4. Schuljahr folgendermaßen ausgeschrieben: Die Schülerinnen und Schüler sollen „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“. (KMK Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, S. 12) Multiperspektivisch erzählte Texte, so eine grundlegende These dieses Beitrags, stellen dahingehend ein besonderes Potential dar, da sie den Leser aktivieren, sich explizit mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen.

Als zentraler Aspekt literarischen Lernens wird die Fähigkeit zur Perspektivübernahme – auch entwicklungspsychologisch fundiert – seit Jahrzehnten in Beiträgen von Kaspar H. Spinner akzentuiert (vgl. u. a. Spinner 1989 [2008a]; 1994 [2008b]; 1999 [2008c]; 2001; 2006). Demnach stellt der Aspekt, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ zu können, eine wichtige Teilkompetenz dar, die u. a. im Zusammenhang mit weiteren Kompetenzen wie „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ und „Subjektive Involviertheit und genaue (Text)Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ steht (Spinner 2006, 9). Hierzu betont Spinner die Notwendigkeit der Imagination, die sich zunächst über den Versuch der Identifikation mit Figuren vollzieht, in distanzierter Auseinandersetzung mit dem Text aber auch zu einer Abgrenzung des Eigenen von dem Fremden führt. „Die Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen.“ (Ebd.)

Damit sieht Spinner die Fähigkeit zur Perspektivübernahme auch im Zusammenhang mit einer moralischen Dimension des Deutschunterrichts – nicht im Sinne einer Moralverordnung, sondern im Sinne einer Aufklärung zu Selbstver-

antwortung und Mündigkeit, die stark mit dem *Prinzip Mitverantwortung* (1979) von Hans Jonas sympathisiert und aus meiner Sicht Kontaktpunkte zur Utopie einer inklusiven Gesellschaft aufweist. Perspektivübernahme wird bei Spinner als Beitrag zur Moralentwicklung via Literatur profiliert, die eine „Überwindung egozentrischer Sichtweisen“ möglich mache (Spinner 2008a, 80)³. Gekoppelt wird der Aspekt der Perspektivübernahme meist mit dem Stichpunkt „Empathie“, also einem Mitfühlen, das durch Identifikation mit einem anderen möglich wird. Als Quintessenz formuliert Spinner: „Die besondere Leistung des Literaturunterrichts liegt im Wechselspiel von Empathie, Perspektivübernahme und Argumentation.“ (Ebd., vgl. auch Spinner 2001, 309) – Spinner hält es (im Rekurs auf Andringa 2000) sogar für möglich, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in ein (in Zeiten von Kompetenzorientierung und Empirie gefragtes) entwicklungspsychologisch fundiertes Kompetenzmodell zu überführen, das auch für individuelle Förderung und Differenzierung in inklusiven Settings ein hilfreiches Instrumentarium darstellen könnte.⁴

In multiperspektivisch erzählten Texten, in denen ein breites Perspektivenangebot vorherrscht und verschiedene Figuren zur Identifikation einladen, stellt sich die Frage, ob dies per se eine elaborierte Lesekompetenz voraussetzt – was solche Texte für inklusive literaturdidaktische Settings allerdings offenbar dis-

-
- 3 „Heranwachsende lernen schon als Kind, dass Sachverhalte unterschiedlich aufgefasst werden können, erwerben sich eine distanzierte Perspektive [...], beziehen damit verschiedene Perspektiven aufeinander und lernen schließlich, die Perspektiven auch in größere Zusammenhänge, z. B. historisch-gesellschaftliche, einzuordnen. Literatur kann als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschaffen hat. [...] Literaturunterricht sollte eine Hauptaufgabe darin sehen, Raum für eine solche Auseinandersetzung [mit verschiedenen Perspektiven; D.F.] zu schaffen.“ (Spinner 2008a, 81)
- 4 Demnach gelingt Kindern auf einer elementaren Ebene die Identifikation „überwiegend aus der Perspektive einer einzigen Figur, mit der sie sich aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung identifizieren können. Eine zweite Stufe ist erreicht, wenn der Unterschied zwischen Figuren (bezogen auf ihren Charakter, ihre Gefühlsregungen, ihre Ansichten) genau erkannt wird. [...] Wenn auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt benannt werden kann, ist wiederum eine höhere Stufe erreicht. Noch anspruchsvoller ist es, auch die Erzählweise und damit die Perspektivierung durch den Erzähler ins Spiel zu bringen [...]. Alle genannten Aspekte miteinander in Verbindung bringen zu können, würde eine besonders elaborierte Form des Figurenverstehens bedeuten können.“ (Spinner 2006, 10)

qualifiziert⁵ – oder aber, ob sowohl textseitige als auch didaktisch-methodische Ansatzpunkte diese vermeintliche Komplexität hinsichtlich ihrer Anforderung entschärfen können.

Els Andringa behandelt die Perspektivenstruktur konkret als Kriterium, das im Zusammenhang mit der Komplexität eines Werkes zu sehen sei, und formuliert folgende These: „Das Repertoire mentaler Aktivitäten zum Lesen komplexer literarischer Texte enthält unter anderem die Fähigkeit, mehrfache, mehrschichtige und dazu flexible Repräsentationen fiktiver Situationen und Charaktere simultan aufzubauen.“ (Andringa 2000, 95) Während dies zunächst die kognitive Leistung beschreibt, die der Leser erbringen muss, betont Andringa in einer folgenden These, dass für das Erkennen und Verstehen komplexer Perspektivenstrukturen auch Emotionen von Bedeutung sind, „zum Beispiel das Vermögen, sich emotionale Situationen literarischer Figuren mit Anteilnahme zu vergegenwärtigen, zu moralischen Dilemmata Stellung zu nehmen oder engagierte Bezüge zur ‚Realität‘ herzustellen.“ (Ebd., 96)⁶ – Auch Hermann Korte stellt in seinen Überlegungen zum „Stimmenwechsel“ (Korte 2009) heraus, dass dieses narratologische Phänomen „eine verstärkte Leseraktivität“ (ebd., 100) fordern kann und „erhöhte Verstehenskompetenzen abverlangt“ (ebd., 103). Weiteren Aufschluss hierüber könnte eine kognitionspsychologisch ansetzende (vgl. zu ersten Ansätzen hierzu Hartner 2012), aber Emotionsforschung einbeziehende empirische Studie geben – schließlich unterscheidet die Sozialpsychologie zwischen visuell-räumlicher, konzeptueller und emotionaler Perspektivübernahme und betont die Bedeutung der letzteren für ein kompetentes Sozialverhalten (Dimitrova/Lüdmann 2014).

Aufgrund der – schon vor dem Paradigma Inklusion – herausgestellten Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Umgang mit literarischen Texten und als deren Effekt gibt Spinner im Hinblick auf die Textauswahl den Rat, Literatur für den Unterricht auszuwählen, die nicht einfach auf konventionelle oder „vorgefasste Meinungen“ der Schülerinnen und Schüler setzt, sondern das Überdenken eigener und fremder Perspektiven provoziert und dazu herausfordert, sich „auf das Abenteuer neuer Erfahrungen und Einsichten einzulassen.“ (Ebd., 86) – Das dahingehende Potential sowie die Anforderungsstruktur multiperspektivisch erzählter Texte soll im Folgenden an drei Beispielen angedacht

5 Der Buch-Scan Lift 2/Referenzrahmen für Literatur, weist „Multiperspektivität, wenn sie nicht zu experimentell ist“, für Level 4 (= 10. Jahrgangsstufe) aus (*LiFT-2 – Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 32).

6 In einer empirischen Studie auf der Grundlage von ‚Lautes-Denken‘-Protokollen stützt Andringa seine These von diesbezüglichen Kompetenzstufen des Verstehens (Andringa 2000; vgl. hierzu auch Spinner 2006, 10).

werden, die sich auch thematisch für inklusive Settings anbieten, wenn man den Anspruch erhebt, das Inklusion nicht nur eine Realisierung, sondern im Zusammenhang damit auch eine Thematisierung verlangt sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in ihrem Grundsatz bedingt.

4. Multiperspektivisch erzählte Adoleszenzromane der KJL und ihr inklusives Potential

Im Kontext der Lehrerinnenausbildung, aber auch in öffentlichen Debatten, wird aus meiner Sicht der Begriff Inklusion zu sehr auf Menschen mit Behinderungen verengt. Dabei ist die Utopie einer inklusiven Gesellschaft viel weitreichender, auch wenn man die fünf Standards der Inklusion nach Reich – „(1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken, (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen, (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern (4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern und (5) Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ (Reich 2012, 52) – anlegt. Die Literatur ist reich an Beiträgen zu diesen Themen. Hier soll an Beispielen avancierter aktueller Jugendliteratur gezeigt werden, wie Themen dieser Standards⁷ literarästhetisch transformiert werden, wobei die Perspektivenstruktur eine besondere Rolle bei diesen Texten spielt. Dazu wird zunächst das thematische Potential in Bezug auf die Standards ausgelotet und anschließend die ästhetische Dimension der Werke dahingehend untersucht.

4.1 Marlene Röder: *Zebra*land (2009)

*Zebra*land – schon der Titel symbolisiert, dass in diesem Werk von Marlene Röder das Denken in Dichotomien – in Kategorien wie Schwarz und Weiß – thematisiert wird, das im Bild des Zebras aber in eins aufgehoben wird. Wer oder was ist Zebra? Gleichzeitig Symbol und Spitzname einer Figur – man könnte sagen, die heimliche Hauptfigur, die selbst zwar kaum in Erscheinung tritt, aber Ursache für den moralischen Konflikt ist, der in diesem Roman aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt wird: Das türkische Mädchen Yasemin mit dem schwarzweiß gestreiften Kopftuch und daher Zebra genannt, ist mit ihrem Moped unterwegs, als sie versehentlich von ihren Mitschülern überfahren wird. Anouk,

7 Aus Raumgründen wird auf einen Beispieltext, der mit Standard 4 korrespondiert, verzichtet. Der Jugendroman *Stadttrandritter* (2013) von Nils Mohl stellt hierfür allerdings ein interessantes Beispiel dar.

Judith, Philip und Ziggy befinden sich auf der Rückfahrt von einem Musikfestival, als es plötzlich knallt. Statt Krankenwagen und Polizei zu verständigen, begehen sie Fahrerflucht, womit die Geschichte eigentlich erst beginnt. Somit dreht sich die Romanhandlung maßgeblich um den Umgang der jungen Akteure mit diesem Ereignis und mit ihren Schuldgefühlen. Bei der Aufarbeitung „hilft“ ihnen Moses, ein vermeintlicher Mitwisser, der in geheimnisvollen Briefen von jedem der (Mit-)Täter Sühne in Form eines großen persönlichen Opfers verlangt. Der Verkehrsunfall bildet so nur noch den Anlass, vor dem sich das moralische Profil der vier Figuren in ihren Beziehungen zueinander und zur Welt herausbildet bzw. transparent wird.

Ein thematischer Bezug zum Standard ethnokulturelle Gerechtigkeit deutet sich mit der Figur Zebra an, wobei hier keineswegs eine Geschichte von einem türkischen Mädchen erzählt wird, das direkt Opfer von Diskriminierung wurde. Aber ihre Identitätsbildung in zwei divergenten Kulturen wird hier reflektiert und schreibt dieser vordergründigen Geschichte von vier westlich oder abendländisch-christlich sozialisierten Jugendlichen eine ganz eigene, andere Geschichte ein. Diese lädt nicht nur ein, über Moral und Verantwortung, sondern auch über kulturelle Diversität nachzudenken, denn ein paar Hinweise deuten darauf hin, dass Zebra im Kontext des Unfalls in einer schwierigen persönlichen Situation war: Ihre Beziehung zu einem deutschen Jungen muss sie vermutlich aufgrund der kulturell-religiösen Einstellung ihres älteren Bruders Karim geheim halten. Am Tag des Unfalls hatte sie Streit mit Karim. Mit Kopfhörer und lauter Musik auf den Ohren unternimmt sie auf ihrem alten Moped, dessen Rücklicht kaputt ist (vgl. Röder 2009, 20 f.), eine Fahrt zu ihrem Freund. Auf dem Rückweg ereignet sich der Unfall. Diese wenigen Hinweise deuten auf Zebras innere Situation hin und darauf, dass diese im Zusammenhang mit dem Zustand des Mopeds mit zu dem Unfall geführt hat.

Diese Geschichte um Schuld und Verantwortung wird dem Leser aus mehreren Perspektiven vermittelt. Wir finden zunächst zwei Ich-Erzähler, Ziggy und Judith, die alternierend ihre Auseinandersetzung mit dem Geschehen präsentieren. Ziggy fungiert allerdings als Rahmenerzähler. Den Auftakt bildet sein Entschluss, sich zwei Jahre nach dem Unfall seinem Cousin Elmar anzuvertrauen. Diese rückblickende Erzählung wird unterbrochen durch Judiths Perspektive auf das Geschehen, über das sie in Form gleichzeitigen Erzählens als Ich-Erzählerin berichtet. Diese beiden regelmäßig alternierenden Erzählinstanzen entsprechen der Typologie von Nünning/Nünning nach Typ 1c, d. h. es handelt sich um einen biperspektivisch erzählten Text mit homodiegetischen Erzählern.

Beide Figurenperspektiven sind stark konkretisiert, als Erzählinstanzen explizit und scheinen zunächst einen hohen Grad an Autorität aufzuweisen. Dass Judith kein zuverlässiger Erzähler ist und in die Rolle von Moses geschlüpft ist (vgl. Röder 2009, 213), um ihre Mitschüler am Verdrängungsprozess zu hindern, aber auch um sich speziell an Phil zu rächen, der ihre Ideale verraten hat (vgl. ebd., 214 f.), stellt sich erst am Ende des Romans heraus. Die Figurenperspektiven beinhalten sowohl individuelle Anteile wie kollektive: Ziggy und Judith werden gleichermaßen als moralische Personen figuriert, wobei Judith mit Stärke attribuiert und als „Weltverbesserer“ (ebd., 82) typisiert wird, Ziggy dagegen als eher (entscheidungs)schwacher, unentschlossener, verzweifelter Charakter. Da vermittelt über diese Erzählinstanzen auch die eher entgegengesetzten Perspektiven von Anouk und Philipp auf das Geschehen deutlich werden, lässt sich hier auch von einem polyperspektivischen Text mit heterogenem Perspektivenangebot sprechen – übergeordnet bleiben allerdings die Perspektiven von Ziggy und Judith, die mengenmäßig ausgewogen, (mit Blick auf das erlebte [Judith] bzw. berichtete [Ziggy] Geschehen) synchron und als teilweise mono- wie bilokal zu bezeichnen sind und die Tendenz zu normativer Äquivalenz aufweisen.

Eine weitere Perspektive zieht Ziggy quasi aus der Tasche: das Tagebuch von Zebra, das er am Unfallort gefunden hat. Diese Perspektive (auch im Verbund mit intertextuellen Einspielungen der Songs von Bob Marley, für die Ziggys Cousin Elmar sorgt, sowie den Erpresserbriefen von Moses) erweitert das Perspektivenkonstrukt des Romans zu Typ 3, also zu einem multiperspektivisch strukturierten Text mit Referenzen auf andere Textsorten: Tagebuchroman, Songtexte, Briefe. Zebra, die bis dahin nur aus der Perspektive Ziggys kurz profiliert wurde (vgl. ebd., 19), erhält durch dieses Tagebuch eine eigene Stimme im Roman. So wird im Grunde die Tür zu einem weiteren, nahezu ungeschriebenen Roman aufgeschlossen, in welchem es ebenfalls um Schuld und Verantwortung geht, z. B. die des Bruders als Repräsentant einer anderen kulturellen Ordnung, die für den transkulturellen Identitätskonflikt Zebras mitverantwortlich scheint.

Damit scheint hier eine eher offene Perspektivenstruktur vorzuliegen: Auch wenn der Roman wenig Zweifel an der Schuld und Mitschuld der Figuren lässt, werden die unterschiedlichen Strategien der Beteiligten höchstens indirekt (durch die Figurenperspektiven) bewertet und damit kein gemeinsamer Fluchtpunkt geboten. Die Heterogenität der Sichtweisen bleibt bis zum Schluss. Der Leser ist damit aufgefordert, ein eigenes Urteil zu fällen, Verständnis und Sympathien zu einzelnen Figuren können hier durchaus unterschiedlich ausfallen. Als synthesesstörende Strategien können damit die hohe Anzahl und Divergenz der dargestellten, aber unterschiedlich stark konkretisierten Perspektiven genannt

werden, wie das „Fehlen von expliziter Rezeptions- und Sympathienlenkung durch den Erzähler“ (Nünning/Nünning 2000b 65) und das offene Ende – denn Ziggy weiß (noch) nicht, wie er weiter mit der Schuld leben will. Ob diese eher offene Perspektivenstruktur aber deshalb gleich eine höhere Anforderungsstruktur darstellt, bliebe zu diskutieren. Der Unterschied besteht m. E. vielmehr in seinem Aufforderungscharakter, was im Zusammenhang mit der Perspektivenstruktur u. a. Angriffspunkt für didaktisch-methodische Interventionen bietet.

4.2 John Green/David Levithan: *Will & Will* (2012)

Der in Kooperation von John Green und David Levithan entwickelte Roman *Will & Will* thematisiert aus der Perspektive von zwei Erzählinstanzen ganz allgemein Erwachsenwerden, vor allem aber Freundschaft und Liebe jenseits von Heteronormativität.⁸ Damit leistet der Roman einen thematischen Beitrag zu den Standards 2 und 3, die Respekt für sexuelle Vielfalt und dahingehende Antidiskriminierung fordern. Anstelle einer normativen Moralisierung sollen Konflikte offen behandelt werden (vgl. Reich, Asselhoven, Hensel 2012, 5). Diese Standards sind auch in den neuen Schulrichtlinien explizit verankert⁹: „Schon ab der 1. Schulklasse sollen Kinder lernen, ihr Denken und Fühlen nicht mehr an der Vater-Mutter-Kind-Familie [zu] orientieren, sondern an der „sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt.“ (URL: <http://www.dijg.de/sexualitaet/sexuelle-vielfalt-neue-schulrichtlinien/>)

Die beiden Erzähler heißen Will Grayson (im Folgenden Will 1 und 2), sind siebzehn Jahre alt, verliebt, aber in ihrem Begehren zunächst gehemmt und eher introvertiert. Will 1 ist verliebt in Jane, Will 2 in Isaac. Beide haben wenige soziale Kontakte, aber einen besten Freund bzw. eine beste Freundin: Will 1 ist mit dem extrovertierten, homosexuellen Tiny befreundet und hält für ihn öffentlich Partei, obwohl er ansonsten wenig aus sich herausgeht. Er lässt sich als Beispiel nicht nur für Toleranz, sondern vielmehr für inklusives Denken lesen. Will 2 steht lediglich im Kontakt mit Maura, die in ihn verliebt ist, der er seine homosexuelle Neigung aber nicht eingesteht. Tiny und Maura werden als Will 1 und Will 2

-
- 8 Levithans aktueller, ausgezeichnete Jugendroman *Letztendlich sind wir dem Universum egal* (2015) stellt im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit ebenfalls ein interessantes und in gewisser Weise radikaleres Werk dar, in dem der Perspektivwechsel von der Figur A., die keinen (?) eigenen Körper besitzt, sondern jeden Morgen im Körper eines anderen Menschen aufwacht, ganz konkret bzw. physiologisch vollzogen wird.
- 9 Konkret geht es um „die Akzeptanzförderung von LSBTI. Diese mittlerweile gebräuchliche Abkürzung steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle und intersexuelle Lebensformen“ (Gebert 2012).

entgegengesetzte Persönlichkeiten konstruiert, die einen offeneren Umgang mit ihren Gefühlen u. a. in Form kreativen Schaffens umsetzen: Tiny arbeitet an einem Musical, das seine Geschichte erzählt, Maura schreibt Gedichte.

Die Grundanlage des Romans weist damit zunächst zwei Erzählinstanzen auf, genaugenommen handelt es sich um „intradiegetisch erzählte Texte [...]“, in denen das Geschehen alternierend“ von zwei Erzählinstanzen, „die selbst auf der hierarchisch eingebetteten Ebene der erzählten Geschichte angesiedelt sind, geschildert wird.“ (Nünning/Nünning 2000b, 43) Diese Instanzen stehen bis Kapitel 7 nicht nur sozial, sondern auch räumlich in keinem Kontakt zu einander, sind also bilokal positioniert und zunächst nicht einmal auf ein gemeinsames Ereignis fokussiert. Die Situation ändert sich, als sich Will 1 und Will 2 zufällig in einem Sexshop begegnen. Allerdings entwickelt sich keine Beziehung zwischen den beiden Wills, aber Tiny verliebt sich in Will 2 und Will 1 muss Tiny fortan mit Will 2 teilen. Unterdessen gewinnt auch Will 1 den Mut, Jane seine Gefühle zu gestehen, sodass im Hinblick auf das Begehren eine Parallelsituationen der Jugendlichen entsteht.

Die quantitativ ausgewogenen Perspektiven von Will 1 und Will 2 sind aufgrund der oben aufgezeigten Parallelen weitgehend als homogen zu bezeichnen und unterscheiden sich maßgeblich nur in der Richtung ihres hetero- bzw. homosexuellen Begehrens sowie hinsichtlich ihres soziokulturellen Hintergrunds: Will 1 kommt aus wohlhabenden Verhältnissen, seine Eltern sind Ärzte und wünschen sich für ihn ebenfalls einen solchen Berufsweg, Will 2 lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter in bescheideneren Verhältnissen (insofern ist auch Standard 4 hier thematisch eingelagert). Beide Erzählperspektiven sind sowohl quantitativ als auch qualitativ gleichgewichtig ausgestaltet, d. h. der Leser erfährt ungefähr gleichviel über die Erzählinstanzen und z. B. ihre familiären Hintergründe, Interessen. Natürlich steuern sie auch, in welcher Ausprägung Figurenperspektiven wie die von Tiny und Maura/Isaac in ihren Erzählungen entfaltet werden, wobei auffallend ist, dass Tiny hier deutlich mehr Raum erhält. In beiden Fällen geschieht das durch die Einblendung literarischer Produkte wie fingierter Chateinträge (Maura in der Rolle als Isaac) und Lyrik (Maura) sowie vermittelt der Songs von Tiny. Insofern wird das Erzählen aus zwei Perspektiven hier um Fokalisierungsinstanzen erweitert, es ließe sich aber mit Nünning/Nünning aufgrund der Montage von literarischen Genres auch von einer heteromorphen Strukturierung sprechen (vgl. Nünning/Nünning 2000b, 46).

Die Perspektive von Tiny kulminiert in der ausführlichen Schilderung der Aufführung des Musicals, das den Höhepunkt und Schluss dieses Romans bildet. Wollte er mit diesem Musical zunächst die Geschichte von Tiny Cooper erzählen,

ändert er das Stück allmählich um in ein Stück über die Liebe und löst damit selbst die beschränkte Perspektive auf die Bedingungen einer homosexuellen Existenz auf und verdeutlicht dem Publikum, dass der gemeinsame Bezugspunkt ihres Begehrens die Liebe resp. Freundschaft ist – unabhängig von Geschlecht: „Manche sind eben schwul. So wie andere eben blaue Augen haben.“ (Green/Leviathan 2012, 349) Mutig inszeniert er seine Lebenserfahrung in diesem Musical, weil er glaubt, „dass er die Welt verändern kann“ (ebd., 326). Hinsichtlich der Aspekte Empathie und Perspektivübernahme ist interessant, dass insbesondere Tiny als Produzent des Musicals sich in alle Charaktere, die deutliche Analogien zu ‚realen‘ Figuren der Diegese aufweisen, hineinversetzen muss und auf einem höheren Niveau als die anderen Figuren Selbst- und Fremdverstehen in diesem Musical realisiert.

Mit Nünning/Nünning lässt sich die auch für inklusive didaktische Settings relevante Frage stellen, ob sich die aufgezeigten Perspektiven in ihrer Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Autorität unterscheiden. Will 1 und Will 2 sind nur insofern als glaubwürdig einzustufen, als sie sich in ihrem Erzählen durchaus so darstellen, dass es ihnen z. T. nicht leicht fällt, sich selbst und anderen gegenüber ihre Gefühle und ihr Begehren offen einzugestehen. Darin erscheinen sie aber ‚authentisch‘. Die Frage nach ihrer Repräsentativität, d. h. ob sie in der erzählten Welt für eine kollektive oder individualisierte Perspektive stehen, ist nicht leicht zu beantworten. Beide Wills sind Außenseiter und darin repräsentativ. Will 1 erscheint dabei aber auch insofern individuell, als er aus seinem Schatten heraustritt und sich zu seinem schwulen Freund Tiny bekennt, was ihm (entgegen seinem Wunsch) eine gewisse Form von Aufmerksamkeit beschert und Tiny zu dem Musical inspiriert. Im Grunde sind die Hauptfiguren dieses Romans alle als individuell einzustufen, obwohl sie für die Utopie eines Kollektivs stehen, das Diversität anerkennt, darin aber auch das Gemeinsame entdeckt, das alle Menschen verbindet. Damit mutiert Tiny zur Autorität des Textes, d. h. seine Perspektive ist „von erheblicher Bedeutung für die Bestimmung der normativen und ideologischen Dimension der Perspektivenstruktur“. (Nünning/Nünning 2000b, 54)

Aufschluss über die Anforderungsstruktur dieses Textes gibt eine Analyse integrationsfördernder bzw. synthesesstörender Strategien der Perspektivsteuerung, die an die Analyse der Einzelperspektiven und ihrer Relationierung sowie der Beurteilung der Perspektivenstruktur insgesamt anknüpft. Die relativ niedrige Anzahl dargestellter Perspektiven, die ein wenig differenziertes Spektrum aufweisen, der hohe Grad an Ausgestaltung der Erzählerperspektiven sowie das geschlossene Ende stellen integrationsfördernde Strategien (vgl. ebd., 65) dar. In gewisser Weise lässt sich gar von einer „monologischen Multiperspektivität“ sprechen, die „geringe Synthetisierungsleistungen“ (ebd., 62) vom Rezipienten erfordert. Das bildet

sich auch in der fortlaufenden Kapitelnummerierung ab, die dem Leser keinen Hinweis auf die Erzählinstanz des jeweiligen Kapitels gibt. Allerdings sind die Passagen aus der Perspektive von Will 2 alle klein geschrieben, wie sich auch der sprachliche Duktus dieser beiden Erzählinstanzen voneinander unterscheidet. Deutlichere Unterschiede, die als ‚advanced organizer‘ wirken könnten, wären allerdings mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit schwächerer Lesekompetenz als Hilfe zur Differenzierung der Perspektiven sicher wünschenswert.

4.3 Sarah Michaela Orlovský: *Tomaten mögen keinen Regen* (2014)

Der ca. vierzehnjährige Hovanes lebt zusammen mit Eilis, Tiko, Gaya und Sirup in einem Waisenheim für behinderte Kinder, das von zwei Ordensschwestern geführt wird. Damit steht dieser Roman thematisch im Zusammenhang mit dem fünften Standard der Inklusion, der das Herstellen einer Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung vorsieht. Die Ordensschwestern sind bemüht in ihrem Handeln, aber häufig auch pragmatisch, so dass der geh- und sprachbehinderte Hovanes kaum elterliche Zuneigung erfährt. Für Hovanes ist deshalb klar: „Die Schwestern haben immer gesagt, ich lebe bei ihnen, weil sie mich lieb haben. Deswegen haben sie mich zu sich geholt. Aber in Wirklichkeit ist es anders. In Wirklichkeit lebe ich bei den Schwestern, weil mich sonst niemand liebt.“ (Orlovský 2014, 157)

Dieser Jugendroman zeichnet sich nicht nur durch die ambitionierte Themenstellung, sondern auch durch seine experimentelle Machart aus, mit der er dem Thema in gewisser Weise Rechnung trägt. Denn wer kann sich wirklich in diese Kinder hineinversetzen? So wird die Ich-Perspektive von Hovanes, die den Leser in die Gedanken- und Erlebniswelt des geh- und sprachbehinderten Jungen, der sich bedeutungslos und ungeliebt fühlt, einführt, durch die Perspektive der Journalistin Ana kontrastiert, die einen Artikel über das Waisenheim verfassen will, aber bald bemerkt, dass diese Aufgabe nicht leicht ist. Um das Leben der Kinder zu verstehen, bietet sie der anhänglichen Tiko an, ein Wochenende bei ihr zu verbringen. Die Beziehung intensiviert sich, bis ein überraschendes Jobangebot in England Ana vor die Entscheidung stellt, sich für beruflichen Erfolg oder für Verantwortung bzw. privates Glück im Zusammenleben mit dem Kind zu entscheiden.

Die Kapitelfolge, die homodiegetisch und intern fokalisiert aus Sicht von Hovanes das Leben im Heim vor einem Unfall Sirups, in den Hovanes verwickelt ist, erzählt, wird so durch Textpassagen unterbrochen, die mit „ANA“ überschrieben sind. Ein heterodiegetischer Erzähler mit überwiegend externer Fokalisierung ermöglicht dem Leser einen Blick auf Ana in ihrer Auseinandersetzung mit dem Waisenheim, wobei es aber auch möglich wird, sich aus ihrer Perspektive der Thematik anzunähern. Die beiden Perspektiven sind nicht hierarchisch gleich-

geordnet und mengenmäßig unausgewogen. Dadurch erhält der Leser viel mehr Informationen über das Leben von Hovanes im Heim, als die Journalistin Ana, die diese nur über eine intensive Beschäftigung und viel Zeit gewinnen kann. Diese experimentelle Konstellation verdeutlicht die Distanz und Erfahrungsdifferenz von Hovanes und Ana, die besondere Anforderungen an das Fremdverstehen stellt.

Durch Kapitelüberschriften sind die Perspektiven für den Leser leicht voneinander zu unterscheiden, wie sich aufgrund der gegebenen Informationen auch recht früh eine Relation der beiden Perspektiven herstellen lässt. Dennoch erscheint die Perspektivenstruktur eher offen, da die Sichtweisen von Hovanes und Ana nicht kongruent sein können. Damit unterstreicht die multiperspektivische Anlage ein zentrales Thema des Romans: die Problematik der Perspektivübernahme.

Diffiziler zu verarbeiten als dieser Kontrast ist dagegen die Aufspaltung von Hovanes Perspektive in eine vor dem Unfall und eine nach dem Unfall, denn nur, wenn man erkennt, dass es sich bei beiden Ich-Erzählern um Hovanes handelt, mag die Lektüre gelingen: In typographisch abgesetzte Sequenzen in grauer Schrift erzählt Hovanes in Form gleichzeitigen Erzählens über die Vorgänge nach dem Unfall. Diese Sequenzen unterbrechen die Kapitelstruktur, innerhalb derer Hovanes die Situation und Vorgänge vor Sirups Unfall ebenfalls im Präsens beschreibt. Da der Text mit dem Abtransport Sirups im Krankenwagen beginnt, fungieren diese eingeschobenen Sequenzen als Prolepse, wobei sich beide Zeitebenen annähern, bis sie gegen Ende (vgl. Orlovský 2014, 156) zusammenlaufen. Ebenso wie die zahlreichen Leerstellen erzeugt diese kompositorische Anlage Spannung und eröffnet dem Leser Freiräume für Reflexionen und Hypothesen über den Handlungsverlauf, über Ursachen und Motive.

Weitere Figurenperspektiven werden maßgeblich aus Hovanes Sicht vermittelt bzw. als Perspektivenstandpunkte angeboten, so die Perspektive von Lucie, einem nichtbehinderten Mädchen, das die Kinder im Heim besucht und von diesen sehr geliebt wird. Außerdem integriert wird die Perspektive des Gastarbeiters Sandro, der sich unentgeltlich auf dem Anwesen des Heims nützlich macht und viel Nähe zu Hovanes aufbaut, bis er schließlich zu seiner kranken Frau nach Italien zurückkehrt. Schließlich eröffnet das Weisheitslied Davids, das den Schluss des Romans bildet, eine weitere Perspektive, die die religiöse Dimension des Romans aufschließt.

5. Chancen und Herausforderungen multiperspektivischen Erzählens als Gegenstand einer inklusiven Literaturdidaktik

Erzählen aus mehreren Perspektiven im Jugendbuch stellt sich – betrachtet man die unterschiedlichen Formen und Funktionen der Beispieltex-te – als ein interessantes Projekt für die KJL-Forschung wie für eine inklusive Literaturdidaktik dar,

das auch die Frage klären könnte, ob sich Unterschiede zum multiperspektivischen Erzählen in der Erwachsenenliteratur entdecken lassen. Denkbar wäre z. B., dass die Komplexität multiperspektivischen Erzählens in Werken der Kinder- und Jugendliteratur durch den Einsatz bestimmter Mittel wie Layout o. Ä. zu mindern gesucht wird, oder aber geschlossene Perspektivstrukturen vorherrschen bzw. integrationsfördernde Strategien der Perspektivensteuerung gewählt werden, um die Verstehensanforderungen verhältnismäßig gering zu halten.

Die Textbeispiele führten aber zunächst das thematische Potential multiperspektivisch erzählter Jugendliteratur für inklusive Settings vor Augen, insofern deutlich wurde, dass alle drei Titel mit den von Reich etablierten Standards der Inklusion betrachtet werden können. Präsentiert werden diese Themen aus unterschiedlichen Perspektiven, was aber auch bedeutet, dass alle drei Werke als Metathema vermittelt über die ästhetische Struktur bzw. multiperspektivisches Erzählen die Standortabhängigkeit von Wahrnehmungen und Haltungen und damit einen konstruktivistischen Standpunkt einlagern, der auch die theoretische Grundlage einer inklusiven Schule bildet (vgl. Reich/Asselhoven/Kargl 2015). Das „Nebeneinander unterschiedlicher Wertvorstellungen und Denkweisen in einer pluralistischen Gesellschaft“, das in multiperspektivisch erzählten Texten abgebildet wird, erfüllt so auch auf je eigene Art eine moralisch-soziale Bilanzierungsfunktion und vermag damit, „einen gesellschaftlichen Dialog über moralische und soziale Fragen zu initiieren“ (Nünning/Nünning 2000a, 29). Dies gibt den Leserinnen und Lesern den Auftrag und Ansatz zum Selbst- und Fremdverstehen mit und fördert so auch emotionale Kompetenz (vgl. Anz 2001, insb. S. 30 f.).

Halboffene und offene Perspektivstrukturen wie die dargestellten erscheinen hier sowohl vom konstruktivistischen Standpunkt aus als auch ästhetisch reizvoll, erfordern aber meist höhere Synthetisierungsleistungen des Rezipienten, da sie aufgrund „einer besonders hohen Leerstellenfrequenz [...] eher eine analytisch-rationale, wahrscheinlich sogar eine ‚produktive‘ Rezeptionshaltung aberlang[en]“ (Moravetz 1990, 275), die keine konsumierende Lektürehaltung duldet. Damit wird neben dem thematischen Potential auch die der Perspektivenstruktur geschuldete Komplexität der Werke deutlich, die sich – wie gezeigt wurde – mit dem Analyseraster von Nünning/Nünning differenziert erörtern lässt und Angriffspunkte für didaktische Entscheidungen und methodische Interventionen bildet.

Die Debatte über die Komplexität der Gegenstände in inklusiven literaturdidaktischen Settings ist derzeit im Gange, wobei die Positionen stark divergieren: So wird z. B. einerseits diskutiert, inwiefern Texte in leichter Sprache (ggf. durch derart aufbereitete Lektürehilfen) eine Teilhabe aller ermöglichen können, andererseits wird sowohl von Seiten der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. u. a.

Seitz 2003) wie der Literaturdidaktik (vgl. u. a. Volz 2015) für den Einsatz komplexer, unveränderter Werke plädiert. Tatsächlich sind im Hinblick auf multiperspektivisch erzählte Texte methodische Eingriffe denkbar, die, ohne den Text zu verändern, eine individualisierende und differenzierende gemeinsame Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand ermöglichen.

Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Kompetenzmodell (s. FN 4; vgl. Spinner 2006, 10 im Rekurs auf Andringa 2000), das als Kompetenzraster fungieren kann, können sich Schülerinnen und Schüler zunächst mit einzelnen Perspektiven resp. Figuren auseinandersetzen, wobei Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht schüleradäquate Zugänge über das Malen bis hin zum Kreativen Schreiben eröffnen. Besitzen die Schülerinnen und Schüler Schreibfertigkeiten, bietet sich das Kreative Schreiben als gegenstandsadäquate Methode besonders an, insofern so z. B. die Perspektive der Leserinnen und Leser in den Text montiert werden kann und damit das Selbstverstehen und die Einsicht in die Standortabhängigkeit der eigenen Perspektive gefördert wird. Eine höhere Anforderung ist in der Aufgabe zu sehen, unterrepräsentierte Perspektiven wie die Zebras, Philipps oder Anouks in *Zebraland*, Mauras und Janes in *Will & Will*, Anas, die der Heimkinder, aber auch die der Ordensschwester in *Tomaten mögen keinen Regen* mittels Kreativen Schreibens zu inferieren.

Sowohl Thema als auch Anlage der Texte bieten damit didaktisch-methodische Angriffspunkte für den Einsatz in inklusiven literaturdidaktischen Settings. Um diese aber zu entdecken und didaktische Entscheidungen vor dem Hintergrund der Analyse der Anforderungsstruktur der Texte resp. Unterrichtssettings und Aufgaben treffen zu können (vgl. hierzu Ziemer 2014, 47 f.), müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer fachliche Kompetenzen erwerben, die sie zur Einsicht in Perspektivenstrukturen und einer dahingehend differenzierten Analyse wie bspw. dem Konzept von Nünning/Nünning befähigen.

Wenn auch stärker „pädagogische und psychologische Grundlagen“, wie Reich und Amrhein fordern, „an die Seite der fachlichen treten“ (Amrhein/Reich 2014, 33) sollten, zeigt dieser Beitrag die Relevanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Denn mit Blick auf den Gegenstand Literatur erscheint Differenzierung nicht als ein vom Gegenstand losgelöstes pädagogisches Instrument, sondern als eines, das nur in Bezug zur Anforderungsstruktur des Gegenstands (was immer schon eine schülerorientierte Perspektive beinhaltet, vgl. Pieper 2012, Frickel 2013) zu sehen ist. Als Brücke für diese Kopplung müssen Instrumente zur didaktischen Analyse weiterentwickelt werden, die den Blick für inklusives Potential nicht nur in der Thematik, sondern auch der Ästhetik von Literatur erkennen lassen und Ansatzpunkte für einen gegenstandsadäquaten binnendifferenzierten Unterricht an einem gemeinsamen Gegenstand liefern (vgl. u. a. Frickel 2014).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Green, John/Levithan, David*: Will & Will. 9. Aufl. München: cbt 2013. – Orig.-Ausg. 2010; dt. EA 2012.
- Orlovský, Sarah Michaela*: Tomaten mögen keinen Regen. Wien: Wiener Dom-Verl. 2013.
- Röder, Marlene*: Zebraland. Ravensburg: Ravensburger Buchverl. 2009.

Sekundärliteratur

- Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle*: Fachdidaktik inklusiv. In: Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 11–14.
- Amrhein, Bettina/Reich, Kersten*: Inklusive Fachdidaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 31–44.
- Andringa, Els*: „The dialogic imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Hansjörg Witte u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg, ... 1999 in Lüneburg. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 85–97.
- Anz, Thomas*: Lesen, Lust und emotionale Intelligenz. In: Klaus Maiwald/Peter Rosner (Hrsg.): Lust am Lesen. Bielefeld: Aisthesis 2001, 9–34.
- Benjamin, Walter*: Der Erzähler. In: Ders.: Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007, 103–128.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Stand: 31.03.2015).
- Böing, Ursula*: Bildung wagen. Impulse für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. In: Andreas Fröhlich/Norbert Heinen/Wolfgang Lamers (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben 2003 (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik; 2), 87–103.
- Böing, Ursula/Terfloth, Karin*: „Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten“. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In: Lernen konkret (2013), H. 3, 24–30.

- Dimitrova, Vasilena/Lüdemann, Mike*: Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer 2014.
- Feuser, Georg*: Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Georg Feuser/Thomas Maschke (Hrsg.): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen: Psychosozial-Verl. 2013, 11–66.
- Frederking, Volker*: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking/Axel Krommer/ Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, 414–451.
- Frickel, Daniela A./Filla, Manfred*: Textschwierigkeit ‚interpretieren‘ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Daniela A. Frickel/Jan Boelmann (Hrsg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp.* Frankfurt/M. [u. a.]: Lang 2013, 105–134.
- Frickel, Daniela A.*: Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen (2014). In: *German as a foreign language* (2014). URL: <http://gfl-journal.de/2-2014/Frickel.pdf> (Stand: 31.03.2015).
- Hartner, Markus*: Perspektivische Interaktion im Roman: Kognition, Rezeption, Interpretation. Berlin: de Gruyter 2012 (Naratologica; 32).
- Kagelmann, Andre*: ‚Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman Rico, Oskar und die Tieferschatten: In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule.* Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 249–264.
- Korte, Hermann*: Stimmenwechsel – Erlebte Rede und innerer Monolog bei Mirjam Pressler. In: Carsten Gansel/Hermann Korte (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur und Narratologie.* Göttingen: V & R Unipress 2009, 97–116.
- LiFT-2. Literary framework for teachers in secondary education. Referenzrahmen Literatur (2012). URL: http://de.literaryframework.eu/static/documents/de/Zusammenfassung_LiFT-2.pdf (Stand: 31.03.2015).
- Moravetz, Monika*: Formen der Rezeptionslenkung im Briefroman des 18. Jahrhunderts. Richardsons ‚Clarissa‘, Rousseaus ‚Nouvelle Héloïse‘ und Laclos‘ ‚Liaisons dangereuses‘. Tübingen: Narr 1990 (Romanica Monacensia; 34).
- Neuhaus, Stefan*: Typen multiperspektivischen Erzählens. Köln [u. a.]: Böhlau 1971 (Literatur und Leben; N.F., 13).

- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar*: Von der Erzählperspektive zur Perspektivenstruktur narrativer Texte: Überlegungen zur Definition, Konzeptualisierung und Untersuchbarkeit von Multiperspektivität. In: Dies. (Hrsg.): Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. Trier: WVT 2000, 3–38 (Nünning/Nünning 2000a).
- Nünning, Vera/Nünning Ansgar*: Multiperspektivität aus narratologischer Sicht: Erzähltheoretische Grundlagen und Kategorien zur Analyse der Perspektivenstruktur narrativer Texte. In: Dies. (Hrsg.): Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2000, 39–77 (Nünning/Nünning 2000b).
- Reich, Kersten* (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel: Beltz 2012.
- Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Hensel, Marion*: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: www.schoolisopen.uni-koeln.de 2012. Online unter: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2012/05/7162-PPP-Sitzung-2012-05-14.pdf> (Stand: 8. Juli 2015).
- Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke* (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim [u. a.]: Beltz 2015.
- Röder, Marlene* (im Interview): Störfall Jugend. In: PH lesenswert. Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik Kinder Jugend Medien (2012), H. 2, 21–25.
- Seitz, Simone*: Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen [Günter Dörr zum 70. Geburtstag.]. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben 2003, 213–223.
- Spinner, Kaspar H.*: Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch 95 (1989), 12–19. – Im Folgenden zit. nach: Ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 73–88.
- Spinner, Kaspar H.*: Fremdes verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: Kurt Franz/Horst Pointer (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für K. Stocker. Neuwied: Ars Una 1994, 205–208. – Im Folgenden zit. nach: Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 126–130.
- Spinner, Kaspar H.*: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999, 597–601. – Im Folgenden

- zit. nach: Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 168–172.
- Spinner, Kaspar H.*: Im Spiel der Perspektiven. Lesepsychologische und erzähl-analytische Überlegungen zur Kinderliteratur. In: Gabriele Cromme/Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2001 (Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur; 1), 306–316.
- Spinner, Kaspar H.*: Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.
- Steffens, Wilhelm*: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1.2. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 844–861.
- Volz, Steffen*: Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht [Vortrag im Rahmen der Tagung Der inklusive Blick am 6./7. März 2015 an der Universität zu Köln].
- Wagner, Annette*: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart: Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange. Frankfurt/M. [u. a.]: Lang 2007 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 48).
- Wrobel, Dieter*: Kinder- und Jugendliteratur nach 2000. In: Praxis Deutsch 224 (2010), 4–11.
- Ziemen, Kerstin*: Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 45–56.

Nadine Maria Seidel (Köln)

Crossdressing to survive – bacha posh **in der Jugendliteratur**

1. Einleitung

Frauen, die sich als Männer bzw. Mädchen, die sich als Jungen verkleiden, sind ein verbreitetes Thema in der europäischen Literatur¹. Gertrud Lehnert hat in ihrer Habilitation *Maskeraden und Metamorphosen* (1994) diese literarischen Traditionslinien aufgefächert und stellt zusammenfassend fest: „Wenn die verkleidete Frau schließlich ihr Ziel erreicht hat, legt sie erleichtert die Männerkleidung ab und wird wieder zu Frau, ohne daß sich etwas an der jeweils herrschenden Geschlechterordnung geändert hätte.“ (Lehnert 1997, 50) Die ‚maskierten‘ weiblichen Figuren, die ich in meinem Beitrag in den Blick nehmen werde, brechen jedoch mit dieser Erzähltradition, da sie die literarische Umsetzung eines Phänomens darstellen, das im non-europäischen Raum, und zwar genauer in dem von ganz anderen kulturellen Parametern geprägten Afghanistan angesiedelt ist: das Phänomen der bis zu Beginn ihrer Pubertät als Jungen aufwachsenden Mädchen, der sogenannten *bacha posh*. Diese gesellschaftlich durchaus akzeptierte Form des Crossdressings ist dem Umstand geschuldet, dass in Afghanistan Mädchen sozusagen als wertlos oder gar – sollten ausschließlich Töchter geboren werden – als familiäre Schande angesehen werden.

Ich werde in meinem Aufsatz zunächst diese zum Teil über Jahre andauernde Maskerade vorstellen, um dann ihre literarische Umsetzung in zwei aktuellen jugendliterarischen Romanen auszuleuchten: *Die Sonne im Gesicht* von der kanadischen Autorin Deborah Ellis sowie *Samira und Samir* von Siba Shakib. Anschließend soll mit den Begriffen Lotmans (1972) der semantische Raum innerhalb der Erzählwelten und seine klassifikatorischen Grenzen analysiert werden. Es lässt sich so zweierlei aufzeigen: Einerseits wird deutlich, wie sich die weiblichen Figuren durch Verkleidung männlich konnotierte Teilräume erschließen können, die ihnen sonst nicht zugänglich wären. Somit wird zugleich die Konstruiertheit von Geschlecht thematisiert, können die Protagonistinnen

1 So zum Beispiel in *Wie es Euch gefällt* (1623) von William Shakespeare oder in Carlo Goldoni *Diener zweier Herren* (1746).

Geschlecht doch so glaubhaft ‚performen‘, dass sie in der Diegesis als männlich akzeptiert werden. Zum anderen wird jedoch deutlich, dass sich eine binäre (also abwechselnd männlich/weibliche) Geschlechterzuordnung (eine Protagonistin wird von ihren Eltern in der Privatsphäre sowohl als Junge als auch als Mädchen angesprochen) hochproblematisch für die Identitätsentwicklung der jeweiligen Figur herausstellt. Diese literarische Inszenierung betont somit, dass Geschlecht bzw. *gender* zwar als ‚performativer Akt‘, also als sozial konstruiert verstanden wird, dass diese Rolle jedoch nicht völlig beliebig (wie Kleidung) gewählt – und schon gar nicht von anderen oktroyiert werden kann.

2. Begriffserklärungen

2.1 Geschlecht

Das Verständnis von ‚Geschlecht‘ hat sich im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts dahingehend gewandelt, dass es nicht mehr als biologisch determiniert, sondern als ein kulturelles Handeln, oder als performativer Akt, also als Inszenierung verstanden wird. Der Begriff ‚Geschlecht‘ wird nun mit dem Gegensatzpaar (bzw. Komplementärpaar) *sex* und *gender* beschrieben. Während der Begriff *sex* das anatomische Geschlecht bezeichnet – welches medizinisch-biologisch in drei Dimensionen beschrieben wird, nämlich chromosomal, genital und gonadal, meint der Begriff *gender*

im Englischen die kulturell vorgegebenen Geschlechterrollen, die eine Gesellschaft bereitstellt und durch Verbote, Strafen und Belohnungen für verbindlich erklärt. [...] [D]ieses Begriffspaar [also *sex* und *gender*] hatte Gayle Rubin in einer inzwischen klassischen Abhandlung entwickelt. [...] Insbesondere Kleidercodes, Verhaltensrepertoires [...], Mimik und Gestik [...] stellen Männlichkeit und Weiblichkeit her. Diese Verhaltensnormen müssen unablässig reinszeniert werden, so dass Geschlecht als ein Prozess zu beschreiben wäre. Geschlecht ist, um mit Simone de Beauvoir zu sprechen, ein Handeln oder – nach Judith Butler – ein Effekt performativer Akte. (Schößler 2008, 10)

Diese zunächst fruchtbare Unterscheidung von *gender* und *sex* wurde von Judith Butler 1990 in *Gender Trouble* (1990, dt. 1991) radikalisiert durch die These, dass es sich nicht nur bei *gender* sondern auch bei *sex* um kulturelle Konstrukte handele.

Die ersten Reaktionen auf Butlers Buch zeigen deutlich die Verunsicherung, zugleich aber auch die produktiven Anstöße, die *Gender Trouble* in Deutschland ausgelöst hatte. Bereits 1993 widmeten die *Feministischen Studien* mit dem programmatischen Titel *Kritik der Kategorie ‚Geschlecht‘* den Auseinandersetzungen um Butlers Buch ein eigenes Heft. (Braun 1996, 58 f.)

An dieser Radikalisierung des Geschlechterbegriffs haben sich die *gender studies* regelrecht abgearbeitet, Butler wird allerdings auch heute noch als Leitfigur stellvertretend zitiert und meist zurückgewiesen. In der o. g. Zeitschrift *Feministische Studien* findet sich ein Beitrag von Hilge Landwehr mit dem Titel „Generativität und Geschlecht“, deren Geschlechterverständnis ich mich anschließen möchte: Landwehr kritisierte, dass in der Diskussion um Butler die Generativität (also die Fortpflanzungskraft) gar keine Thematisierung erfahre. Unter Generativität versteht Landwehr „die schlichte Tatsache [...], dass nicht nur in tierischen, sondern auch in menschlichen Sozialisationen zweigeschlechtliche Fortpflanzung vorkommt – mit welchem Gewicht und welcher geschlechtsspezifischen Bedeutung auch immer“ (Landwehr 1993, 151 f.). Zusammenfassen könnte man Landwehrs Position also in der Aussage, dass ein biologischer (und nicht sozial konstruierter) Dualismus der Menschen existiert, der seiner zweigeschlechtlichen Fortpflanzung geschuldet ist und auch in seiner Differenz nur diese (nämlich die Generativität) umfasst. Alle Ableitungen, die aus dieser Differenz entstehen und die nicht die Generativität betreffen, sind sozial konstruiert und können demnach auch dekonstruiert werden. – Dieser Umstand, dass es zwar einen die Generativität betreffenden Unterschied gibt, daran jedoch nicht die Konstruktion einer entweder weiblichen oder männlichen Identität geknüpft ist, wird im Roman *Samira und Samir* fortlaufend thematisiert.

2.2 Maskerade

Zu den wichtigsten Mitteln der Produktion von Geschlecht zählt die Kleidung. Ihre Geschichte ist geprägt von einem Dualismus und einem ständigen Wechselspiel zwischen männlichen und weiblichen Moden. Mode trägt dazu bei, die Geschlechterdifferenz(en) zu schaffen, indem sie deutlich sichtbare und eindeutige Zeichen für die jeweilige Geschlechterzugehörigkeit produziert und bereitstellt. (Lehnert 1997, 26 f.)

Das Resultat dieses ‚Verkleidungsprozess‘ ist nach Lehnert ein fiktives Geschlecht, dessen Realität paradoxerweise die biologischen Gegebenheiten überformt. Insofern lässt sich der Bezug weiblicher und männlicher Mode aufeinander einerseits als affirmative gesellschaftliche Praxis deuten und andererseits als ein ironisches Spiel mit der Artifizialität jeder eindeutigen und festgelegten Geschlechterzuordnung. (Ebd., 27) Auch in den Romanen, die im Rahmen dieses Beitrages untersucht wurden, finden sich diese beiden Aspekte von Maskerade wieder: Zum einen wird Kleidung, die das behauptete und ‚tatsächliche‘² Geschlecht definiert,

2 Ich setze ‚tatsächliches‘ Geschlecht in Anführungsstriche, da diesem Aufsatz ein Verständnis von Geschlecht(s-Identität) zugrunde liegt, welches besagt, dass hinter einer Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

als affirmative (bei den Nebenfiguren) oder subversive (im Falle der Maskerade der Protagonistinnen) gesellschaftliche Praxis verstanden. Anders als bei Romanen, die im europäischen Kulturraum angesiedelt sind, sind mit der Wahl der Kleidung in einem ‚afghanischen Kontext‘ gesellschaftliche Privilegien oder Einschränkungen der Figuren verbunden: So dürfen in beiden Romanen weibliche Figuren ohne männliche Begleitung nicht das Haus verlassen – diesen repressiven Vorschriften wird Folge geleistet und die Ordnung der erzählten Welt auf diese Weise affirmiert. Das (gesellschaftlich) subversive Potential der Verkleidung wird hier besonders deutlich im Roman von Deborah Ellis: Die Gefahr einer möglichen Entdeckung der verkleideten Protagonistin und die damit verbundene Strafe wird mehrfach thematisiert, so zum Beispiel im letzten Band des Parvana-Zyklus: „[Du redest Dir ein], dass du dich verkleiden und als Junge durchgehen kannst – in deinem Alter! Noch bevor die Woche um ist, bringen dich ein paar Glaubensfanatiker um. Sie steinigen Dich auf der Straße.“ (Ellis 2014, 50)

Die gesellschaftliche – durch Kleidercodes manifestierte – Ordnung innerhalb der erzählten Welt muss hier von der Figur Parvana gestört werden, um die eigene Familie vor dem Hungertod zu bewahren. Somit ist das subversive oder affirmative Potential, welches nach Lehnert Verkleidungen dieser Art zugrunde liegt, im Roman von Ellis zwar ausführlich thematisiert, der o. g. Aspekt eines „Spiel[s] mit der Artifizialität jeder eindeutigen und festgelegten Geschlechterzuordnung“ (Lehnert 1997, 26 f.) bleibt jedoch unberührt. Dieses Spiel mit einer (erwarteten) eindeutig festgelegten Identität schlägt im Roman *Samira und Samir* jedoch eher in die Not einer nicht festlegbaren Identität um: Die (auch) durch Kleidercodes manifestierte, erwartete Binarität einer Geschlechtsidentität führt zu elementarer Verwirrung und Problemen in der Identitätsentwicklung der Protagonistin, wie später noch zu zeigen sein wird. Gertrud Lehnert versteht Maskerade nun grundsätzlich nicht so,

als ob es ein authentisches Selbst dahinter gäbe. [...] Zwar steht [Maskerade] in Beziehung zu dem, was vorher war und auch zu dem, was sie möglicherweise mimetisch abbildet. Ohne diese Differenzen wäre sie als Maskerade nicht erkennbar. Jedoch handelt es sich

‚männlichen‘ oder ‚weiblichen‘ Performance (so beispielsweise durch Kleidung) ja nicht per se eine ‚männliche‘ oder ‚weibliche‘ Identität steht, dass es also kein ‚tatsächliches‘ Geschlecht, welches entweder männlich oder weiblich ist, geben kann. Dies wird in den beiden Romanen jedoch – abgesehen von den Protagonistinnen – abweichend dargestellt: Innerhalb der Diegesis beider Romane stimmen die Binarität der Kleiderordnungen ‚männlich/weiblich‘ mit der Binarität der Figurenidentitäten überein. So gelten weiblich gekleidete Figuren auch als (im Rollenverständnis und in der Identität) weiblich und männliche gekleidete Figuren als männlich.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

dabei nur um Bezugspunkte relativen Charakters, die „authentisch“ im traditionellen Sinne längst nicht mehr sein können. Es geht vielmehr um Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, mit denen die Maskerade spielt. (Lehnert 1997, 37)

Für die als Männer verkleideten Frauen in der europäischen Literatur – insbesondere in der Zeit vor dem 19. Jahrhundert – ist nach Lehnert typisch, dass sie sich nur dann verkleiden, wenn ihnen kein anderer Ausweg aus einer Notlage bleibt: Entweder müssen die weiblichen Figuren vor einer Gefahr fliehen oder einen verschollenen Liebhaber suchen. Ihre Verkleidungen greifen Geschlechterhierarchien also nur scheinbar an, wie Lehnert betont, denn die jungen Frauen in der Literatur scheitern entweder als junge Männer, oder sie leiden unter der für sie ‚unnatürlichen‘ Rolle und sind in der Regel mehr als froh, wenn sie die Kleider wieder tauschen können. Selten würden dabei in den literarischen Texten eine neue Lösung, also beispielsweise eine neue Form der Geschlechterbeziehungen und eine Veränderung der Geschlechterhierarchie in Erwägung gezogen. Meist wird zum Vertrauten zurückgekehrt, die alte Ordnung wird schnellstmöglich restituiert. Maskerade ist also keine Bewegung, die Neues erhält, sondern ein unbedingt zu überwindendes Stadium. Diese Überwindung soll bestätigen, dass der Status quo der geschlechtlichen Rollenverteilung der richtige ist. (Lehnert 1997, 49 ff.) Dies verhält sich in den *bacha posh* thematisierenden Romanen³ jedoch anders: Hier bedeutet die Maskerade für die kindlichen bzw. adoleszenten Protagonistinnen einen derartigen Freiraum, dass sie durchaus positiv konnotiert ist. Es besteht ein ausdrücklicher Wunsch, die Geschlechterhierarchien zu verändern und möglichst nicht in die gesellschaftlichen Zwänge, welche mit weiblicher Kleidung einhergehen, zu bestätigen – die Umsetzung dieses Wunschs gelingt allerdings in beiden Romanwelten nicht.

2.3 *bacha posh*

Bei dem Phänomen der *bacha posh*⁴ handelt es sich stets um die Verkleidung von Mädchen als Jungen – und nicht etwa umgekehrt. Dieses Phänomen, also der als Mädchen verkleidete Junge, das auch zur Kultur Afghanistans gehört, nennt sich *bacha bazi* und ist nur im Kontext der Kinderprostitution zu finden. Bei den *bacha bazi* handelt es sich um ‚Tanzknaben‘, die beispielsweise durch die

3 Neben den hier analysierten Romanen sind noch *Die Sterne über Peshāwar* von Suzanne Fisher Staples, *Ukminas Geheimnis* von Ukmina Manoori oder *Bacha Posh* von Charlotte Erlih zu nennen.

4 Siba Shakib nennt die *bacha posh* „Töchtertöchter“, übersetzt bedeutet es „verkleidete Jungen“.

Romane *Drachenläufer* (Hosseini 2003) oder *Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen* (Shakib 2002) zu Bekanntheit im westlichen RezipientInnenkreis gelangten. Die *bacha posh* sind hingegen erst seit einigen Jahren auch in Deutschland Gegenstand medialer Berichterstattung.⁵ Mitverantwortlich dafür ist das erst kürzlich erschienene Werk der New-York-Times-Journalistin und Pulitzer-Preisträgerin Jenny Nordberg mit dem Titel *Afghanistans verborgene Töchter – Wenn Mädchen als Söhne aufwachsen* (2015), das in den deutschen wie internationalen Medien auf große Resonanz gestoßen ist. Nordberg hatte vier Jahre lang in Afghanistan über das Thema der *bacha posh* recherchiert, da aber Afghanistan größtenteils nicht alphabetisiert ist, es keine Jugendämter gibt und keine Statistiken über längere Zeiträume geführt werden, existieren keine Zahlen, die den Anteil der *bacha posh* in der Bevölkerung genau beziffern könnten. Laut Nordberg sind die *bacha posh* zwar

eine Minderheit, aber es ist nicht ungewöhnlich, man kann ihnen überall im Land in den Dörfern begegnen. Normalerweise sind an einer Schule eine oder zwei. Oft arbeitet eine als Gehilfe in einem kleinen Laden. Und die Ärztinnen und Hebammen haben alle schon in Krankenhäusern mit ihnen zu tun gehabt, wenn sie eine Mutter oder Schwester dorthin begleitet haben, oder als Patienten, deren biologisches Geschlecht sich als ein anderes herausstellt als vermutet. Das haben die Gesundheitsmitarbeiterinnen alle selbst schon erlebt, und sie sind sich auch darin einig, dass jede Familie mit ausschließlich weiblichen Nachkommen sich überlegt, eines der Mädchen zu einem Jungen zu machen. (Nordberg 2015, 99)

Es lassen sich zwei (im Grundsatz gar nicht so unterschiedliche) Motivationen erkennen, warum es für Familien vorteilhaft erscheint, eine Tochter als *bacha posh* aufzuziehen; zunächst kann dies existenzielle Gründe haben: Lebt kein Mann im Hause, ist es für Frauen schwierig, sich alleine fortzubewegen. Dies mag in großen Städten eher realisierbar sein, auf dem Land ist dies nur schwer möglich. Wird die Mutter oder werden die Schwestern von einem Jungen begleitet, drohen keine Sanktionen, wenn beispielsweise Einkäufe erledigt werden müssen. Ein *bacha posh* bedeutet ebenfalls eine zusätzliche Einnahmequelle für arme Familien, da die als Jungen verkleideten Mädchen arbeiten dürfen. In dem Roman von Ellis ist es vor allem dieses Motiv, welches die Protagonistinnen – mehr oder weniger freiwillig – in den Rollentausch zwingt.

Ein zweiter Grund für die Verkleidung einer Tochter als Sohn ist das ‚Ehrgefühl‘ der Eltern. Jenny Nordberg stellt in ihrem Buch unter anderem die afgha-

5 Zu nennen sind z. B. die Dokumentation *Tohebas Geheimnis* (Deutschland, 2013, Babori/Eigendorf) oder der Spielfilm *Osama* (Afghanistan, 2003, Barmak).

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

nische Parlamentsabgeordnete Azita Razaat vor, die nicht als Politikerin hätte arbeiten können, wenn sie keinen Sohn hätte vorweisen können. Die studierte Frau, die mit ihrem analphabetischen Cousin ersten Grades verheiratet wurde, ist Mutter von vier Mädchen. Sowohl ihr Mann als auch sie selbst wurden diskriminiert, da sie es nicht ‚geschafft hatten‘, Söhne zur Welt zu bringen (wobei die Schuldzuweisung in diesen Fällen immer die Mutter trifft). Deshalb wurde beschlossen, dass die Tochter ‚Manoush‘ fortan als Sohn ‚Mehran‘ aufwachsen solle. Für ihre Tochter sieht Azita Razaat den Rollentausch bis zur Pubertät als die große Chance, eine schöne Kindheit mit all den Dingen zu erleben, die Mädchen bis heute in Afghanistan untersagt sind: spielen, Rad fahren, auf Bäume klettern. Auf die Frage, was denn geschähe, wenn Manoush bzw. Mehran in die Pubertät käme, wird von ihren Eltern geantwortet, dass sie dann wieder als Mädchen leben müsse.⁶ Auffällig ist, dass sich einige der in Nordbergs Reportage genannten Mädchen mit dem temporären Rollentausch durch Maskerade arrangieren konnten, es anderen jedoch unmöglich geworden ist, zu Beginn der Pubertät in ein konventionelles weibliches Rollenverhalten zurückzufinden⁷, da diese die Binarität der Geschlechtsidentitäten ablehnen.

3. Raumsemantik nach Jurij M. Lotman

Jurij Michailowitsch Lotman hat in seiner 1972 auf Deutsch erschienenen Monographie *Die Struktur literarischer Texte* ein Raumsemantik- bzw. Grenzüberschreitungsmodell entwickelt, welches sich insbesondere dann als fruchtbar für die literarische Analyse herausstellt, wenn man in Texten entweder offene oder versteckte klassifikatorische Grenzen, denen die Figuren unterliegen, aufzeigen möchte. Dies gilt sowohl für literarische Szenarien in vormodernen Gesellschaften wie Afghanistan mit ihren sehr klar erkennbaren klassifikatorischen Grenzen als auch für moderne Gesellschaften, deren klassifikatorische Grenzen eher als verdeckt bezeichnet werden müssen⁸. Aber auch die Zuordnung bzw. Erweiterung von Teilräumen, denen die Figuren zugeordnet sind, lassen sie so systematisch darstellen. Nach Lotman ist jeder Raum in disjunkte Teilräume aufgeteilt, welche durch eine klassifikatorische Grenze voneinander getrennt werden. Figuren sind

6 Vgl. Nordberg 2015, 31.

7 Nordberg widmet diesen *bacha posh* das Kapitel „Die Verweigerer – Naders Jungs“.

8 Diese versteckten klassifikatorischen Grenzen sind insbesondere in aktueller Kriegsliteratur zu finden, und zwar meist dann, wenn eine weibliche Figur einen konventionell männlich konnotierten Beruf, bspw. als Soldatin ergreift und in einem Kriegsgebiet stationiert wird.

in ganz unterschiedlicher Weise diesen disjunkten Teilräumen zugeordnet – überqueren sie nun eine klassifikatorische Grenze, findet nach Lotman ein Ereignis statt, dies „gilt als die kleinste unzerlegbare Einheit des Sujetaufbaus [...]. Was ist ein Ereignis als Einheit des Sujetaufbaus? *Ein Ereignis im Text ist die Versetzung einer Figur über die Grenze eines semantischen Feldes.*“ (Lotman 1972, 330 f.) Nach Lotman haben sujetlose Texte (also Texte, in denen kein Ereignis stattgefunden hat) „einen deutlich klassifikatorischen Charakter; [denn] sie bestätigen eine bestimmte Welt und deren Organisation.“ (Ebd., 336 f.) Lotman definiert den sujethaltigen Text in direkter Abhängigkeit zum sujetlosen:

Das sujetlose System ist [...] primär und kann in einem selbstständigen Text zum Ausdruck kommen. Das Sujet-System dagegen ist sekundär und stellt immer eine Schicht da, die die zugrundeliegende Schicht sujetloser Struktur überlagert. Dabei ist das Verhältnis der beiden Schichten zueinander immer konfliktgeladen: gerade das, was die sujetlose Struktur als unmöglich behauptet, macht den Inhalt des Sujets aus. Das Sujet ist ein ‚revolutionäres Element‘ im Verhältnis zum ‚Weltbild‘. (Ebd., 339)

Ich werde nun im Folgenden untersuchen, wie die Teilräume, die klassifikatorischen Grenzen und Figurenzuordnungen in den vorliegenden Romanen konstruiert sind, um dann zu zeigen, in welchem Maße Maskerade, also das Wechseln der *gender role* durch ‚simple Verkleidung‘, alle Raumzuordnungen und klassifikatorischen Grenzen verändert bzw. ad absurdum führt. So wird deutlich, wie sehr das gesamte Leben der kindlichen Protagonistinnen (und ihrer Familien) davon beeinflusst wird, welche Kleidung sie gerade tragen und welches Geschlecht zu sein sie gerade vorgeben müssen.

3.1 Teilräume in *Die Sonne im Gesicht*

Der Bestseller der kanadischen Autorin Deborah Ellis aus dem Jahre 2001 handelt von dem afghanischen Mädchen Parvana, das kurz vor den Ereignissen von 9/11 mit seiner Familie vor den Taliban flüchten muss. Auf diesen Roman folgen noch vier weitere, von denen der letzte mit dem Titel *Ich heiße Parvana* 2014 erschienen ist. Parvana ist nunmehr 14 Jahre alt und erinnert sich an ihre Kindheit, als sie sich wiederholt als Junge verkleiden musste und so die Wohnung verlassen und die Familie ernähren konnte⁹. Dies ist aber aufgrund ihrer körperlichen Ent-

9 Bei Lektüre dieses letzten Parvana-Romans drängt sich allerdings der Verdacht auf, dass auch die Autorin die (erzählerischen) Möglichkeiten, die die Maskerade der Protagonistinnen mit sich bringt, zu vermissen scheint, denn als konstruiert ist die erneute Rettung der Protagonistinnen zum Ende des Romans durch das Mittel der Maskerade zu bezeichnen: Da die jugendlichen Mädchen keine Jungen mehr darstellen könnten, Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

wicklung jetzt nicht mehr möglich, wie ihr ein Freund unmissverständlich klar macht. (Ellis 2014, 50)

In *Die Sonne im Gesicht* wächst die Protagonistin zunächst mit einer klaren *gender role* auf, welche auch ihrem anatomischen Geschlecht entspricht: Als Tochter studierter afghanischer Eltern darf sie anfangs eine Schule besuchen, bis die Taliban dies verbieten. Der Lesende erfährt, dass die Familie seit längerem auf der Flucht ist, da Parvanas Eltern im Ausland studiert haben und nun von den Taliban verfolgt werden. Auf ihrer zunächst letzten Etappe wohnt die ganze Familie in sehr beengten Verhältnissen in einer unmöblierten Ein-Raum-Wohnung, die nur von dem Vater und der damals noch knabenhaften Parvana verlassen werden darf. Fast augenblicklich werden die disjunkte Raumaufteilung, die während des gesamten Romans beibehalten wird, sowie die Figurenzuordnungen sichtbar: Der Teilraum Wohnung ist den weiblichen und den männlichen Figuren zugeordnet, allerdings darf er von den weiblichen Figuren nicht verlassen werden – zumindest nicht ohne männliche Begleitung und auch dann nur versteckt unter einer Burka. Der Teilraum Stadt oder öffentlicher Raum ist ausschließlich den Männern zugeordnet, d. h. sie können – ohne nach Lotman eine klassifikatorische Grenze zu überschreiten – sich in beiden Teilräumen bewegen. In Lotmans Terminologie handelt es sich also sowohl bei den Frauen, die im Teilraum Haus verbleiben, als auch bei den Männern, die sich im selben Teilraum genauso legitimiert bewegen dürfen wie im Teilraum öffentlicher Raum, um statische Figuren. Lotman meint mit *statisch*¹⁰, dass die Figuren in ihrem Teilraum verbleiben (wie auch immer dieser beschaffen sein mag) und mit *dynamisch*, dass sie eine klassifikatorische Grenze verletzen und den Teilraum wechseln. Dass diese Grenze impermeabel, also undurchlässig ist, markiert die Erzählinstanz im vorliegenden Fall direkt auf den ersten Seiten:

Jetzt gab es sehr viele Beinprothesen auf dem Markt von Kabul zu kaufen. Seit die Taliban befohlen hatten, Frauen müssten zu Hause bleiben, nahmen viele Ehemänner ihren Frauen die Prothesen weg und verkauften sie. „Du gehst ja nicht fort, wozu brauchst du dann ein falsches Bein?“, fragten sie. (Ellis 2001, 13)

Da auch Parvanas Vater aus Geldnot seine (allerdings) eigene Beinprothese verkauft hat, muss die Tochter ihn stützen; deutlich wird in dem nachstehenden

wird die Figur Shauzia, die im selben Alter wie Parvana ist, kurzerhand als greiser Scherenhändler unter einem künstlichem Bart versteckt.

10 Diese Bezeichnung ist nicht zu verwechseln mit der Terminologie von Manfred Pfister (2001), der mit ‚statisch‘ sich ‚nicht entwickelnde‘ und mit ‚dynamisch‘ ‚sich entwickelnde‘ Figuren beschreibt.

Zitat nicht nur die große Not der Menschen in Afghanistan, sondern auch die Massivität der Einschränkung von Frauen durch das Tragen einer Burka:

Parvana geleitete ihren Vater vorsichtig um tiefe Löcher und Steintrümmer herum, die sich mitten auf der Straße befanden. „Wie können Frauen in ihren Burkas auf diesen Straßen gehen?“, fragte Parvana ihren Vater. „Wie können sie sehen, wo sie hinsteigen?“ – „Sie fallen oft“, antwortete der Vater. (Ellis 2001, 14)

Der Teilraum Öffentlichkeit ist also in doppelter Weise feindselig für die weiblichen Figuren: Weder darf er ohne männliche Begleitung noch darf er ohne Verhüllung betreten werden – und auch mit Verhüllung und in Begleitung sind Geschäfte oder Busse für Frauen ausgeschlossen:

Frauen durften die Geschäfte nicht betreten. Normalerweise sollten die Männer alle Einkäufe erledigen, aber wenn Frauen es tun mussten, dann hatten sie vor der Tür stehen zu bleiben und ins Geschäft hineinzurufen, was sie kaufen wollten. Parvana hatte gesehen, wie Ladenbesitzer geschlagen worden waren, weil sie Frauen in ihren Geschäften bedient hatten. (Ebd., 41)

Dies gilt (in der erzählten Welt) auch für junge Mädchen: Nachdem der Vater verhaftet worden ist und die zehnjährige Parvana (unter einem Tschador verhüllt) versucht, für die Familie etwas Brot zu erstehen, wird sie von einem Taliban geschlagen:

„Was machst Du da in diesem Aufzug?“ Parvana drehte sich um und sah einen Taliban-Soldaten hinter sich, die Augen voll Zorn und in der Hand einen Stock. „Du musst ordentlich verhüllt sein! Wo ist dein Vater? Wo ist Dein Mann? Sie werden bestraft werden, dass sie dich so auf die Straße gehen lassen!“ Der Soldat hob einen Arm und ließ den Stock auf Parvanas Schulter krachen. (Ebd., 42)

3.2 Teilräume in *Samira und Samir*

Die disjunkten Teilräume in Siba Shakibs Roman *Samira und Samir*, der 2003 erschienen ist, sind zunächst nicht ganz so eindeutig zu erkennen, da es sich bei den ProtagonistInnen um Angehörige des Nomadenvolks der Hazara handelt und somit der klassische Antagonismus zwischen dem Teilraum Haus (= Bewegungslosigkeit) und dem äußeren Raum nicht existiert¹¹. Dennoch lassen sich schon

11 In den Erzählungen werden die Ethnien der Hazara und der Paschtunen thematisiert: In dem Roman von Ellis handelt es sich um – nach westlichen Vorstellungen – gebildete Paschtunen, in dem Roman von Shakib um das weitgehend analphabetische Nomadenvolk der Hazara. Diese Ethnien treten aber nicht wechselseitig in den Romanen auf, d. h. sie werden einander nicht gegenübergestellt, daher habe ich diesen Aspekt nicht

zu Beginn des Romans ähnliche Zuordnungen wie im Text von Ellis erkennen: Während die Grenze zwischen Zelt und direkter Umwelt durchlässig erscheint, gibt es einen anderen Ort mit einem hohen Symbolwert, auf den regelmäßig verwiesen wird, da er ausschließlich den Männern vorbehalten ist: ein heiliger Felsen.

Das ist der Felsen Gottes, hat sein Vater gesagt, als der Kommandant noch ein kleiner Junge gewesen ist. Es ist ein heiliger Felsen, es ist das Geschenk des gütigen Herrn für Männer wie dich und mich. Männer, die als erstes Kind, als erster Sohn geboren sind. Erstgeborene Söhne von erstgeborenen Söhnen. (Shakib 2003, 22)

Im weiteren Verlauf des Romans – als das Nomadenleben kurzzeitig unterbrochen wird und die Protagonistin mit ihrer Mutter in einem Dorf überwintert – wird der öffentliche Raum (eines Dorfes, nicht der Steppe) als ähnlich feindlich für Frauen beschrieben wie von Ellis: „Daria ist es nicht gewohnt, mit einem Tuch über dem Kopf und verdecktem Gesicht in engen Gassen zu gehen. Sie stolpert, muss Männern aus dem Weg gehen, hat Mühe, mit ihrem Kind Schritt zu halten.“ (Ebd., 119) Diese Feindlichkeit wird auch zum Ende des Romans deutlich, als sich Daria schlichtweg weigert, das Winterlager, einen kleinen Stall, in dem sie monatelang gehaust hat, zu verlassen. ‚Samir/a‘¹² appelliert hier an ihre Mutter:

Es ist auch für Dich nicht gut, wenn Du den ganzen Tag und die ganze Nacht hier im Stall hockst. Ich habe Angst, dass Du Deinen Verstand wieder verlierst. – Die Leute werden über mich reden, sagt Daria. Sie werden sagen, was ist das für eine Frau, die in den Straßen herumschlendert, als wenn sie kein Zuhause hat? Die Leute werden sagen, Daria ist eine schlechte Frau. (Ebd., 221)

So sehr sich die beiden Romane aber nun in ihrer Raumaufteilung ähneln, so sehr unterscheiden sie sich bei der Darstellung von Maskerade und *gender roles*.

3.3 Die Notwendigkeit, sich zu verkleiden

Bei Ellis' Roman *Die Sonne im Gesicht* entsteht erst dann die Notwendigkeit, dass sich die Protagonistin als Junge verkleidet, als keine männlichen Figuren dem Familienverband mehr angehören (der älteste Bruder ist im Krieg gefallen, der Vater im Gefängnis), was konkret bedeutet, dass niemand mehr den Teilraum Haus verlassen und die Frauen mit Nahrung versorgen kann:

weiter fokussiert. (In Hosseinis Roman *Drachenläufer* (2003) wird die Diskriminierung dieser Ethnien ausführlich thematisiert.)

- 12 Diese Schreibung ist dem Umstand geschuldet, dass die Figur sowohl Samira als auch Samir gerufen wird und sich mit beiden Rollen gleichermaßen zu identifizieren scheint.

„Einer muss problemlos hinausgehen können. Du bist diejenige von uns, die sich am ehesten als Junge verkleiden kann.“ Parvana dachte darüber nach. Ihre Finger glitten über ihren Rücken, um zu spüren, bis wie weit hinunter ihre Haare reichten. „Es ist Deine freiwillige Entscheidung“, sagte Mrs Weera. „Wir können dich nicht zwingen, dir die Haare abschneiden zu lassen“ [...] „Gut“, sagte sie. „Ich mach’s.“ – „Sehr gut“, sagte Mrs Weera. „Das ist Teamgeist!“ (Ellis 2001, 48 f.)

Die Entscheidung zur Maskerade in *Samira und Samir* entsteht hingegen weder mit Einverständnis der Protagonistin (die zu diesem Zeitpunkt noch ein Baby ist), noch entsteht sie aus einer existenziellen Notsituation heraus, noch ist sie nur temporär geplant: Das erstgeborene Kind ist ein Mädchen und nicht der sicher erwartete Sohn; trotz der ‚Schande‘ für die Familie lässt der enttäuschte Vater das Kind leben, gibt ihm aber zwei, statt einem Namen: „Wir werden ihr den Namen Samira geben, werden sie Samir rufen, sagt er, senkt den Blick, sieht Daria nicht an, sagt, damit die Leute denken, du hast mir einen Sohn geschenkt.“ (Shakib 2003, 29) Die Maskerade stellt also zunächst außer der vermiedenen ‚Schande‘ keinen Nutzen dar – erst als der Vater gestorben ist, profitieren auch Samir/a und ihre Mutter in gleicher Weise wie Parvana und ihre Familie von der Verkleidung: Das Mädchen kann sich frei bewegen und die Familie mit Nahrung versorgen.

3.4 *gender role* im Teilraum Haus

Während Parvana, sobald sie sich im weiblich konnotierten Teilraum Haus befindet, ihre *gender role* als Tochter wieder annimmt, ist dies bei Samir/a wechselhaft, je nachdem, ob sie von ihrer Mutter oder ihrem Vater angesprochen wird. So behält Parvana im ‚Haus‘ die weibliche *gender role* und kann sich durch die implizite klassifikatorische Grenzverletzung der Maskerade den männlich konnotierten öffentlichen Raum in der männlichen *gender role* erschließen – es handelt sich also um eine klare Verteilung der *gender roles* auf die unterschiedlichen Teilräume. Bei Samir/a verhält sich dies anders: Zwar kann auch sie in der männlichen *gender role* in den öffentlichen Raum treten, in einer Weise, wie sie das in der weiblichen *gender role* niemals gekonnt hätte; es handelt sich also – wie bei Parvana – zunächst um eine Vergrößerung des Aktionsradius, denn durch die Annahme der männlichen *gender role* ist sie ebenfalls nicht auf den Teilraum Haus beschränkt. Anders als bei Parvana liegt bei Samir/a der Fall aber insofern komplizierter, als dass sie durch die Maskerade nicht nur Raum gewinnt, sondern auch verliert, zumindest eindeutigen Raum: Im Teilraum Haus, also immer dann, wenn die ‚Eingeweihten‘, Mutter, Vater, Kind, unter sich sind, wird die Figur abwechselnd Samira (Tochter) genannt, und dann wieder Samir (Sohn). Dies führt zu Verwirrung bei Samir/a: „Samira steht wie ein Baum. Lass das, sagt der Vater. Der

Kommandant bittet seinen Samir nicht. Es ist ein Befehl. Was soll sie lassen? Ein Baum zu sein? Samira zu sein? Samir zu sein? Ein richtiger Junge zu sein? Am Leben zu sein? Was?“ (Shakib 2003, 75) Diese Verwirrung Samir/as vergrößert sich im Laufe der Erzählung zusehends und zwar immer dann, wenn die beiden Identitäten auch im Privaten beibehalten werden – in der Öffentlichkeit hingegen beherrscht sie ihre männliche *gender role* perfekt:

Das ist er, sagen die Männer. Das ist Samir. Er wird der beste bokashi-Spieler werden, den der Hindukusch je gesehen hat. Er ist der beste Reiter, den der Hindukusch je gesehen hat, rufen die kleinen Jungen und springen auf und ab. Die Mädchen und Frauen kichern, sagen, und er ist der schönste Mann, den der Hindukusch je gesehen hat. (Shakib 2003, 245)

3.5 Sexualität/desire

In Ellis' Roman findet das Thema Sexualität/desire keine Erwähnung, was in diesem Falle möglicherweise den jugendlichen Adressaten geschuldet ist. Bei *Samira und Samir* hingegen bestimmt es im letzten Drittel des Romans den Hauptkonflikt, welcher eng mit der Identitätsproblematik verknüpft ist. Ausgehend von der uneindeutigen Geschlechtsidentität, die für Samir/a vor allem im Teilraum Haus entsteht, ist die Protagonistin immer dann unsicher ob ihrer *gender role*, wenn die Inszenierung einer eindeutig als männlich konnotierten Rolle auch ihre Gefühlswelt tangiert. So gelingt es Samir/a zwar mühelos, für Außenstehende als tugendhafter Sohn des Kommandanten zu bestehen (wie auch im Zitat oben deutlich wird), erfüllt sie doch alle Anforderungen, die von dieser Rolle erwartet werden: Sie reitet, sie jagt, tötet, kleidet sich entsprechend und frequentiert alle Räume, die ausschließlich Männern vorbehalten sind. Da sie sowohl auf männliche als auch auf weibliche Figuren anziehend wirkt, erweckt sie das Begehren beider Geschlechter, ein Umstand, der sie zunächst verwirrt, der ihr aber zusehends gefällt. Der innere Konflikt Samir/as, sich von beiden Geschlechtern angezogen zu fühlen, wird durch ihre zunehmend engere Beziehung zu dem Geschwisterpaar Bashir und Gol-Sar auf die Spitze getrieben: Während sie den schwachen Bashir zunächst abstoßend findet, entwickelt sich im weiteren Verlauf der Handlung eine enge Freundschaft zwischen Samir/a¹³ und Bashir, die schließlich in einigen Kusszenen gipfelt:

13 Bei der Freundschaft zu Bashir, die auch sexuelle Nuancen entwickelt, wird Samir/a von Bashir stets als männlicher Freund wahrgenommen, da er von Samir/as biologischen Geschlechts nichts weiß. Es handelt sich also um eine homoerotische Freundschaft zwischen zwei (vermeintlichen) Männern.

Es zählt nicht, was Dein Vater von Dir will, es zählt nur, was du willst, sagt Samira. – Ich will Dein Freund sein. Sonst nichts, sagt Bashir, beugt sich über Samira, sieht ihr in die Augen, zögert, küsst sie auf die Wange. Samira liegt einfach nur da, sieht das Gesicht ihres Freundes über ihrem, weiß nicht, was sie tun oder sagen soll, spürt seinen Atem, hört sein Herz, das genauso schnell schlägt wie ihr eigenes. Gerade will Samira ihren Freund wegschieben, will sich aufrichten, will vom Felsen herunterspringen, da umfasst Bashir ihr Gesicht und küsst sie ein zweites Mal. Dieses Mal küsst er sie mitten auf den Mund, richtet sich auf, kehrt Samira den Rücken zu, sagt, so jetzt weißt Du es. Jetzt weißt Du, was ich will.“ (Shakib 2003, 178)

Aber auch Bashirs Schwester, Gol-Sar, fühlt sich von Samir/a angezogen, was Samir/a ebenfalls in Verwirrung stürzt, wie in ihrem inneren Monolog deutlich wird:

He. Mädchenjunge. Sieh mich an. War es Samira, die sie beinah geküsst hat? Oder war es Samir? – Schweig. Geh weg, sagt Samira. – [...] – Magst Du die Schwester lieber oder den Bruder? [...] Genaugenommen geht es mich ja nichts an, aber in Wahrheit darfst du weder an dem Bruder noch an der Schwester Gefallen finden. Denn Du bist Samir, ein junger Mann, also darfst du Gol-Sar nicht zu nahe kommen. Aber wir beide wissen, du bist Samira, eine junge Frau, also darfst Du dem Bruder nicht zu nahe kommen. (Ebd., 208)

Die Möglichkeit eines bisexuellen *desires*, welche die dichotome, heterosexuelle Normierung durchbricht, sieht die Protagonistin freilich nicht, so dass sie sich jedes Mal nach ihrer ‚wirklichen‘ Identität als Mann oder Frau fragt, wenn sie nun entweder die Schwester oder den Bruder begehrt: denn nur ‚Samira‘ kann Bashir begehren und nur ‚Samir‘ Gol-Sar. Dieser Identitätskonflikt, welcher an die sexuelle Entwicklung der Protagonistin geknüpft ist, wird sukzessive weitergeführt. So bleibt es nicht nur bei einigen Kusszenen, sondern es entwickelt sich sowohl zu Bashir, als auch zu Gol-Sar eine physische Beziehung: mit Gol-Sar wird ‚Samir‘ verlobt, von Bashir wird Samir/a – noch vor ihrer Hochzeitsnacht mit seiner Schwester – entjungfert.¹⁴ Da nun Bashir als erste Figur neben den Eltern von Samir/as ‚Geheimnis‘ weiß, droht er ihr, sie umzubringen, wenn sie die Ehre seiner Schwester Gol-Sar verletze. Da dieser Konflikt, sich für eine der beiden Rollen entscheiden zu müssen, unauflöslich scheint, muss Samir/a zunächst den Tod von Samir inszenieren – und somit die Beziehung zu Gol-Sar kappen. Wie sehr die vorgegebene Geschlechterbinarität Samir/as Identitätskonstrukt entgegengesetzt ist, wird im Roman wiederholt von ihr beklagt: „Warum muss ich überhaupt eine Frau werden? Was muss geschehen, damit ich ein richtiger Mann werde? Warum

14 An dieser Stelle sei noch einmal der Hinweis gegeben, dass es sich nicht um eine komödiantische Konfiguration handelt – auch wenn die Figurenkonstellation damit zu spielen scheint.

ist das Gottes Wille? Warum kann ich nicht einfach der Mensch sein, der ich sein will?“ (Shakib 2003, 226)

Nach der Vortäuschung des Todes von Samir hat Samir/a ihren Identitätskonflikt zwar äußerlich gelöst, es bleiben aber weiterhin Konflikte mit der eigenen *gender role*¹⁵, denn es stellt sich zunehmend heraus, dass sie nicht fähig ist, auf das (männliche) Privileg, auch öffentlich leben zu können, vollkommen zu verzichten. Stellt man nun noch einmal die Geschlechterinszenierungen der Protagonistinnen beider Romane gegenüber – auch in Hinblick auf Lotman – so lässt sich zunächst festhalten, dass bei Parvana die eindeutige Geschlechtszugehörigkeit der disjunkten Teilräume aufrecht erhalten bzw. durch Maskerade vorgetäuscht wird und keine inneren Konflikte der Protagonistin entstehen: Parvana verkleidet sich freiwillig, um sich den öffentlichen Raum erschließen zu können. Weder erhält sie mehrere Namen, noch ist ihre Identität im familiären Kontext uneindeutig. Somit kann die Figur durch Maskerade, also der Verletzung einer klassifikatorischen Grenze, einen Teilraum betreten, der ihr sonst verboten wäre. Ganz anders verhält es sich mit der Teilraumaufteilung und Identitätsentwicklung Samir/as: Während zunächst ihre Performance im öffentlichen Raum ebenfalls eindeutig männlich ist, verhalten sich die Eltern im Teilraum Haus uneindeutig – eine Uneindeutigkeit, die suggeriert, dass Samir/a nicht als *ein* Mensch mit mehreren Performances bzw. Facetten gesehen wird, sondern als eine Art Kombination von zwei zwar koexistierenden, jedoch sich wechselseitig ausschließenden *gender roles*. Samir/a erfährt durch Maskerade also nicht nur eine Raumerweiterung (in den männlich codierten Räumen der Öffentlichkeit), sie verliert auch gleichzeitig ihre Legitimierung als *eine* Person, da die Spaltung bzw. Doppelrolle, die die Eltern ihr in der Privatsphäre oktroyieren, dazu führt, dass für Samir/a Maskerade nicht nur als Performance verstanden wird, sondern zu einem tiefen Identitätskonflikt führt.

4. Fazit

Die beiden Romane *Samira und Samir* und *Die Sonne im Gesicht* haben gezeigt, dass die Inszenierung von Geschlecht nicht nur an Performanz und an Raumzuordnungen gekoppelt ist, sondern dass das ‚Spiel‘ mit den *gender roles* ‚männlich/weiblich‘ nicht völlig frei wählbar ist oder eindeutig verhandelt werden kann.

15 So führt das Einsetzen der Menstruation bei Samir/a eben keinesfalls dazu, dass sie sich nun für oder gegen die männliche oder weibliche Geschlechtsperformance entscheidet (der etwa eine männliche oder weibliche Geschlechtsidentität vorausgehen müsste), sondern dass sie sich eher dieser Binarität männlich/weiblich noch konsequenter verweigern möchte.

Während die zum Zeitpunkt der Verkleidung 10-jährige Parvana bereits eine gefestigte Identität entwickelt hat, kann Samir/a genau diese nicht entfalten. Das traditionelle muslimische Wertesystem hat sie bereits verinnerlicht und so wächst sie mit einem Vexier-Bild von sich selbst auf: Zum einen enthält es vermeintlich kostbare männliche Anteile, zum anderen vermeintlich wertlose weibliche. Der Wunsch der Protagonistin, eine Identität entwickeln zu dürfen, die von dem gesellschaftlichen dichotomen Geschlechterverständnis abweicht, die Weigerung, sich für oder gegen eine der beiden möglichen *gender roles* zu entscheiden, sind eine sehr anschauliche literarische Umsetzung der Frage, was Geschlecht ist und was es ausmacht. Die Beobachtungen Jenny Nordbergs zu den realen *bacha posh* Afghanistans bestätigen das, was die Romane bereits vor über einer Dekade thematisiert haben: Vorgegebene binäre Geschlechtszuweisungen, die zunächst uneindeutig sind und später zurückgenommen werden, stellen sich weniger als Chance für die eigene Identitätsentwicklung, denn als hochproblematisch und sogar lebensbedrohlich für die Entwicklung der adoleszenten Mädchen dar.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Ellis, Deborah*: Die Sonne im Gesicht. Ein Mädchen in Afghanistan. 2. Aufl. Wien: Omnibus Taschenbuchverl. 2003. – EA 2001.
- Ellis, Deborah*: Ich heiße Parvana. Wien: Jungbrunnen 2014.
- Erlih, Charlotte*: Bacha Posh. Innsbruck: Edition Laurin 2015.
- Fisher Staples, Suzanne*: Die Sterne über Peschawar. 3. Aufl. München: dtv 2010. – EA 2006.
- Hosseini, Khaled*: Drachenläufer. 11. Aufl. Berlin: dtv 2006. – EA 2003.
- Manoori, Ukmīna*: Ukmīnas Geheimnis. Köln: Bastei Lübbe TB 2014.
- Shakib, Siba*: Samira und Samir. 3. Aufl. München: C. Bertelsmann Verl. 2004. – EA 2003.
- Shakib, Siba*: Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen. München: Wilhelm Goldmann Verl. 2003.

Sekundärliteratur

- Braun, Christina von/Inge Stephan* (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler Verl. 2006.
- Butler, Judith*: Das Unbehagen der Geschlechter. 16. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verl. 2012. (edition suhrkamp; NF. 722) – EA 1991.

- Landweer, Hilge*: Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. In: *Feministische Studien*, Heft 2. Weinheim: Deutscher Studien Verl. 1993.
- Lehnert, Gertrud*: Maskeraden und Metamorphosen. Als Männer verkleidete Frauen in der Literatur. Würzburg: Königshausen und Neumann 1994.
- Lehnert, Gertrud*: Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdeutscher Verl. 1996.
- Lotman, Jurij M.*: Die Struktur literarischer Texte. 4. Aufl. München: Fink Verl. 1993. – EA 1972.
- Martínez, Matías/Michael Scheffel*: Einführung in die Erzähltheorie. 9. erw. u. aktual. Aufl. München: Beck 2012 (C.H. Beck Studium).
- Nordberg, Jenny*: Afghanistans verborgene Töchter. Wenn Mädchen als Söhne aufwachsen. Hamburg: Hoffmann und Campe 2015.
- Pfister, Manfred*: Das Drama: Theorie und Analyse. 11. Aufl. München: Fink Verlag 2001.
- Schößler, Franziska*: Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag 2008 (Akademie Studienbücher Literaturwissenschaft).

Nadine Bieker (Köln)

Weiblichkeitsbilder im aktuellen Adoleszenzroman am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder*

„Bis jetzt ist alles nur eine Ansammlung von
Möglichkeiten.“ (Bach 2014, 44)

Seit die Phase der Adoleszenz als eigenständige Lebensphase anerkannt wird, ist diese dadurch gekennzeichnet, dass der Adoleszente sich auf die Suche nach seiner eigenen Identität macht. Literarisch verhandelt wird diese Suche erstmals seit der Entstehung des modernen Adoleszenzromans Ende der 1970er Jahre. Der postmoderne Adoleszenzroman stellt diese Suche aber immer häufiger in Frage. Er verweist durch sein zeitdiagnostisches Potenzial auf die gesellschaftlichen Umstände, die das Leben heutiger Adoleszenter bedingen: Der Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft zeichnet sich immer stärker ab, das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft muss neu reflektiert werden. Es scheint, als müsse das adoleszente Individuum sich nicht mehr entscheiden und keinen vorgegebenen Weg mehr einschlagen, denn unsere postmoderne Gesellschaft überlässt den Adoleszenten zahlreiche Möglichkeiten. Allerdings erwächst daraus eine zunehmende Verantwortung, denn wenn keine klaren Wege mehr vorgezeichnet sind, zwischen denen sich die Heranwachsenden entscheiden und sie sich auch nicht mehr an vorgegebene Normen und Lebensentwürfe anpassen müssen, dann sind sie auch selbst verantwortlich für den Weg, den sie einschlagen. Aber wie sollen Adoleszente den ‚richtigen‘ Weg für sich finden, wenn sie doch eigentlich gar nicht mehr dazu veranlasst werden? Wie sollen sie sich für etwas entscheiden, wenn sie nie gelernt haben, sich zu entscheiden, weil alle Möglichkeiten gleichwertig zur Disposition stehen? Das Individuum, so zeigt es uns die avancierte Form des modernen Adoleszenzromans, verliert an Kontur und wird gleichsam ‚charakterlos‘.

Wir werden aus dem Unterricht entlassen, verlassen das Schulgebäude und gehen nach Hause, da essen wir wieder und machen die Hausaufgaben und hören auf unsere Eltern, haben Freizeitaktivitäten wie Musik, Sport, Politik, Soziales. Haben Jobs, um unser Taschengeld aufzubessern. Schauen Fernsehen. Wir machen das, was alle machen. (Bach 2014, 112)

Zeitgleich mit dem modernen Adoleszenzroman hat sich die emanzipatorische Mädchenliteratur konstituiert: Das Mädchen ist ‚emanzipiert‘ worden und hat

nun unter anderem Eigenschaften zugeschrieben bekommen, die bisher ‚typisch männlich‘ konnotiert waren. Dadurch sind aus Antinormen wieder zumindest implizite Normen geworden, denn das emanzipierte Mädchen ist nun in der Literatur dadurch definiert worden, dass es all das ist bzw. sein sollte, was es vorher nicht gewesen ist. Demnach sind lediglich andere Möglichkeiten geschaffen worden und eine Emanzipation, die sich durch die freie Wahl aller Möglichkeiten auszeichnet, hat nicht stattgefunden.

Tamara Bach, Jahrgang 1976, eine der bekanntesten und zugleich bedeutendsten deutschen Verfasserinnen jugendliterarischer Romane, hat in ihren bisherigen Werken immer wieder die Lebensphase Adoleszenz thematisiert. Durch ein sehr spezifisches Zusammenspiel von *histoire* und *discours* gelingt es ihr in ihren Werken, die Befindlichkeiten adoleszenter Jugendlicher aufzeigen. Auch in Bachs jüngstem Roman *Marienbilder* (2014) steht wie schon in ihrem Erstling *Marsmädchen* eine adolozente Protagonistin im Mittelpunkt. Bachs bisherige Protagonisten und vor allem Protagonistinnen sind stets starke Charaktere gewesen, womit sie in *Marienbilder* auf den ersten Blick bricht: Sie zeichnet ein brüchiges Mädchen- und Frauenbild. Die anfängliche Irritation wird aber abgelöst von der Erkenntnis, dass sich *Marienbilder* gar nicht so sehr von Bachs vorherigen Romanen unterscheidet: Es eint sie die Tatsache, dass sie sich alle auf jeweils aktuelle gesellschaftliche Prozesse beziehen, die Bach zuweilen provozierend überspitzt, um aufzuzeigen, welchen Raum die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände den Adoleszenten offerieren, welche Entwicklungsmöglichkeiten er ihnen ermöglicht. In *Marienbilder* geht es um Mädchen- und Frauenbilder, es geht um eine vermeintliche Emanzipation in einer postmodernen Gesellschaft, und es geht um die Folgen, wenn vorgeblich alles bereits emanzipiert worden ist.

In dem folgenden Beitrag wird sich nach einem kurzen historischen Überblick über den Adoleszenz- und den Mädchenroman, den Begriffen ‚Emanzipation‘, ‚Weiblichkeit‘ und ‚Gender‘ gewidmet, um am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder* aufzuzeigen, warum die vorherrschende Vorstellung einer weiblichen Emanzipation nicht gelingen kann und es deshalb an der Zeit ist, erneut über den Begriff einer weiblichen Emanzipation im herkömmlichen Sinn nachzudenken, ihn in seiner bisherigen Bedeutung zu dekonstruieren und ihn so kritisch auf seine gegenwärtige Relevanz zu befragen.

Historie

Der Gattungsbegriff ‚Adoleszenzroman‘ und das, was wir heute darunter verstehen, taucht erstmals Ende der 1980er Jahre in der Kinder- und Jugendliteraturforschung auf, hat sich jedoch erst Anfang der 1990er Jahre endgültig als

Bezeichnung durchgesetzt (Lange 2011, 147). Das Phänomen, den Zeitabschnitt der Jugend literarisch zu verhandeln, gibt es allerdings schon deutlich länger, finden sich solche Tendenzen doch bereits in den heute als unmittelbare „Nachbarn“ (ebd.) des Adoleszenzromans bezeichneten Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsromanen des 18. und 19. Jahrhunderts. Konstitutiv für den Erziehungsroman ist zunächst seine didaktische Intention: Zögling und Erzieherfigur sind bipolar angelegt, es gibt keine im Mittelpunkt stehende Hauptfigur. Der bekannteste und historisch wirkungsmächtigste Erziehungsroman ist Rousseaus *Émile* (1762), der der aufklärerischen Vorstellung von der Erziehbarekeit des Menschen durch rationale Belehrung folgt (ebd., 148). Im Entwicklungsroman hingegen spielt die didaktische Funktion nur eine untergeordnete Rolle. Als signifikantes Merkmal gilt hier, dass der Weg und das Ziel des Protagonisten epochen- und kulturabhängig sind und die ganze Lebensspanne umfassend dargestellt werden kann. Zu den bekanntesten Entwicklungsromanen gehört *Der Abentheuerliche Simplicissimus Teutsch* (1668/69) von Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen. Der jüngste ‚Verwandte‘ des Adoleszenzromans ist der Bildungsroman: Im Zentrum steht nunmehr ein unverwechselbares Individuum, dessen Lebensweg die didaktische Intention des Erzählers reflektiert, wie Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) dies erstmals exemplarisch gezeigt hat.

Im 18. Jahrhundert erscheint neben den ersten Erziehungs- und Bildungsromanen erstmals ein weiterer Romantypus, der mittlerweile als Vorläufer des Adoleszenzromans angesehen wird – zu den bekanntesten Beispielen zählen Goethes *Werther* (1774) und Moritz' *Anton Reiser* (1785/ 86) (ebd., 147).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich – in der Tradition der Romane von Goethe und Moritz – eine weitere Romanform entwickelt, die im Nachhinein als „klassischer Adoleszenzroman“ (ebd., 158) bezeichnet worden ist, seinerzeit aber den Namen „Schulroman“ (ebd.) getragen hat, da sein Handlungsort die Schule ist. Im Mittelpunkt der Erzählung steht ein junger, männlicher Protagonist, der sich der Langeweile und Stupidität des Schulunterrichts ausgesetzt sieht (ebd., 159). Die Lehrer werden als Feinde angesehen. Der Protagonist, zumeist ein als sensibler in Erscheinung tretender Charakter, ist den Anforderungen der Lehrer, die hier als Exponenten der Gesellschaft in Erscheinung treten, nicht gewachsen und sieht in seiner Situation oftmals nur den Suizid als einzigen Ausweg (ebd.). Bekanntestes und markantestes Beispiel ist Musils 1906 erschienener Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Allerdings begeht der Protagonist hier, im Unterschied zu dem Protagonisten aus Hesses im gleichen Jahr erschienen Roman *Unterm Rad*, keinen Suizid. Der Schulroman und nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem Jerome D. Salingers Erzählung *The Catcher in the Rye* (1951), der noch im

selben Jahr in Deutschland unter dem Titel *Der Fänger im Roggen* erschienen ist, bilden die Grundlage für den „modernen Adoleszenzroman“ (Lange 2011, 160.), für den nun erstmals auch diese Gattungsbezeichnung verwendet wird, da die Entwicklungsphase der Adoleszenz mittlerweile gesellschaftlich anerkannt worden ist (vgl. Blos 1962). In den 1950er und 60er Jahren wurde sich in einem breiten wissenschaftlichen Diskurs immer intensiver mit der Lebensphase zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenseins beschäftigt. Für diese Phase hat sich schließlich der Begriff ‚Adoleszenz‘ konstituiert, welcher sich in der Literatur, in Anlehnung an die anglo-amerikanische Gattungsbezeichnung ‚adolescent novel‘, in den 1980er Jahren in Deutschland unter dem Begriff ‚Adoleszenzroman‘ etabliert hat (vgl. Glasenapp 2014, 127). Sehr schnell wird deutlich, dass die Gattung des Adoleszenzromans in hohem Maße an der Konturierung des öffentlichen Bildes der Adoleszenten beteiligt ist beziehungsweise dem öffentlichen Bild des Adoleszenten durch die diesem Romantypus inhärente Zeitdiagnostik erst seine Konturierung gibt.

Die bis dahin erschienenen Adoleszenzromane zählten zunächst nicht zum Textkorpus der spezifischen Jugendliteratur, wohl aber zur (oftmals nicht sanktionierte) Jugendlektüre, da in diesen Texten jugendspezifische Fragestellungen verhandelt wurden. Die seit den 1970er Jahren erschienenen Adoleszenzromane – welche sich immer häufiger als jugendliterarische Varianten zwischen jugendliterarischer Adoleszenz- und Allgemeinliteratur bewegen (vgl. zuletzt u. a. Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*, 2010) – beinhalten zumeist drei thematische Schwerpunkte: „Liebe/Sexualität, die Suche nach der eigenen Identität und die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern“ (Lange 2011, 160), wobei sich den Protagonisten selbst vorrangig die Frage nach der eigenen Identität stellt. Über Sexualität wird – der Zeit entsprechend – mit zunehmender Offenheit geschrieben, auch den Themen ungewollte Schwangerschaft, sexueller Missbrauch und Homosexualität wird mehr Raum gegeben. Die Orientierungslosigkeit der Adoleszenten und deren Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstwert, den gesellschaftlichen Werten und Normen werden in vielen Varianten geschildert. Die Lebensrealität der Adoleszenten findet in zahlreichen Formen Einzug in die Romane: Zeitdiagnostisch wird aufgezeigt, mit welchen Problemen, Herausforderungen und Bedingungen sich die Heranwachsenden auseinandersetzen müssen. Auf narratologischer Ebene wird sich immer häufiger charakteristischer Erzählformen des Erwachsenenromans bedient: Mehrstimmigkeit, die Darstellung des Innenlebens, häufiger Wechsel des Erzählstandortes, besondere Zeitstrukturen u.v.m. Die mit Goethes *Werther* bereits beginnende Tradition der subjektiven

Erzählverfahren wird im Adoleszenzroman des 20. (und 21. Jahrhunderts) nicht nur beibehalten, sondern sukzessive weiter ausdifferenziert.

Der „postmoderne Adoleszenzroman“ (Lange 2011, 162) ist die jüngste Spielart des modernen Adoleszenzromans, welcher sich seit den 1990er Jahren immer häufiger in der zeitgenössischen Jugendliteratur wiederfindet. Auf der *histoire*-Ebene findet man einen weitgehend tabulosen Umgang mit den Themen Sexualität, Drogen, Alkoholismus. Normverstöße gehören zur akuten ‚Coolness‘, Werte spielen keine Rolle mehr und die moderne Suche nach der eigenen Identität, nach einem Sinn im Leben, wird komplett in Frage gestellt, wenn nicht sogar aufgegeben und gar nicht mehr thematisiert (ebd.). Auch die *discours*-Ebene reflektiert das postmoderne Lebensgefühl: Sinnstrukturen werden mitunter gänzlich aufgehoben, durch vielfältige intertextuelle Verweise erhalten die Romane einen zunehmende selbstreferentiellen Charakter. Es gibt kaum noch unverwechselbare Individuen, das eigene Leben wird nicht reflektiert, sondern als temporäres Projekt angesehen, das jederzeit abgebrochen oder parallel zu einem oder mehreren anderen ‚Lebensprojekten‘ stattfinden kann. Diese Projekte können auch durchaus widersprüchlich sein, ohne dass die Protagonisten sich dessen bewusst sein müssen. Sie kopieren Gesehenes und Gelebtes, bilden etwas ab und werden so zu Schauspielern ihrer selbst.

Der Adoleszenzroman und seine frühen Formen unterliegen also von Beginn an gesellschaftlichen wie literarischen Wandlungsprozessen. Gleiches stellt man fest, wenn man die Entwicklung des Mädchenromans betrachtet, die teilweise parallel zu der des Adoleszenzromans stattgefunden hat und mit zunehmender Aktualität eine größer werdende Schnittmenge mit ihm aufweist. In der Kinder- und Jugendliteratur des späten 18. Jahrhunderts findet sich nur wenig spezifische Mädchenliteratur, und wenn, sind es „[m]oralische Abhandlungen, lehrreiche Unterredungen und elterliche Räte“ (Grenz 2000, 333), die die junge Frau auf ihr künftiges Leben als Ehefrau vorbereiten sollen, da sich ihre Aufgaben deutlich von denen des jungen Mannes unterscheiden. Neben diesen moralischen Schriften findet sich der „empfindsam-didaktische Roman“ (ebd.), der sich aber ebenfalls noch nicht als spezifische Mädchenliteratur bezeichnen lässt, da er auch erwachsene Frauen beziehungsweise ein erwachsenes Publikum anspricht. J. H. Campes *Väterlicher Rath für meine Tochter* ist der „rezeptionsgeschichtlich bedeutsamste mädchenliterarische Text des späten 18. Jahrhunderts“ (ebd., 334). Campe selbst war ein Anhänger der Französischen Revolution und beklagte „die benachteiligte Situation der Frau, die er als gesellschaftlich bedingt“ (ebd.) angesehen hat. Faktisch allerdings hat er unter Berücksichtigung der zeittypischen gesellschaftlichen Vorstellungen „die Erziehung des Mädchens zu den Pflichten der Hausfrau, Gattin

und Mutter und den dafür notwendigen Tugenden“ (Grenz 2000, 335) literarisch verhandelt. Mit der Zeit wächst zwar das Interesse an einer besseren weiblichen Bildung, doch es hat sich zur gleichen Zeit aus Sorge vor einer verstärkten Emanzipationsbestrebung auch eine Gegentendenz entwickelt, im Zuge derer versucht wurde, den Tätigkeitsbereich der Frau auf das Haus zu beschränken. Die moralische Abhandlung erlebt während der Epoche des Biedermeier eine Aufwertung und weitet sich schließlich zur volkstümlichen Erzählung oder Novelle aus (ebd., 337). Daraus hat sich die wohl bekannteste frühe Form des Mädchenromans, der sogenannte Backfischroman, entwickelt: Emmy von Rhodens *Der Trotzkopf* (1885) gilt als bekanntester Vertreter dieser Gattung im späten 19. Jahrhundert. *Der Trotzkopf* folgt dem Muster der Umkehr- oder Wandlungsgeschichte, das Individuum beginnt sich zu entwickeln: Zwar wird dem Mädchen eine Zeit der Rebellion und des ‚Trotzes‘ zugestanden, dient dies jedoch dazu, ihr aufzuzeigen, wie sie sich am Ende in die vermeintlich weibliche Rolle einzufinden hat.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis zu den 1970er Jahren sind zumeist Werke erschienen, die dem Muster der Trotzkopf-Erzählung gefolgt sind, wobei die Selbstaufgabe dabei nicht mehr unter gesellschaftlichem Anpassungszwang, sondern aus eigener Einsicht erfolgt, sodass kaum von einer Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Mädchenbildes gesprochen werden kann. Das Mädchen gilt noch immer als das zweite Geschlecht, „das sein Leben auf Andere auszurichten hat und sein Glück daraus bezieht, Andere glücklich zu machen“ (ebd., 380). Seit den 1970er Jahren unterliegt der Mädchenroman aber einem tiefgreifenden Wandel: In Folge der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre erlebte die Frauenbewegung in Deutschland einen deutlichen Aufschwung und auch in der Mädchenliteratur werden seit den 1970er Jahren im Rahmen dieser Emanzipationsdebatte geschlechtsspezifische Rollenangebote genauer betrachtet. Der traditionelle Mädchenroman gerät mit seinen stereotypen Rollenzuweisungen zunehmend in die Kritik. In dem neuen, emanzipatorischen Mädchenroman wird nun gezielt entgegen der bisherigen Funktion des traditionellen Mädchenromans – der „Vermittlung des weiblichen Geschlechtscharakters“ (ebd., 381) – erzählt. Das Mädchen entscheidet nun selbst über seine Sexualität, muss sich nicht mehr den bislang gültigen Rollenbildern fügen – mit dieser Darstellung unterscheidet sich der emanzipatorische endgültig vom traditionellen Mädchenroman. Die Ausrichtung auf ein Leben als Ehefrau, Mutter und Hausfrau wird vehement abgelehnt und die weiblichen Figuren werden mit zuvor als ‚typisch männlich‘ konnotierten Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Mut und Stärke ausgestattet.

In Folge des Differenzfeminismus Mitte der 1970er Jahre, welcher explizit auf das weibliche Anderssein aufmerksam machen wollte, werden Phänomene in

den Mittelpunkt gerückt, die als typisch für die weibliche Adoleszenz angesehen wurden, darunter auch „Depressivität und Essstörungen als pathogene Folgen“ (Grenz 2000, 384). Diese Auseinandersetzung mit dem vorgeblichen Anderssein der Frau hat dahin geführt, dass auch die Heterosexualität zunehmend hinterfragt wurde, weil durch sie der weiblichen Unterdrückung vermeintlich besonders viel Raum gegeben worden ist. Folglich ist es – in der Literatur – zu einer Aufwertung der weiblichen Homosexualität gekommen, während der Mann zum neuen Feindbild wurde. Diese Hervorhebung des spezifisch Weiblichen findet sich seit Mitte der 1980er Jahre in der psychologischen Mädchenliteratur wieder, der es darum ging, die innere Entwicklung des Mädchens zur Frau darzustellen, welche aber weder darin lag, ‚typisch männliche‘ oder ‚typisch weibliche‘ Eigenschaften zu übernehmen, sondern individuelle Eigenschaften zu entwickeln, deren Hauptmerkmal nicht eine spezifische Geschlechtszuordnung war. Thematisch ähnelt der psychologische Mädchenroman dem emanzipatorischen, allerdings liegt in jenem der Fokus auf der Akzentuierung der Gefühle: „Das junge Mädchen wird mit seinen Gefühlsambivalenzen dargestellt; Hass, Aggression, Wut und – relativ neu in der Mädchenliteratur – Omnipotenzgefühlen wird Raum gegeben“ (ebd., 385). Zur Darstellung des Innenlebens werden, ähnlich wie bei dem ‚modernen Adoleszenzroman‘, zunehmend erzählerische Mittel der modernen Erwachsenenliteratur genutzt wie etwa die ‚erlebten Rede‘ oder der ‚Bewusstseinsstrom‘.

Seit Mitte der 1990er Jahre soll der Begriff ‚Gender‘ auf die genuin kulturelle Konstruktion der Geschlechtszuschreibung hinweisen: „Ziel ist die Entfaltung der Verschiedenheit oder, weitergehend, die Aufhebung des Geschlechts als kollektive Zwangszuschreibung“ (ebd., 387). Wird hier eine stärkere Verwischung der Konturen gefordert, hat sie sich bei der Frage nach der Identitätssuche längst vollzogen. Analog zum ‚postmodernen Adoleszenzroman‘ ist der Suchprozess nach der eigenen Identität auch in der postmodernen Mädchenliteratur nie abgeschlossen, die weiblichen Akteure bilden keinen stabilen Kern mehr aus. Es ist unerheblich, worum es geht: Sex, Drogen, Liebe, Familie, Freundschaft – alles ist von derselben Wertig- bzw. Gleichgültigkeit. Die Protagonistinnen haben keinen spezifischen Charakter mehr, sondern sie werden als Figuren ohne Tiefe beschrieben, die das Neben- und Gegeneinander verschiedener Teilidentitäten hinnehmen, oftmals ohne sich selbst die Chance zu geben, herauszufinden, wer sie sind.

Der bereits 1997 erschienene Debütroman *Relax* von Alexa Hennig von Lange bricht mit allen bisher vorherrschenden literarischen Normen: Es geht nicht um Inhalte – die Protagonistin ist vielmehr durchgängig damit beschäftigt, zu warten, während ihr Freund pausenlos Drogen konsumiert – neu und besonders ist hier vor allem die Ebene des *discours*. Der Roman wird zweistimmig erzählt und wech-

selt einmalig zwischen den Perspektiven der beiden Protagonisten. Geschildert wird jeweils die gleiche Situation, wodurch die mitunter sehr unterschiedliche Wahrnehmung der beiden Protagonisten aufgezeigt wird. Die Sprache ist jugendlich, innere Monologe gehen in Dialoge über, die Autorin tritt völlig hinter ihre Figuren zurück und kommentiert das Geschehen nicht.

Emanzipation, Weiblichkeit, Gender

Seit den Entwicklungen und Veränderungen der 1970er und 1980er Jahre, die das ‚traditionelle‘ Frauenbild deutlich in Frage gestellt haben, assoziiert man heute noch oftmals den Begriff der Weiblichkeit mit dem der Emanzipation. Was genau bedeutet aber Emanzipation? Emanzipation im eigentlichen Sinne bedeutet die Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit, sie ist konnotiert mit Selbstständigkeit und Freiheit. Heute versteht man Emanzipation oftmals fälschlicherweise ausschließlich als weibliche Emanzipation, womit die rechtliche und gesellschaftliche Gleichstellung der Frau mit dem Mann bezeichnet wird. Es wird zudem oftmals davon ausgegangen, dass es die eine, alles umfassende weibliche Emanzipation gibt, Emanzipation also immer ganzheitlich stattfindet, auf allen Ebenen und in allen Lebensbereichen der Frau. Diese Auffassung von Emanzipation findet sich, wie oben erläutert worden ist, bereits im emanzipatorischen Mädchenroman: Es ist ein Frauenbild konstruiert worden, das kontradiktorisch zu dem bis dahin vorherrschenden gewesen ist. Dadurch hat man im Grunde aber genau dasselbe gemacht wie zuvor, mit dem einzigen Unterschied, dass dem gesellschaftlichen Konstrukt des Frauenbildes jetzt andere Merkmale zugeschrieben worden sind. Im ursprünglichen Sinne ist Emanzipation ein gesellschaftlicher Prozess, der einen Zugewinn an Freiheit und Selbstständigkeit bedeutet; das Individuum trifft selbstständig Entscheidungen und geht den Weg, den es selbst als richtig erachtet. Genau das erfolgt jedoch in der emanzipatorischen Mädchenliteratur sehr selten, es werden lediglich Gegenbilder gezeichnet: So sind jetzt oftmals die Mädchen erfolgreich, die es früher nicht gewesen sind, die es früher so gar nicht gegeben hat. Die Texte verharren bei der Darstellung weiblicher Figuren in einer Schwarz-Weiß-Malerei, d. h. die weiblichen Figuren haben sich zwar von den Mädchenbildern früherer Epochen emanzipiert, aber nur, um jetzt neue, nicht minder stereotypen Rollenzuschreibungen zu unterliegen.

Durch die Einführung des Begriffs ‚Gender‘ Mitte der 1990er Jahre „soll auf die Geschlechtszuschreibungen aufmerksam gemacht werden, die als solche nicht anthropologisch, biologisch oder psychologisch gegeben, sondern kulturell konstruiert und insofern variabel sind“ (Grenz 2000, 387). Intendiert ist, dass es keine kollektiven Zwangszuschreibungen mehr gibt, die die Menschen ausschließlich

in ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ einteilt, viel mehr, dass gar keine Geschlechtszuschreibungen mehr existent sein müssen. Diese Entwicklung findet sich in der Mädchenliteratur insofern wieder, als dass eine vermeintliche Individualisierung der Geschlechterrollen stattgefunden hat, die sich dadurch auszeichnet hat, dass „Frauen [...] in verstärktem Maße nun auch die öffentlichen, bislang den Männern vorbehaltenen Räume [betreten] und [...] teilweise die dazu gehörenden Eigenschaften [übernehmen]“ (Grenz 2000).

Hier liegt insofern ein unausgesprochener Widerspruch vor, denn wenn die Absicht ist, auf den kulturell konstruierten Charakter des bipolaren Geschlechtsmodells hinzuweisen und sich dies in der Mädchenliteratur insofern wiederfindet, dass Frauen nun sogenannte ‚männliche‘ Eigenschaften auszeichnen, findet statt einer Aufhebung dieser Bipolarität erneut eine verstärkte Betonung der spezifischen ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Merkmale statt. Zwar wird den Frauen zugestanden, ‚männliche‘ Räume zu betreten und ‚männliche‘ Eigenschaften auszuleben, aber dadurch, dass es immer noch eine Betonung des ‚Männlichen‘ und ‚Weiblichen‘ gibt, bleibt der Geschlechtscharakter erhalten, selbst wenn er nunmehr kulturell konstruiert ist, der es Individuen nicht ermöglicht, (vorurteils-)frei von stereotypen Geschlechtszuschreibungen zu agieren. In der Literatur ist es also weder der emanzipatorischen Mädchenliteratur noch der Betrachtung der Geschlechter aus der ‚Genderperspektive‘ ‚gelingen‘, die kulturell konstruierte Differenz zwischen Männern und Frauen grundlegend aufzubrechen.

Tamara Bach: *Marienbilder*

Seit der Wende zum 21. Jahrhundert sind schließlich auch die Werke Tamara Bachs fester Bestandteil der (post-)modernen Adoleszenzliteratur. In *Marsmädchen* (2003) erzählt Bach von der Liebe zweier charakterstarker Mädchen zueinander und ist damit unter anderem mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet worden. In *Busfahrt mit Kuhn* (2005) erkennt man bei der Rezeption des filmisch erzählten Romans, wie schmerzhaft die Lebensphase der Adoleszenz sein kann, dass es gerade in diesem Alter oftmals anders kommt als erhofft – und es trotzdem gut werden kann. Und auch in *Jetzt ist hier* (2007) zeigt Bach das Leben von vier heranwachsenden Jugendlichen auf; sie bedient sich des mehrstimmigen Erzählens, was für eine stärkere Verbindung der Lesenden mit den Protagonisten sorgt. In ihrem 2012 erschienen Roman *Was vom Sommer übrig ist* schreibt Bach über ein Mädchen, das ohne elterlichen Rückhalt erwachsen werden muss und gleichzeitig zum Vorbild für ein anderes Mädchen wird, das vier Jahre jünger ist, aber mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hat. Genau wie Tamara Bachs bisher erschienene Romane ist auch ihr jüngster – *Marienbilder* – ein

Adoleszenzroman mit einer weiblichen Protagonistin, der erneut die zeittypischen Charakteristika der weiblichen Adoleszenz aufzeigt. Durch ein stark subjektives Erzählen verweist der Roman darauf, wie sich aus heutiger Perspektive das Frauenbild in literarischen Texten über drei Generationen hinweg verändert hat und warum die teilweise beginnende, teilweise sich bereits vollzogene Emanzipation nicht dazu geführt hat, dass die Frauen zu selbstbewussten, starken und vor allem glücklichen und zufriedenen Frauen geworden sind. Durch die Protagonistin Mareike verweist Bach auf die gegenwärtige Situation adoleszenter Mädchen in einer postmodernen Gesellschaft und verdeutlicht, warum es schon lange nicht mehr um Emanzipation im herkömmlichen Sinn geht.

Tamara Bachs *Marienbilder* ist ein Roman über drei Generationen von Frauen: über die Protagonistin Mareike, deren Mutter Magda und Mareikes Großmutter Marianne. *Marienbilder* ist „ein Roman in fünf Möglichkeiten“ (Bach 2014, Text auf der Einbandrückseite). Diese fünf Möglichkeiten, die Mareike in ihrer Erzählung konstruiert, nachdem Magda die Familie verlassen hat, eröffnen wiederum unzählige weitere Möglichkeiten, die final aber nie dazu beitragen, dass Mareike eine Entscheidung trifft. Bach verweist damit auf die Spezifika (nicht nur weiblicher) postmoderner Adoleszenz: Wenn es keine Normen und keine vorgefertigten Lebensentwürfe mehr gibt, gibt es auch nichts mehr, was die Adoleszenten im Sinne eines Identitätsfindungsprozesses ‚erledigen‘ müssen. Sie werden charakterisiert durch mangelnde Entscheidungsfähigkeit, selbst Rebellion findet nicht mehr statt.

In *Marienbilder* werden die Lesenden mit einer hoch komplexen Erzählung konfrontiert, die immer wieder neue Möglichkeiten eröffnet, wie es gewesen sein und wie es weiter gehen könnte. Durch diese Skizzierung von Möglichkeiten legt Bach zunächst den Konstruktcharakter des Romans offen. Allerdings hat der Konstruktcharakter hier noch eine weitere Funktion: Er zeigt auf, wie viele Möglichkeiten Mareike in ihrem Leben in einer postmodernen Gesellschaft hat und dass keine dieser Alternativen sie glücklich macht. Vielmehr lassen diese Alternativen Mareike permanent in der Schwebelage, denn es ergeben sich für sie immer mehr Möglichkeiten, und so konstruiert sie, was geschehen sein könnte, als ihre Mutter die Familie verlassen hat. Die Variante, in der Mareike am glücklichsten ist, ist zugleich die, die am unwahrscheinlichsten ist. Dadurch unterstreicht die Autorin, dass nicht eine Vielzahl an Möglichkeiten glücklicher macht, sondern offensichtlich die Tatsache, sich einmal für eine Möglichkeit entschieden zu haben. Da Mareike dazu aber nicht fähig ist, scheint für sie das Glück nur noch jenseits der eigenen Realität möglich. Die von Mareike imaginierten Varianten werden nicht immer zu Ende geführt, was aber auch nicht notwendig und auch nicht

immer möglich ist, denn mitunter ist Mareike mit ihrem Vorstellungsvermögen am Ende. So wie reale Möglichkeiten nur Potenziale sind und noch kein direktes Ziel vorgeben, so beginnt auch Mareike in den von ihr konstruierten Versionen immer mit dem, was sie zu wissen glaubt und endet dann abrupt.

Schon der Titel *Marienbilder* verweist zumindest implizit auf das, was dann folgt: Literarische Rezeption schafft Bilder, verschiedene Bilder und Imaginationen, die aber bei jedem Rezipienten unterschiedlich sind. Bach erzeugt damit allein durch den Titel eine Vielzahl an Bildern und Verweisen, wobei Maria (als Mutter Jesu) nicht nur eine Metapher für alle Mütter ist, sondern auch allegorisch für alle Frauen steht, die unverhofft schwanger geworden sind. Die Autorin gibt ihrem Roman damit einen Titel, der nicht nur selbstreferenziell ist, sondern der zugleich eine Vielzahl an Bedeutungsebenen eröffnet. Da man aber den ontologischen Status von Maria durchaus in Frage stellen kann, folgt auch daraus der offensichtliche Verweis auf den Konstruktcharakter des Romans, der sich von Beginn an jeder Festlegung, jeder Deutung verweigert. Die Erzählung besitzt keinen ‚festen‘ Kern mehr, die den Lesenden als Orientierung dienen könnte. Analog dazu geht auch Mareike mit dem Verschwinden ihrer Mutter jegliche Basis und Orientierung verloren: Sie fühlt sich zunehmend haltlos und verloren. Nur folgerichtig entwirft sie auch ein Szenario (eine Möglichkeit von fünf), in dem ihre Mutter sie fallenlässt. Daraus resultiert für Mareike die Konsequenz, dass, wenn sie sich nicht mehr einsam und hilflos fühlen möchte, ihre Mutter sie gar nicht hätte bekommen dürfen. Dadurch gibt Mareike ihre Entscheidung erneut an ihre Mutter ab, muss selber nichts entscheiden und kann sich in ihrer Vorstellung auch nicht einsam fühlen, da sie ja gar nicht erst geboren worden wäre. Sie entzieht sich damit erneut jeder Entscheidung und ‚löst‘ damit ihren Konflikt der Einsamkeit und Unsicherheit. An dieser Stelle kommt der Roman sprachlich wie narratologisch an seine Grenzen: Obwohl Literatur Realität nicht abbilden kann und Bach dies auch augenscheinlich gar nicht möchte, kann ein Roman ohne (Mareike als) Erzählerin nicht mehr funktionieren. Die Erzählung löst dieses ‚Problem‘ mit dem Konzept der Unentscheidbarkeit – sie offeriert lediglich ‚Möglichkeiten‘ so könnte es gewesen sein – vielleicht.

Dem Roman vorangestellt sind zwei Zitate. Das erste ist aus Kurt Vonneguts Roman *Cat's Cradle* (1963) und verweist bereits auf die Widersprüchlichkeit dessen, was Mareike erzählen wird. Einerseits erzählt sie die Geschichte ihrer Mutter und ihrer Großmutter, andererseits fragt sie ihre Schwester, ihre Großmutter und eine Nenntante nach den Lebensgeschichten von Magda und Marianne. Welchen Wahrheitsgehalt Mareikes Erzählungen selbst haben, verdeutlicht das Zitat aus Vonneguts Roman: „All of the true things that I am about to tell you are shameless

lies.“ (Bach 2014, 4) Mareike gibt während des gesamten Romans vor, die Übersicht zu haben. Es stellt sich aber heraus, dass ihre Erzählungen größtenteils nur Konstrukte sind, sodass die Rezipienten bis zum Schluss nicht erkennen können (und vielleicht auch nicht erkennen sollen), was wirklich geschehen ist.

Das zweite Zitat ist aus einem Gedicht von Friederike Mayröcker *habe die Hände (von) Melancholie*:

„Ich habe / alles 1 x gewusst aber jetzt habe ich alles vergessen, ich stehe / am Anfang meines Verstandes wie 1 neugeborenes Kind und ich habe / keine Grundfesten (mehr) und keine Erfahrung *und stehe am Ende*. Und / habe gewartet tage- und wochenlang habe ich gewartet darauf dasz / die Erde sich öffnet und mich verschlingt, aber jeder Morgen speit / mich von neuem aus und ich versuche zurechtzukommen, habe / die Hände von Vater von Mutter die Melancholie“ (Bach 2014, 4)

In Bezug gesetzt zur Verfasstheit der Protagonistin zeigt sich, wie verloren Mareike sich fühlt. Sie hat gewartet, dass ihre Mutter zurückkommt, was diese nicht getan hat. Mareike hat den Boden unter den Füßen verloren, alles, was ihr Halt gegeben hat, und versucht zurechtzukommen. Durch die Zeile „die Hände von Vater von Mutter die Melancholie“ (ebd.) wird zum Ausdruck gebracht, dass Mareike genauso unfähig ist, Entscheidungen zu treffen und zu handeln wie ihr Vater, dass sich in ihr tiefsitzende Sehnsucht ausbreitet, genau wie bei ihrer Mutter. Durch dieses Zitat unterstreicht Bach einmal mehr, dass die Protagonistin Eigenschaften ihrer Eltern völlig unreflektiert übernimmt, diese nicht kritisch in Frage stellt und es Mareike vor allem nicht gelingt, eigene Eigenschaften, eine eigene Identität zu entwickeln.

Zudem findet sich ein intermedialer Verweis auf Caspar David Friedrich und sein frühromantisches melancholisches Welt- und Selbstverständnis, das von Einsamkeit und Erlösungshoffnungen geprägt ist. Dass Mareike an diesen Künstler denkt, während sie sich sexuell auf ihren Klassenkameraden Gregor einlässt, zeigt, dass sie letztlich doch etwas anderes möchte, als sie tut, und wie sie sich, nicht nur akut in dieser Situation, fühlt: Sie ist trotz der Zweisamkeit mit Gregor einsam, sie möchte aus ihrer Situation erlöst werden – sowohl aus der unmittelbaren als aus der ihr derzeitiges Leben bestimmenden Situation. Zudem verweist diese Intermedialität auch auf Intentionen des Romans: Bach macht, genau wie Friedrich in seinen Bildern, den Lesenden ein sinnoffenes Angebot, und es ist an ihnen, dieses zu deuten und für sich zu entscheiden, wie sie das Wahrgenommene auslegen möchten.

Nachdem Magda, Mareikes Mutter, die Familie verlassen hat, wird in Mareikes Familie geschwiegen. Der Vater findet Kekse essend und Milch trinkend Halt auf dem Sofa und gibt wie Mareikes Bruder Frank vor, dass die Mutter bestimmt

bald wiederkomme. Mareike fühlt sich hilflos und weiß nicht, wie sie agieren soll. Schließlich geht sie zu der Feier ihres Klassenkameraden Georg, um Ablenkung zu finden, vor allem aber auch, weil ihr Bruder ihr gesagt hat, dass sie hingehen solle: Sie agiert wie eine Marionette, lässt sich aber auch behandeln wie eine Marionette, der man sagen kann, was sie tun kann und soll, die aber auch die Freiheiten hat, viel zu tun, die sich zugleich aber nicht entscheiden kann und sich somit zu allem (ver-)leiten lässt. Mareike langweilt sich auf der Party, trinkt Alkohol, raucht, nimmt Drogen und vertreibt sich die Zeit. Als alle anderen gehen, ist sie immer noch nicht müde und leistet Gregor auf dessen Wunsch hin Gesellschaft. „Ich werde ihn so lange küssen, bis ich müde bin, bis ich nach Hause gehen kann.“ (Bach 2014, 25) Mareike genießt den Moment nicht, sie lässt ihn geschehen. Zwei Wochen später bleibt ihre Periode aus und sie sieht sich in der gleichen Situation wie es sechzehn Jahre zuvor ihre Mutter und noch viele Jahre früher ihre Großmutter gewesen ist.

So wie Mareike selbst immer weitere Möglichkeiten konstruiert, wie ihre Geschichte weitergehen könnte, so wiederholt sich kontrapunktisch die tatsächliche Familiengeschichte immer wieder: Frauen, die schwanger sind von Männern, die nicht die Vaterrolle übernehmen werden, Frauen, die Sehnsucht haben nach etwas, das viel mehr ist als nur einen Mann zu finden, in den sie dennoch immer wieder die Hoffnung legen, dass dieser endlich ihre Sehnsucht stillen könnte. Bach zeichnet eine Familie, in der die Großmutter sich an die Religion klammert, weil es das Einzige ist, was ihr geblieben ist, nachdem ihr Mann gestorben ist, sie in ein Altenheim ziehen musste und im Zuge dieses Umzuges auch ihr Gedächtnis zurückgelassen hat; eine Familie, in der die Enkelin gerne religiös wäre, um sich an etwas festhalten zu können, denn dann „wäre ungeborenes Leben heilig“ (ebd., 109). Immer wieder finden sich in dem Roman religiöse Motive, werden Gesten und Floskeln aufgerufen, die Halt geben sollen, die am Ende aber nur Gesten und Floskeln bleiben, weil sie nur nacherzählt werden und nicht mit Inhalten gefüllt werden können. Keines der Familienmitglieder schafft es, seine Realität, aus der man gerne ausbrechen würde, wirklich zu verändern. Mareikes Schwester besucht ein Seminar zum Thema ‚Eskapismus‘ – Mareike muss dafür kein Seminar belegen, denn es ist Teil ihrer Realität, aus dieser zu entfliehen.

Während der gesamten Erzählung wirkt Mareike teilnahmslos, erzählt beschreibend und apathisch, nüchtern, in kurzen Sätzen, Floskeln, Anekdoten und unvollständigen Sätzen. Bach wählt eine sehr poetische Sprache, sie schreibt in Bildern, in Metaphern, in Symbolen: „Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare.“ (Ebd., 5) Ihre Sätze sagen oft mehr als das eine, das Konkrete. Sie schafft Leerstellen, die jeder selbst füllen muss: „Ich frag dich, was dir zu Eskapismus

einfällt. Und du sagst: ‚Eine ganze Menge.‘“ (Bach 2014, 62) Immer wieder geht Mareike die verschiedenen Varianten durch, beginnt die Kapitel, in denen sie über ihre Mutter und Großmutter berichtet, mit Parataxen, Fakten, die sie wissen kann und erzeugt auf diese Weise Distanz. Dieser narrative Modus wechselt im Verlauf dieser Kapitel immer weiter zum dramatischen Modus. Mareike erzählt vermeintlich auktorial, die Sätze werden länger, unvollständiger, Nebensätze werden aneinandergereiht und plötzlich endet das Kapitel in einer hoch dramatischen Szene – als wäre ihr nichts mehr eingefallen, wie es hätte weiter gehen können. In einer schleifenförmig-assoziativen Weise beginnt sie wieder vorne, konstruiert neu und kommt zu keinem Entschluss. Sie zeichnet aus nüchternen Fakten Bilder, verändert die Geschichte jedes Mal ein bisschen, doch am Ende lassen sich die Bilder nie zusammenfügen, immer treten Diskrepanzen und Widersprüche auf. Mitunter bietet sie selbst gleich mehrere, einander widersprechende Varianten an: „Er ist in seinem Leben nie glücklich geworden. Er ist sehr glücklich, er hat eine gute Anstellung.“ (Ebd., 30)

Das Wort ‚oder‘ ist konstitutiv für Bachs Roman. Obwohl Mareike ganz offensichtlich fortwährend konstruiert, unterstreicht sie die Konstruktion ihrer Erzählung noch zusätzlich dadurch, dass sie von sich aus an manchen Stellen direkt noch eine weitere Möglichkeit angibt, wie es gewesen sein könnte. ‚Oder‘ tritt demnach iterativ in *Marienbilder* auf. Dies führt zu der Annahme, dass der Roman, um diese Iteration bis zum Ende aufrechtzuerhalten, mit einer Möglichkeit beendet werden müsste, die einem ‚oder‘ entspringt: Die Schlussequenz trägt den Titel „Oder“ (ebd., 131).

Der letzte Satz des Romans „Und behält mich nicht.“ (ebd., 134) beginnt in einer eigenen Zeile mit dem Wort ‚Und‘, dem oftmals die Aufgabe zugewiesen wird, eine Folgerung oder das letzte Glied einer Aufzählung zu benennen. Durch den Sprung in eine eigene Zeile und dadurch, dass der Satz mit dem Wort ‚Und‘ beginnt, wird die Dramatik erhöht und eine Signalwirkung ausgelöst, die die Rezipienten ein Ende erwarten lassen. Da das Wort ‚und‘ in der Regel das letzte Glied einer Aufzählung markiert, es sich hier aber so gestaltet, dass es keine Aufzählung vor diesem Wort gibt, wird die Bedingungslosigkeit dieser Möglichkeit unterstrichen. Diese Signalwirkung und Bedingungslosigkeit wird des Weiteren durch das Alleinstellungsmerkmal gegenüber dem zuvor mehrfach auftretenden ‚oder‘ herausgestellt. Zwar gibt es keine direkte Aufzählung vor dem letzten ‚und‘, allerdings können all die vorherigen ‚oder‘ als eine solche Aufzählung verstanden werden, die alle Möglichkeiten zur Disposition setzen. Da nun die letzte Möglichkeit mit ‚Und‘ beginnt, wird die Bedeutsamkeit dieses Satzes hervorgehoben.

Dieser letzte Satz, der ohne Kompromisse geschildert wird, lässt den Eindruck entstehen, es handele sich bei dem Ende von *Marienbilder* um ein geschlossenes Ende. Obwohl dieses Ende auch das physiologische des Buches ist, ist es insgesamt nur das Ende einer weiteren Option. Zudem gibt Mareike ihre eigene Verantwortung dadurch nur an die Mutter ab, ohne selbst aktiv zu werden. Der Roman gibt keine eindeutige Antwort auf Mareikes Situation und ist demnach völlig offen, denn es liegt nun an den Rezipienten, Vorstellungen zu entwickeln, wie es weiter- oder ausgehen könnte.

In *Marienbilder* bleibt vieles sprachlich gleich, variiert aber dennoch inhaltlich immer ein bisschen. Diese inhaltlichen Inkohärenzen signalisieren Mareikes erzählerische Unzuverlässigkeit. Gepaart mit dem überwiegend vorherrschenden historischen Präsens markieren sie einen ontologischen Status, der für die Rezipienten durchweg unsicher ist und auch unsicher bleibt; die auf diese Weise narrativierte Unsicherheit wird zu einem zentralen ästhetischen Prinzip dieser Erzählung. In den Kapiteln, in denen es um Mareike geht, wird autodiegetisch berichtet, es herrscht ein dramatischer Modus vor: Mareike tritt als erlebendes Ich auf und die Darstellung wirkt durch ihre Unmittelbarkeit. Insgesamt bleibt ihr Erzählen aber distanziert und lakonisch, zielt nicht auf unmittelbare Empathie ab, die sich jedoch durch ihre Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen, sowie ihre Erzählweise dennoch einstellt: „Ich bin eine Geschichte, die ich nicht lesen will.“ (Bach 2014, 111)

Bei der Betrachtung des gesamten Romans lässt sich ausmachen, dass der Wechsel vom narrativen Modus zum dramatischen eine spezifische Aufgabe übernimmt: Alle Sequenzen, in denen Mareike aus nüchternen Fakten eine weitere Möglichkeit konstruiert, sind auf der *discours*-Ebene durch diesen Wechsel im Modus gekennzeichnet. Diese Szenen enden dann zumeist in einem höchst dramatischen Ereignis, über das die Erzählerin derart explizit kein Wissen haben kann. Das letzte Kapitel des Romans beginnt nun schon in einem dramatischen Modus. Dadurch wird deutlich, dass der Roman mit einem Ereignis enden wird, das Mareike so nicht kennen kann: Wenn sie dann erzählt, dass ihre Mutter sie nicht bekommen hat, impliziert dies Mareikes Unkenntnis darüber in tautologischer Weise, denn wenn Mareike nicht geboren worden wäre, könnte sie auch nicht wissen, dass ihre Mutter sich gegen sie entschieden hat.

Die geschilderte Situation in dem zweiten und letzten Kapitel des Romans kann man ebenfalls aus der Situation der Mutter beleuchten und gelangt zu dem gleichen Endresultat: Zahlreiche Momente in *Marienbilder* verweisen auf das Unglücklichsein der Mutter in ihrer Familie und in ihrer Ehe. Bis zum letzten Kapitel schildert der Roman, dass Magda unglücklich gewesen ist, dass sie auf

der Suche nach ihrer Sehnsucht war. Die Konsequenz ist immer final dadurch charakterisiert worden, dass Mareike ohne ihre Mutter zurecht kommen muss. Da das letzte Kapitel im Gegensatz zu den meisten vorherigen direkt im dramatischen Modus beginnt, Mareike einen Großteil der Fakten eliminiert und die Anfangssituation neu inszeniert, wird auch Magdas Unglücklichsein hier nicht von Fakten bestimmt: Auch hier wird alles gestrichen, was realistisch ist, vor allem, wenn Mareike die Erzählerin ist. Folglich kann die Konsequenz nur sein, dass Magda Mareike nicht bekommt/ nicht bekommen hat.

In ihrem Roman macht Bach eine Bestandsaufnahme: Was heißt es heute, eine junge Frau zu sein? Was hieß das zu Mariannes, was zu Magdas Zeiten? Die drei Frauen haben eine ähnliche Biographie, aber ihre jeweiligen Möglichkeiten sind in andere gesellschaftliche Umstände eingebettet: „Die Welt ist jetzt größer als damals, als sie wie ich war (das war sie nie).“ (Bach 2014, 66) Marianne hat sich ihrem Schicksal, ungewollt von einem anderen Mann als ihrem schwanger zu sein, fügen müssen. Als Erwin, ihr Ehemann, nach sechs Jahren aus dem Krieg zurückkehrt, macht das Paar einfach dort weiter, wo es vorher aufgehört hat. Magda wird es nicht zugestanden, ihrer Situation zu entfliehen und ihren Gefühlen zu gehorchen. Sie ist in ihrer Jugend, ihrer Zeit entsprechend, ein ‚Backfisch‘ gewesen: Sie hat begonnen zu rebellieren, sich heimlich mit Freunden zu treffen, ist immer wieder erwischt worden und hat sich schließlich in ihre Rolle fügen müssen. Zeitlich synchron mit der zweiten Frauenbewegung ist sie erwachsen geworden. Als sie zum ersten Mal schwanger wird, fordert ihre Mutter sie auf, das Kind abzutreiben, als Minderjährige erhält sie jedoch nicht die notwendige Erlaubnis dazu. Als sie mit Mareike schwanger ist, überlegt sie, ob sie das Kind bekommen soll. Schließlich bekommt sie es, entscheidet sich dann aber sechzehn Jahre später doch gegen ihre Tochter, gegen ihre Familie, weil sie es nicht geschafft hat, sich in ihrer Familie zu emanzipieren und dort die Frau zu sein, die sie sein möchte: Sie lässt Mareike, die bisher scheinbar völlig unwissend gewesen ist, ihr als Kind der Postmoderne alles gleichgültig gewesen ist, zurück.

Mareike hat mehr Freiheiten und Möglichkeiten als Magda und Marianne es in ihrem Alter gehabt haben, was aber bei ihr nicht zu einem Gefühl von Freiheit führt: Sie sieht die Chancen dieser Möglichkeiten nicht, weil sie nicht gelernt hat, selbstständig zu leben, Verantwortung zu tragen; immer hat sich ihre Mutter gekümmert: „Das hat alles keine Ordnung mehr, seitdem sie weg ist, wir sind aus dem Takt gefallen.“ (Ebd., 38) Mareike kennt keine Grenzen und erkennt dadurch ihre Freiheit nicht. Sie ist orientierungslos und schafft es nicht, selbstständig die Entscheidung zu treffen, ob sie ihr Kind behalten möchte oder nicht:

Da ist eine Bank, da setze ich mich hin. Wenn als Nächstes ein Auto von rechts kommt, behalte ich das Kind. Wenn eins von links kommt, treibe ich ab. Ich warte. Nach zehn Minuten ist immer noch kein Auto gekommen. (Bach 2014, 108f.)

Immer wieder spricht Mareike davon, dass die Romantik auf der Strecke bleibe. Was sie dadurch zum Ausdruck bringt, ist jedoch auch ihre Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen: Das, was verloren geht beziehungsweise sich bei ihr gar nicht erst einstellt, ist das Gefühl, sich selbst entschieden zu haben, den Weg einzuschlagen, den man selbst auserwählt hat. So schafft es folglich keine dieser drei Frauen, sich zu emanzipieren, so zu leben, wie sie es möchte. Hatte die Großmutter durch die gesellschaftlichen Umstände keine Chance dazu, hat Mareike trotz der vielen Möglichkeiten keine Chance, diese auszukosten, weil sie nie gelernt hat, Entscheidungen zu treffen. Magda hingegen hat versucht sich zu emanzipieren, aber dieser Versuch mündet in einer Kapitulation, denn auch sie schafft es am Ende nicht, in ihrer Familie die Frau zu sein, die sie sein möchte.

Auch Mareike möchte aus ihrer Realität fliehen, sie sucht Halt, Bodenhaftung, etwas, das in einer postmodernen Gesellschaft nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Es gibt nichts, an dem Mareike sich festhalten kann. Der Wunsch des Eskapismus ist nur eine Konsequenz aus dem Leitmotiv: Mareike sucht und braucht dringend Halt, den Halt ihrer Mutter. Sie malt sich aus, sie steige in den falschen Zug, Endstation ‚Süden‘. Dort, ganz weit weg, könne sie dann schwanger sein, ein Kind bekommen, zu zweit eine Familie gründen. Dort, so imaginiert sie, gäbe es dann auch ältere Damen, die ihr den mütterlichen Halt geben könnten, den sie so schmerzlich vermisst, dort könnte alles gut werden. Doch das ist und bleibt nur eine Option, eine Fantasie, ein Wunsch.

Dass Mareike Halt sucht, resultiert daraus, dass ihre Mutter stets alles für sie erledigt hat – bis sie gegangen ist. Die kurzen, teilweise unvollständigen Sätze Mareikes, die Anekdoten über sich selbst und ihre Situation, scheinen nur auf den ersten Blick amüsant, zeigen dann aber vor allem ihre Unwissenheit, ihre Entscheidungsunfähigkeit. Explizit kommt dies dadurch zum Ausdruck, dass sie sehr teilnahmslos erzählt, nahezu ausschließlich beschreibend, nüchtern und apathisch. Auf diese Weise erhält das Erzählte einen dramatischen, emotionalen und vielleicht auch hoffnungslosen Charakter. Zum anderen zeigt diese Apathie, dass Mareike versucht, alles von sich fern zu halten: Ohne ihre eigenen Gefühle zu reflektieren – manchmal scheint es, als wolle sie sie gar nicht wahrnehmen – erzählt sie aus einem Schutzmechanismus heraus, um den Ernst und die Radikalität dessen, was ihr widerfährt, den Schmerz und die Trauer von sich fern zu halten, um nicht daran zu zerbrechen.

Ähnlich verhält es sich damit, dass Mareike in den Kapiteln, in denen es um ihre Mutter und ihre Großmutter geht, vermeintlich auktorial erzählt. Doch im weiteren Verlauf der Handlung wird immer deutlicher, dass Mareikes Erzählungen über ihre Mutter und Großmutter von ihr selbst konstruiert werden und damit einen höchst subjektiven Charakter tragen. Auch diese demonstrativ unbeteiligte Erzählhaltung ist jedoch Programm – ermöglicht sie doch der Erzählerin außenstehend unbeteiligt zu erscheinen. Somit kann sie zumindest vorgeben, als könnte sie alles von sich fern halten. Die Erzählanlage kann aber auch aus pragmatischen Gründen nicht auktorial sein, da Mareike die Geschichte ihrer Mutter und ihrer Großmutter nicht vollständig kennt: Einerseits begleiten die Lesenden Mareike dabei, wie sie ihre Schwester, eine Nenn tante und ihre Großmutter besucht, um zu erfahren, wie die Geschichte ihrer Eltern ist, andererseits erzählt sie ungebrochen davon, wie es gewesen ist, gewesen sein könnte.

So viele Möglichkeiten Mareike durch ihre Konstruktionen und die tatsächlichen Möglichkeiten hat, genauso viele Möglichkeiten haben auch die Lesenden, das Erzählte zu deuten. Da Mareikes Varianten, die Bilder, die sie zeichnet, zwar alle konkret werden könnten, sich aber am Ende nicht zusammenfügen lassen, bleibt der ontologische Status des Erzählten für die Lesenden durchweg unsicher. Und dieser unsichere ontologische Status reflektiert zugleich Mareikes eigene Unsicherheit. Dadurch, dass vornehmlich im historischen Präsens erzählt wird, bleibt diese Unsicherheit erhalten. Die Distanz wird zwar verringert und die Lesenden sind, vor allem in den Passagen, in denen es um Mareike selbst geht, bei ihr, was zugleich den Authentizitätsgrad des Erzählten erhöht: Die Verwendung des Präsens erweckt den Eindruck, als wäre noch nichts entschieden und als sei es möglich, dass Mareike am Ende doch zu einer Entscheidung kommen werde. Die gleichzeitige Vermutung, dass es aber so nicht kommen wird, wird unterstützt durch ihr schleifenförmig-assoziatives Erzählen: Die Erzählerin beginnt mit dem, was sie sicher zu wissen scheint, gibt dies in Parataxen wieder, spinnt die Geschichten weiter fort und kommt doch immer wieder am Anfang an. Mareike dreht sich im Kreis, erfindet sich und ihre Geschichte immer wieder neu und kommt doch zu keinem zufriedenstellenden Resultat. Wenn die Möglichkeiten zu groß werden, verliert sich der Suchende in ihnen. Auch Bachs Sätze tragen immer polyvalenten Charakter, sodass schon allein durch die Sprache immer mehr Leerstellen und somit Möglichkeiten geschaffen werden.

Resümee

Tamara Bachs Roman *Marienbilder* seziiert und fügt zugleich zusammen und das auf zwei Ebenen: Zum einen zeigt er, wie das permanente Spielen mit *discours*

und *histoire* zu einer Erzählung führt, in der immer wieder die gleichen Worte benutzt werden und doch immer wieder etwas Neues und etwas Anderes erzählt. Zum anderen verweist Bach anhand ihrer Protagonistin Mareike auf die gesellschaftliche Realität heutiger Adolozentzer und zeigt damit die gesellschaftliche Entwicklung des Frauenbildes auf, das gerade heute als brüchig bezeichnet werden muss. Es wird deutlich, dass Mareike gar nicht weiß, welche Rolle sie einnehmen möchte, weil sie nie vor der Herausforderung gestanden hat, eine Individualität auszubilden und selbstständig zu sein. Ihre Mutter bricht aus der Familie aus, um sich zu emanzipieren, aber dadurch ist ihre Emanzipation in gewisser Hinsicht schon gescheitert, weil sie es nicht geschafft hat, sich in ihrer Familie selbst zu emanzipieren; die Lösung wird immer an einem unbestimmten anderen Ort gesucht. Alle Akteure haben Sehnsucht nach einem Mann, den es so gar nicht gibt und vielleicht auch nie gegeben hat. Sie versuchen immer wieder nach diesem einen Mann, aber niemand gibt ihnen das, was sie wollen:

Die Sehnsucht meiner Mutter hat keine Haare mehr. Der Mann mit den roten Haaren war ein anderer und meine Mutter fährt weiter. Die Sehnsucht meiner Mutter hat einen Namen, er heißt Paul, er heißt Georg, er heißt Heinz, er heißt Dieter. Die Sehnsucht und meine Mutter haben nie ein Wort gewechselt, er hatte einen Namen, den wusste sie nie. Sie wusste seinen Namen und hat ihn wieder vergessen. (Bach 2014, 31)

Dieses Zusammenspiel aus *histoire* und *discours* lässt die Lesenden kaum feststellen, worum es Bach geht: um eine beinahe poetologische Erzählweise oder die Hinterfragung heutiger Identitäten. Genau damit aber verweist sie implizit auf die Verfasstheit der heutigen Gesellschaft: Oftmals ist es nicht mehr auszumachen, wem es um Schein und wem um Sein geht. Genau wie Mareike finden sich heute viele Adolozentze in einer Endlosschleife zwischen einem unbedingten Willen und der fehlenden Erkenntnis, was sie eigentlich suchen.

Einerseits nehmen die Frauen aus Bachs Erzählung sich selbst alle Chancen, weil sie aus dem jeweils gültigen stereotypen Rollenbild der Frau nicht ausbrechen und andererseits gelingt es weder Mareike noch ihrer Mutter die Chancen, die ihnen zur Verfügung stehen, zu ergreifen. Tamara Bachs Erzählung erschöpft sich folglich nicht in Normen oder Antinormen, sondern überlässt den Lesenden diesen überschüssigen Rest, den sie selbst zu füllen haben. Dieser Rest besteht aus den Fragen, was Emanzipation überhaupt ist, wer sich emanzipieren darf oder muss, was moderne Weiblichkeit ist und wer das überhaupt entscheidet?

Tamara Bach hat mit *Marienbilder* einen selbstreflexiven Roman geschrieben, der offen herausstellt, was jedem Roman zu Grunde liegt: ein Konstruktcharakter und damit viele Möglichkeiten. Der Roman ist in gewisser Weise aber auch reflexiv auf die Autorin selbst, denn dadurch, dass sie erzählt, warum diese Art der

weiblichen Emanzipation zum Scheitern verurteilt ist, erweist sie sich selbst als emanzipiert, weil sie als Frau den Mut beweist, das, was heute immer noch von einer vermeintlichen weiblichen Emanzipation gefordert wird, in Frage zu stellen. Dadurch verweist sie auf den Konstruktcharakter jeglicher Normen: Das Individuum kann nur selbst, möchte es selbstbestimmt sein, den eigenen Lebensweg absegnen – und dann ist es auch irrelevant, ob man einen solchen Prozess nun Emanzipation nennt oder nicht, das obliegt der Entscheidung jedes Einzelnen.

Es geht in Bachs Erzählung nicht darum, nichts zu machen, mitzumachen oder etwas mit sich machen zu lassen. Es geht darum, selber zu entscheiden in einer Welt, in der es zu viele Möglichkeiten gibt, in der aber dennoch klar vorgegeben ist, wie eine vermeintlich emanzipierte Frau zu sein hat. Anti-Normen sind am Ende auch nur Normen, die einen Weg vorgeben. Möchte man sich in einer Gesellschaft, die von vorgegebenen Rollenerwartungen lebt, im eigentlichen Sinne emanzipieren, kann das nur in Unentscheidbarkeit enden.

Mir fällt nichts mehr ein. Meine Geschichte ist ein mühseliges Zusammenflicken von Hörensagen und schiefen Chronologien, und nichts daran, was hieb- und stichfest ist, nur Indizien, eventuell, aber das reicht nicht für ein Urteil. (Bach 2014, 80)

Unentscheidbarkeiten haben immer aber auch das Potenzial, Grenzen zu überschreiten und sie verschwimmen zu lassen. Denn wenn davon ausgegangen wird, dass sich niemand mehr emanzipieren muss, dann kann das Individuum auch wieder zu sich selbst finden: Praktisch überschreiten Individuen immer häufiger vermeintliche Grenzen, zeigen, dass es deutlich mehr als nur ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ gibt; es gilt nun, dies auch theoretisch anzuerkennen. Es geht eben nicht mehr um eine vorgebliche Emanzipation nach der anderen, sondern um die zugrundeliegenden Prozesse, in denen Identitäten im Alltag hergestellt werden. Weiblichkeit ist am Ende von Bachs Erzählung etwas Unentschlossenes, etwas, das nicht vollendet werden konnte, weil es die eine ‚Weiblichkeit‘ schlichtweg nicht gibt. Genau deshalb kann *Marienbilder* aber weder eindeutig als Mädchenroman noch als (post-)moderner Adoleszenzroman klassifiziert werden: Am Ende macht Tamara Bach den Rezipienten aber doch ein Angebot, denn durch die in ihrem Roman konstruierte Unentschlossenheit zeigt sie zumindest implizit ihre Entschlossenheit darüber, dass noch gar nichts beschlossen ist.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bach, Tamara: Marienbilder. Hamburg: Carlsen 2014.

Sekundärliteratur

Blos, Peter: On adolescence. A psychoanalytic interpretation. New York: Free Press of Glencoe 1962.

Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 359–398.

Grenz, Dagmar: Zeitgenössische Mädchenliteratur – Tradition oder Neubeginn? In: Dagmar Grenz/Gisela Wilkending (Hrsg.): Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl. 1997 (Lesesozialisation und Medien), 241–265.

Grenz, Dagmar: Mädchenliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 332–358.

Lange, Günter: Adoleszenzroman. In: Ders. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. [Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik.] Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2011, 147–166.

Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur. 2. aktual. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh 2014 (UTB, 3345: Schulpädagogik, Literaturwissenschaft; StandardWissen Lehramt).

Nana Wallraff (Köln)

Mutterseelenallein? Abwesende Mütter im aktuellen realistischen Kinderroman

Die Beziehung zur Mutter ist die erste und zunächst auch wichtigste Beziehung in einem Menschenleben – und gerade in Bezug auf die Kindheit ist die Mutter eine allgegenwärtige Konstante. Auf den ersten Blick scheint daher die Tatsache, dass sich zunächst nur wenige erwähnenswerte Mutterfiguren in der Kinderliteratur seit 1945 finden lassen, verwunderlich.¹ Lange Zeit ist die Mutter, wenn denn überhaupt von ihr erzählt wird, eine von vielen Nebenfiguren, der keine tiefere Bedeutung in Bezug auf die Handlung zukommt und die auch nur sehr wenig ausgestaltet wird. Mit Beginn der zweiten kinderliterarischen Moderne ändert sich die Situation, und es sind gerade bekannte Autorinnen und Autoren, die nun auch kontroversere Mutterbilder in der Kinderliteratur hervorbringen: so zum Beispiel Ursula Wölfel in ihrer Erzählung *Das Miststück* (1970), Peter Härtling in seinem Kinderroman *Das war der Hirbel* (1973) oder Kirsten Boie in *Nella Propella* (1994)² und *Mit Kindern redet ja keiner* (1995). Hannelore Daubert konstatiert im Hinblick auf die Elternfiguren im modernen psychologischen Kinderroman, dass sie „nun nicht mehr als die starken, allwissenden Ratgeber, sondern [...] selbst schwach, hilflos, ängstlich und ratlos, psychisch und sozial überfordert, oftmals krank“ (Daubert 2011, 98) erscheinen.

Die Situation im Jahr 2011 bringt Daniela Frickel etwas zugespitzt in einem Beitrag in dem österreichischen Magazin für Kinder- und Jugendliteratur *1000 und 1 Buch* auf den Punkt: „[D]ie Mutter in Werken der aktuellen KJL ist häufig alleinerziehend, krank oder gar tot.“ (Frickel 2011, 16)³ Auffallend ist, dass sich die Mutterfiguren nun durch eine andere Art der Abwesenheit auszeichnen: Ob-

-
- 1 Dieses Phänomen lässt sich auf den zweiten Blick mit Bezug auf die Mutterschafts-ideologie des Nationalsozialismus als ‚Scheu‘ interpretieren.
 - 2 Zur Mutter-Tochter-Beziehung in *Nella Propella* vgl. auch Minges 2013, 103 ff.
 - 3 Frickel bezieht sich vor allem auf Jugendbücher, schließt mit den Erzählungen *Jette* (1995) von Peter Härtling, *Man darf mit dem Glück nicht drängelnd sein* (1997) und *Mit Kindern redet ja keiner* (2005) von Kirsten Boie sowie *Mama ist gegangen* von Christoph Hein (2003) aber auch vier Kinderromane in ihre Ausführungen ein. Zu einem ähnlichen Ergebnis – allerdings ebenfalls vorrangig auf aktuelle Jugendromane bezogen – kommt auch Annette Kliever in ihrer Untersuchung über abwesende Eltern (vgl. Kliever 2012).

wohl Mütter nun vermehrt in kinderliterarischen Erzählungen auftauchen, sind sie doch oft nicht wirklich ‚da‘.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen genaueren Blick auf die Abwesenheit der Mütter in der aktuellen realistischen Kinderliteratur zu werfen. Leitfragen sollen dabei sein: Wie sind die Mutterfiguren konzipiert? Welche Formen der mütterlichen Abwesenheit finden sich? Wie wird ihre Abwesenheit durch die jeweilige Erzählinstanz bewertet? Welche Funktionen kommen der mütterlichen Abwesenheit zu? Im Folgenden werden nun, ausgehend von diesen Leitfragen, zunächst einige Vorüberlegungen angestellt, bevor im anschließenden Hauptteil dieses Beitrags vier aktuelle Kinderromane in Einzelanalysen hinsichtlich der in ihnen enthaltenen (abwesenden) Mütter untersucht werden.

1. Vorüberlegungen

Die grundlegendste Variable stellt wohl die Dauer der mütterlichen Abwesenheit dar, und sie kann unterschiedlich kurz oder lang sein – bis hin zur endgültigen mütterlichen Abwesenheit im Todesfall. Eine temporäre Abwesenheit der Mutter kann beispielsweise durch eine Reise der Mutter begründet sein, wie es in Andreas Steinhöfels *Rico, Oscar und die Tieferschatten* (2008) verwirklicht ist, – aber auch durch eine Reise des Kindes, dies ist beispielsweise in Milena Baischs Roman *Anton taucht ab* (2010) der Fall. Des Weiteren können berufliche Gründe zu einer temporären Abwesenheit führen, und auch Scheidung und geteiltes Sorgerecht können eine derart gestaltete mütterliche Abwesenheit begründen. Dies ist in der jüngeren Kinderliteratur beispielsweise in Christine Nöstlingers *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte* (2013) gegeben: Nicht die Mutter, sondern der Vater des Ich-Erzählers versorgt das Kind. Der Ich-Erzähler formuliert: „Jetzt sehe ich meine Mutter ein- bis zweimal im Monat, und wir haben immer viel Spaß miteinander.“ (Nöstlinger 2013, 16) Abwesenheit kann sich des Weiteren in physischer oder psychischer Abwesenheit manifestieren – in beiden Fällen zeichnet sie sich aber durch einen (zumindest temporären) Wegfall der Mutterinstanz aus.

Eine endgültige mütterliche Abwesenheit findet sich relativ oft – typischerweise umgesetzt als der Tod der Mutter. Neben dem später noch genauer untersuchten Kinderroman *Anni* (2011) von John Newman sind auch der Kinderroman *Hechtssommer* (2004) von Jutta Richter, Rose Lagercrantz‘ und Eva Erikssons Roman für Erstleser *Mein glückliches Leben* (2011) sowie *Olivia. Manchmal kommt das Glück von ganz allein* (2012) von Jowi Schmitz Beispiele für Protagonistinnen, deren Mutter verstorben ist. Ebenfalls drastisch ist der Fall endgültiger mütterlicher Abwendung, wie sie sich in Peter Härtlings bereits genanntem Kinderroman *Das war der Hirbel* (1973) manifestiert. Ein Beispiel aus der neueren Kinderliteratur,

auf das auch später noch genauer eingegangen wird, findet sich in *Paul das Hauskind* ebenfalls von Peter Härtling (2010). Neben dem Verhältnis der Dauer der Abwesenheit zur Dauer der erzählten Zeit ist auch die jeweilige Schlussgestaltung relevant: Bei der endgültigen Abwesenheit ist die Mutter am Ende fort, bei einer vorübergehenden Abwesenheit ist sie entweder (wieder) da, oder ihre Rückkehr wird immerhin angedeutet.

Weiterhin kann sich die mütterliche Abwesenheit nach dem Grad ihrer Intentionalität unterscheiden; so kann sich die Situation aufgrund äußerlicher, nicht-beeinflussbarer Parameter ergeben haben – oder sie kann (aktiv) und intentional herbeigeführt worden sein. Dass es sich hierbei eher um eine Skala als um eine Dichotomie handelt, verdeutlicht der Fall der beruflich bedingten Abwesenheit der Mutter, hier tritt das Spannungsverhältnis von Beruf und Erziehung in den Vordergrund. Als eines der ersten Beispiele kann hier Kästners Kinderroman *Das doppelte Lottchen* (1949) angeführt werden: Die alleinerziehende Luiselotte Palfy muss arbeiten gehen, da sie sonst das Kind nicht versorgen kann. Ihre Abwesenheit ist klar als nicht-intentional zu verstehen. Als sie am Ende ihren Exmann wieder heiratet, zieht sie zu ihm nach Wien und gibt, ohne dass dies kommentiert wird, ihre Anstellung in München auf. Dieses Beispiel verdeutlicht auch, dass gerade diese Variable kulturhistorischen Wandlungen unterliegt; in der aktuellen Kinderliteratur ist ein solches Ende kaum noch denkbar. Ein anderes Beispiel für eine solche ‚Grauzone‘ ist der Fall einer alkoholkranken Mutter, wie sie sich beispielsweise in Susann Opel-Götz' *Außerirdisch ist woanders* (2012) findet⁴ – auch hier gibt es keine klare Grenze von Intentionalität und Nicht-Intentionalität. Nach wie vor stellt sich die stets mit der Mutterbeziehung verknüpfte Frage nach der Schuld: Wer trägt die Schuld an der Abwesenheit der Mutter? Wollte oder musste die Mutter gehen?

In einigen Fällen lässt sich allerdings eine klare erzählerische Wertung beziehungsweise Position bestimmen. In Erich Kästners *Pünktchen und Anton* (1931)⁵ formuliert der Erzähler:

Aber Pünktchens Mutter, die kann ich auf den Tod nicht leiden. An der Frau stört mich was. Sie kümmert sich nicht um ihren Mann, warum hat sie ihn dann geheiratet? Sie kümmert sich nicht um ihr Kind, warum hat sie es dann zur Welt gebracht? Die Frau vernachlässigt ihre Pflicht, habe ich Recht? (Kästner 2002, 21; Hervorhebung im Original)

-
- 4 Allerdings handelt es sich hier – im Unterschied zu den anderen aufgeführten Titeln – nicht um die Mutter des Protagonisten.
- 5 Auch wenn *Pünktchen und Anton* mit einer Erstveröffentlichung im Jahre 1931 vor dem in diesem Aufsatz gesteckten Zeitrahmen liegt, soll dieses Beispiel wegen seiner Deutlichkeit hier herangezogen werden.

Der Erzähler tritt klar in den Vordergrund und kritisiert explizit und in deutlichen Worten die Abwesenheit der Mutter. Der Abwesenheit der Mutter kommt an dieser Stelle eine (externe) gesellschaftskritische Funktion zu, und auch hier unterliegen die Bezugsnormen kulturhistorischen Veränderungen. Die mütterliche Abwesenheit muss nicht mehr, wie in diesem Beispiel, zwangsläufig negativ erscheinen.

Die Abwesenheit der Mutter kann entsprechend der der Mutterfigur per se immanent ambivalenten Position zudem in positivem Sinn auch als Befreiung des Kindes dargestellt werden. In Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oscar und die Tieferschatten* (2008) ergibt sich durch die Abwesenheit der Mutter für Rico ein Handlungsfreiraum, den er nicht hätte, wäre die Mutter vor Ort geblieben. Ihrer positiven Darstellung entsprechend müsste sie sonst das Fehlen des Sohnes bemerken und Rico könnte nicht derart autark handeln. Die Abwesenheit der Mutter in *Rico, Oscar und die Tieferschatten* kann somit in einem handlungslogischen Sinne als notwendiges Moment der Entwicklung des Protagonisten verstanden werden. Dass die Abwesenheit nicht-intentional ist, liefert eine Rechtfertigung für ihre Abwesenheit, die der Mutter – ebenfalls der positiven Figurenkonzeption entsprechend – nicht zu Last gelegt werden kann. Aus diesem Beispiel kann man auf eine potentielle Funktion mütterlicher Abwesenheit schließen: Im Fall von *Rico, Oscar und die Tieferschatten* ist dies eine intern-strukturalistische Funktion, die auf der Handlungsebene zu begründen ist. Verallgemeinert lässt sich festhalten: Der Wegfall der Mutterinstanz erlaubt (und verlangt von) den kindlichen Protagonisten Eigenständigkeit, die, je nach Situation, positiv oder negativ bewertet werden kann.

Von diesen Überlegungen ausgehend könnte man in einem nächsten Schritt argumentieren, dass der mütterlichen Abwesenheit auch eine metaphorische Bedeutung zukommt. Die Mutter kann als allegorische Figur im positiven Sinne Mutterliebe verkörpern, aber auch, im negativen Sinne, Bedrohung bedeuten. Gudrun Stenzel kommentiert in einem Beitrag über die Ambivalenz der Mutter-Kind-Beziehung: „Die Kehrseite der Mutterliebe ist die Abhängigkeit“ (Stenzel 1989, 59). Einer mütterlichen Abwesenheit kann so unter Umständen eine metaphorische Funktion zukommen – wieder im Sinne einer Leerstelle, eines Fehlens einerseits oder einer Erleichterung beziehungsweise einer Befreiung andererseits. Elvira Armbröster-Groh fasst über die Mutterfigur des Protagonisten in Peter Härtlings *Das war der Hirbel* zusammen:

Seinen Vater hat er nie gesehen, die Mutter kennt er nur von vereinzelten Besuchen. Ihre Liebesbeweise beschränken sich auf das Mitbringen von Süßigkeiten. Vor dem Hintergrund bilden Hirbels emotionale Reaktionen – wie Aggression oder Abwehr – als Äußerungen bzw. Erscheinungsformen von Einsamkeit und Angst die Kehrseite einer Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Wärme. (Armbröster-Groh 1997, 40)

Die Abwesenheit der Mutter kann entsprechend als Metapher für die Einsamkeit des Jungen gelesen werden.

2. Abwesende Mütter in der aktuellen Kinderliteratur: Analysen

Im Folgenden sollen vier ausgewählte aktuelle (realistische) Kinderromane hinsichtlich der in ihnen vorkommenden Mütterbilder genauer untersucht werden.⁶ Entsprechend den vorangehenden Überlegungen sollen dabei die Parameter Dauer, Schlussgestaltung, Intentionalität, erzählerisches Urteil sowie Funktion der Abwesenheit besondere Berücksichtigung finden.

2.1. Die vorübergehende und intentionale Abwesenheit der Mutter in Maria Parrs *Sommersprossen auf den Knien*: „Meeresforscherin, draußen auf dem Meer“

2.1.1. *Histoire und Discours*

Die neunjährige Tonje ist das einzige Kind im Glimmerdal. Außer ihr lebt in dem abgelegenen norwegischen Tal nur ihr Vater, ihr Patenonkel Gunnvald und der „humorlose Klaus Hagen“ (Parr 2010, 17), der einen Campingplatz betreibt. Tonjes Mutter ist gerade in Grönland; sie ist Wissenschaftlerin und erforscht dort die durch die Klimaerwärmung bedingte Eisschmelze. Tonjes bester Freund ist ihr 74-jähriger Patentonkel, doch als Gunnvald nach einem Sturz mit einem Oberschenkelhalsbruch in eine Klinik geliefert wird und seine Tochter Heidi daraufhin ins Glimmerdal kommt, wird Tonjes Zuneigung zu ihm auf eine harte Probe

6 Die Auswahl der Romane erfolgte auf Grundlage der Themenstellung, wobei ‚ausgezeichnete‘ oder positiv rezipierte Werke vorrangig behandelt wurden. Bei zwei der ausgewählten Texte handelt es sich um Übersetzungen: Im Fall von *Sommersprossen auf den Knien* ist dies auch dem Umstand geschuldet, dass in diesem Roman die zu zeigende intentionale berufliche Abwesenheit besonders sichtbar wird – und zudem noch von der Erzählinstanz positiv bewertet wird. Mit der Auswahl sowohl deutschsprachiger Titel (*Die Füchse von Andorra* und *Paul das Hauskind*) als auch Übersetzungen (*Sommersprossen auf den Knien* und *Anni*) soll zudem abgebildet werden, dass es sich bei dem untersuchten Gegenstand um ein transnationales Phänomen handelt.

7 Maria Parrs Kinderroman *Tonje Glimmerdal* wurde 2009 im norwegischen Original bei Det Norske Samlaget (Oslo) veröffentlicht. Die deutsche Übersetzung erschien 2010 unter dem Titel *Sommersprossen auf den Knien* im Hamburger Dressler-Verlag. Der von Heike Herold illustrierte Roman hat 256 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab acht Jahren empfohlen. In Norwegen wurde das Werk mit dem Bragepreis ausgezeichnet.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

gestellt: Gunnvald hat sich 30 Jahre lang nicht bei seiner Tochter gemeldet und auch Tonje nichts von ihr erzählt. Zuerst steht Tonje der fremden Frau ablehnend gegenüber, doch nach einer Weile kommen sich Tonje und Heidi näher. Schließlich kehrt Tonjes Mutter von ihrer Forschungsreise zurück, und auch Gunnvald wird wieder aus dem Krankenhaus entlassen.

Die prominentesten Themen des Romans sind Freundschaft und Familie. Dabei fällt ein sehr moderner Zugang auf: Eingebettet in diese Themen werden beispielsweise auch die Klimaerwärmung und sich verändernde Familienstrukturen behandelt. Im Gegensatz zu der thematischen Aktualität in *Sommersprossen auf den Knien* wirkt die Erzählanlage des Romans geradezu ‚altmodisch‘: Erzählt wird von einem heterodiegetischen Erzähler, der sich auf die kindliche Augenhöhe herablässt. In weiten Teilen ist die Fokalisierung an Tonje gebunden; immer wieder finden sich jedoch nullfokalisierte Passagen und Leseranreden in Du-Form, zukunftsweisende Vorausdeutungen beziehungsweise Kapitelüberschriften.⁸

2.1.2. Die berufstätige Mutter: temporäre und intentionale Abwesenheit

Tonjes Mutter tritt nur an wenigen Stellen der Erzählung in Erscheinung. Zunächst ist sie in Grönland, Informationen erhält man fast ausschließlich über die an Tonjes Gefühle und Erinnerungen gebundenen Erzähleraussagen. Trotz der erzählerischen Übersicht bekommt man auch nach der Rückkehr der Mutter ins Glimmerdal keinen Einblick in ihr Innenleben; die Mutter bleibt so wenig determiniert. Für Tonje ist ihre Forschungsreise aber eine nachvollziehbare Notwendigkeit:

Wenn man über das Meer lernen will, dann muss man auf dem Meer sein, da nützt alles nichts. Und wenn man ein Bauer im Glimmerdal ist, so wie Papa und Tonje, dann muss man im Glimmerdal bleiben, da nützt auch alles nichts. [...] Jetzt ist Mama in Grönland. Sie versucht herauszufinden, wie viel Eis dort schmilzt [...]. (Parr 2010, 37 f.)

Die wenigen weiteren Erzähleraussagen über die Mutter bleiben ähnlich zurückhaltend, aber durchweg positiv. Sie ist Umweltschützerin, besitzt „Schläue und

8 Auffallend sind die vielen intertextuellen Verweise in *Sommersprossen auf den Knien*: zu Johanna Spyris *Heidi*, zu den nordischen Kinderbuchklassikern Astrid Lindgrens sowie zu dem norwegischen Märchen *De tre bukke Bruse* (deutscher Titel: *Die drei Böcke Bruse*). *Heidi* wird explizit in die Handlung eingeführt: Tonje findet und liest den Roman anfangs bei Gunnvald. Die Geschichte um Gunnvalds Tochter Heidi weist dann auch deutliche Parallelen zu Spyris Roman auf. Rekurrenzen zu Lindgrens Werk finden sich eher sporadisch in Form von Figurenbeschreibungen oder Handlungselementen. So erfährt man beispielsweise über Heidi: „Sie sieht aus wie eine riesige Ronja Räubertochter, findet Tonje.“ (Parr 2010, 118) Auf eine tiefere Analyse wird hier allerdings verzichtet; dies ist dem begrenzten Umfang der Untersuchung geschuldet.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Charme“ (Parr 2010, 129), sie hat eine verletzte Möwe gerettet (vgl. ebd., 37) und Tonje einen Pullover gestrickt, den das Kind sehr liebt (vgl. ebd., 149). Auffallend ist, dass sämtliche häuslichen Pflichten wie Haushalt, Kochen und auch die Erziehung Tonjes vom Vater übernommen werden. Auch in Anwesenheit entspricht Tonjes Mutter nicht dem bürgerlichen Mutterbild: Der besagte Pullover ist „das einzige Teil, das Mama in ihrem ganzen Leben gestrickt hat“ und Tonjes Tante bezeichnet ihn als „irgendwie merkwürdig“ (ebd.). Wesenszüge, die gemeinhin als ‚mütterlich‘ konnotiert sind, zeigen beide Elternteile; in Abwesenheit der Mutter ist aber vor allem Tonjes Vater ‚zuständig‘ (vgl. u. a. ebd., 158 f.). Auch wenn die Notwendigkeit der beruflich bedingten Abwesenheit der Mutter nicht in Frage gestellt wird, wird die Mutter doch von Tonje vermisst (vgl. u. a. ebd. 37, 149). Besonders bei ihrer Heimkehr wird dies deutlich:

Denn vor ihnen, eingehüllt ins Sonnenlicht, da steht sie. Tonjes Mama. Sie ist in zwei Schritten bei ihr, die lieben Arme halten sie fest, und der dicke Pullover riecht so gut nach Meer und Seeluft, dass man den ganzen Tag die Nase hineinbohren könnte. (Ebd., 194)

Auf der neben diese Textstelle montierten Illustration sieht man das Kind in die geöffneten Mutterarme laufen; die Mutter wendet sich lächelnd ihrem Kind entgegen. So wird auf der bildlichen Ebene die Position der Mutter manifest: Sie steht zwischen ihrem Rucksack und ihrem Kind, zwischen Beruf und Familie.

Abb. 1: Parr 2010, 195



Ein Spannungsfeld von Beruf und Familie ist seitens der Mutter aber nicht erkennbar. In ihrer Abwesenheit schreibt sie Tonje täglich Emails, in denen sie dem Mädchen ihre Tätigkeit schildert und sich begeistert: „Es ist fantastisch, schreibt Mama. ‚Grönland ist einfach fantastisch.‘“ (Parr 2010, 38) Sie scheint also keinesfalls nur aus finanziellen Gründen zu arbeiten – ihrer Figurenanlage als Umweltschützerin entsprechend geht sie intentional ihrer ‚Berufung‘ nach.⁹

Viele als sehr stark konzipierte weibliche Figuren fallen in *Sommersprossen auf den Knien* auf. Mit Heidi wird der selbstbewussten Tonje ein erwachsenes Pendant zur Seite gestellt, an dem sie sich reiben und mit dem sie sich messen kann. In Abgrenzung zur Mutter, die zwar als gute, erfolgreiche Mutter dargestellt wird, dabei aber statisch und eindimensional bleibt, ist Heidi deutlich komplexer konzipiert, ihr Innenleben entfaltet sich erst allmählich. Des Weiteren hat Tonje noch zwei Tanten: die eineiigen Zwillinge Eir und Idun. Die jungen Frauen studieren in der Großstadt, fahren Motorrad, sind ausgezeichnete Skifahrerinnen und für ihre Waghalsigkeit berüchtigt. Für Tonje haben die Tanten Vorbildfunktion (vgl. ebd., 12). Wie Tonjes Mutter bleiben aber auch Eir und Idun Typen – sie sind intelligent, cool und erfolgreich.

Nahezu durchweg wird Tonjes Mutter in positiver Weise als „gute, liebevolle und zuverlässige Mama“ (ebd., 196), als „tolle Mutter“ (ebd., 204) dargestellt, die eine feste Bindung zu ihrem (einzigen) Kind hat. Nur an einer Stelle der Erzählung wird klar, dass es auch kritische Stimmen bezüglich der Abwesenheit von Tonjes Mutter gibt:

„Du hast wirklich eine tolle Mutter“, sagt Heidi. [...] Tonje lächelt. Es gefällt ihr, wenn die Leute etwas Schönes über ihre Mutter sagen. Nicht alle tun das. Einige finden, dass sie weniger ans Meer denken sollte. (Ebd., 204)

Auch die toughe und sehr positiv dargestellte Heidi bewundert explizit Tonjes Mutter, eine Einschätzung, die von Tonje uneingeschränkt geteilt wird. Diesem positiven Urteil wird die Meinung der „Leute“ (ebd.) entgegengestellt: Auf erzählerischer Ebene wird hier keinesfalls die Mutter kritisiert – sondern eher diejenigen, die schlecht über sie sprechen. Es zeigt sich ein erzählerisches Wohlwollen gegenüber der berufstätigen und dadurch abwesenden Mutter.

Anders gestaltet sich die Situation um Heidis Mutter: So ähnlich sich Tonje und Heidi sind, ihre Mütter werden klar kontrastiert. Heidis Mutter, die Geigerin Anna Zimmermann, ist zwar ebenfalls beruflich erfolgreich, sie hat Heidi aber als

9 An dieser Stelle sei auf den Unterschied zu Kästners *Das doppelte Lottchen* hingewiesen: Die dort umgesetzte berufliche Abwesenheit der Mutter wurde oben in diesem Aufsatz als nicht-intentional herausgestellt.

Vierjährige, um ihrer Karriere nachgehen zu können, bei dem knurrigen Gunnvald abgegeben und interessiert sich erst wieder für das Kind, als auch Heidi ein ernst zu nehmendes musikalisches Talent zeigt – dann allerdings nimmt sie Heidi mit ins ferne Frankfurt und entführt sie aus der Idylle des Glimmerdals. In deutlicher Anlehnung an Splyris Figur der Tante Dete und im Kontrast zu Tonjes Mutter wird Anna Zimmermann so als egoistisch und hartherzig gezeichnet. Diese Einschätzung wird von verschiedenen Figuren bestätigt: So formuliert der „alte Nils“ (Parr 2010, 174): „Aber eigentlich hatte diese vermaledeite Anna Zimmermann doch an dem ganzen Kuddelmuddel die Schuld“ (ebd., 175) und Heidi selbst kommentiert: „Aber in erster Linie war ich wütend auf sie“ (ebd., 204). Vor allem wird Anna Zimmermann zur Last gelegt, dass sie das Kind der Geborgenheit des Glimmerdals entreißt. Tonjes Mutter tut dies nicht, sie belässt Tonje im Tal, dem auf raumsemantischer Ebene die Funktion eines Schonraums zukommt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Mutter der Protagonistin in *Sommersprossen auf den Knien* eine intelligente, emanzipierte und eigenständige junge Frau ist, deren Beruf gleichberechtigt neben ihrem familiären Leben steht. Ihre vorübergehende, beruflich geschuldete Abwesenheit wird als Notwendigkeit akzeptiert und durch den Vater kompensiert, der die traditionellerweise der Mutter zugeschriebenen Familienpflichten erfüllt. Eher Typus als Individuum bleibt die Mutter unterdeterminiert, statisch – und namenlos. Die Abwesenheit der Mutter in *Sommersprossen auf den Knien* ist zwar intentional, aber temporär und allgemein akzeptiert, was sich nicht zuletzt in der sehr verständnisvollen und wohlwollenden Haltung des auktorialen Erzählers manifestiert. Der mütterlichen Abwesenheit kommt so auch eine implizite gesellschaftskritische Bedeutung zu: In dem Roman wird ein modernes Familienbild vermittelt, in dem die Mutter ohne Schwierigkeiten ihrem Beruf nachkommt und der Vater wie selbstverständlich für die gemeinsame Tochter sorgt.¹⁰ Das Ende der Erzählung ist uneingeschränkt positiv und zwar auch in Bezug auf die Mutterfigur selbst; in der Schlussequenz feiern alle gemeinsam das Osterfest und „Mama und Papa haben ihre besten Freunde eingeladen.“ (Ebd., 245)

10 Ob und inwieweit dieses Familienbild tatsächlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht, kann und soll in diesem Beitrag nicht untersucht werden. Relevant ist hier lediglich die Tatsache, dass dieses Mutterbild als ein ‚Idealbild‘ dargestellt wird.

Gabriele von Glasenapp, Andrea Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

2.2. Die vorübergehende und nicht-intentionale Abwesenheit in Marjaleena Lembckes *Die Füchse von Andorra*¹¹: „Aber ihr Schweigen war in der letzten Zeit anders“.

2.2.1. *Histoire und Discours*

Die zehnjährige Ich-Erzählerin Sophie ist ein Vierling; ihre Geschwister Felix, Jonathan und Frederike sind nur Minuten jünger als sie. Für die Kinder steht eine große Veränderung an: Sie besuchen gerade die vierte Klasse der Grundschule, im neuen Schuljahr werden sie auf verschiedene Schulen beziehungsweise in verschiedene Klassen gehen.

Sophies Vater ist ein lebenslustiger Mann, der in seiner Freizeit Latein lernt und den Kindern viele Geschichten erzählt. Die Mutter ist anders: Sie ist schweigsamer, sorgenvoller – und sie zieht sich immer mehr von ihrer Familie zurück. Die beginnenden Anzeichen einer Depression werden von den Kindern zwar bemerkt, jedoch nicht verstanden. So sagt Sophie ihrem Bruder Jonathan: „Mama ist traurig“ (Lembcke 2010, 38), kommt dann aber zu dem (falschen) Schluss: „Mama ist unseretwegen traurig.“ (Ebd.) Die beiden beschließen, die Eltern zu belauschen, um den Grund für die Traurigkeit der Mutter herauszufinden. Durch Zufall hört Frederike dann ein Gespräch des Vaters mit einem Freund mit: „Wo-rüber reden Nils und Papa?“, fragte ich. „Weiß nicht. Nichts Besonderes, glaube ich. Nur über die Füchse von Andorra.“ (Ebd., 40)¹²

Die Schlussfolgerung der Kinder, der Sommerurlaub der Familie ginge nach Andorra, erweist sich hingegen als falsch – gemeinsam mit der Tante fahren sie nach Finnland. Kurzfristig scheint es der Mutter besser zu gehen. Dennoch: Die Sorgen der Mutter bleiben, und nach der Heimkehr nach Deutschland zieht sie sich immer weiter zurück. Die ganze Familie leidet unter der Situation, und schließlich interveniert die Tante. Sie bringt die Mutter in eine psychiatrische Klinik und erklärt auch den Kindern, was mit ihrer Mutter geschieht. Als Sophie ihre Mutter in der Klinik besucht, ist sie zwar (noch) nicht gesund, doch auf dem Weg der Besserung. Am Ende der Erzählung gibt Sophie eine Alltagssituation wieder, die sich beinahe zwei Jahre später abspielt, und in der die Mutter am Familienleben partizipiert und ausgelassen und fröhlich erscheint.

11 Marjaleena Lembckes *Die Füchse von Andorra* erschien 2010 bei Nagel & Kimche. Der Roman umfasst 128 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab neun Jahren empfohlen.

12 Später klärt sich auf, dass der Vater in Zusammenhang mit dem Thema Depression von der „Büchse der Pandora“ (Lembcke 2010, 103) gesprochen hatte.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Das gesamte Geschehen kreist um das allgegenwärtige Thema der Depression. Insbesondere die Auswirkungen der Krankheit der Mutter auf das Leben der Kinder sind von zentraler Bedeutung. Die gewählte Ich-Perspektivierung durch die Erzählerin Sophie konstituiert dabei eine Erzählsituation, die sehr nah am kindlichen Blick orientiert ist. Dass es sich bei der Abwesenheit, der Traurigkeit sowie der Müdigkeit der Mutter um Symptome einer Depression handelt, erschließt sich der Erzählerin nicht, das Verhalten der Mutter bleibt für sie lange unerklärlich, auch wenn sie sich oft bemüht, eine Erklärung zu finden. Sophie erzählt ihre Geschichte aus der Rückschau mit einem zeitlichen Abstand von etwa zwei Jahren. Diese Konstruktion generiert eine für die Leserinnen und Leser entlastende Distanz zu dem belastenden Thema. Gelegentlich flicht die Erzählerin zukunftsgerichte Prolepsen ein, die zwar auf die inzwischen gereifte Disposition der späteren Erzählerin zeigen, jedoch keinen Hinweis auf einen positiven Ausgang geben.

2.2.2. Die kranke Mutter: temporäre und nicht-intentionale Abwesenheit

Sophie beginnt ihre Erzählung mit den Worten: „Es regnete. Mutter hatte vergessen, den Teppich vom Balkon zu nehmen.“ (Lembcke 2010, 7) und gibt so bereits einen ersten Hinweis auf eine ‚Fehlhandlung‘ der Mutter. Anfangs gelten Sophies Gedanken und Bemühungen dann aber eher ihren Kontaktversuchen zu einer Klassenkameradin – die Mutter scheint zunächst nur am Rande von Bedeutung. Wenn Sophie von ihr erzählt, geschieht dies anfangs oft in der Erfüllung elterlicher Pflichten: wie sie Essen zubereitet (vgl. ebd., 11) oder wie sie die Kinder ins Bett schickt (vgl. ebd., 14), wie sie die Kinder vor der Schule weckt (vgl. ebd., 27) oder nach der Schule mit dem Mittagessen wartet (vgl. ebd., 28). Eng verknüpft mit den Mutterpflichten werden auch die mütterlichen Sorgen im Laufe der Erzählung immer wieder erwähnt (vgl. ebd., 24, 36 u. ö.). Es finden sich dann aber wiederholt auch Signale, die auf die psychische Konstitution der Mutter hinweisen. Als Sophie die Mutter auf den durchnässten Teppich anspricht, reagiert diese verhalten: „Sie sah mich an, als verstünde sie nicht, wovon ich redete. Sie sah mich so an, als wüsste sie nicht einmal, wer ich bin.“ (Ebd., 8) Mehrfach hebt die Erzählerin in der Folge den abwesenden Blick der Mutter hervor (vgl. ebd., 18, 37, 46). Neben dieser ‚Abwesenheit‘ sind es auch Traurigkeit, Müdigkeit und Appetitlosigkeit, die den Alltag der Mutter zunehmend bestimmen (ebd., 60). Die Belastung wird für die gesamte Familie spürbar: „Und Fragen, die man stellen möchte, stellt man auch nicht. Sonst hätte ich Mutter gefragt, warum sie so müde war, dass sie manchmal noch vor uns ins Bett ging.“ (Ebd., 34)

Gerade durch die gegensätzliche Konzeption der beiden Elternfiguren wird die Passivität der Mutter bemerkbar. Sie wird als ängstlich und pessimistisch be-

schrieben, während der Vater als optimistischer Träumer dargestellt wird (vgl. Lembcke 2010, 18). Zu anfangs noch impliziten erzählerischen Hinweisen auf die Depression der Mutter kommen zunehmend explizite Erzähleraussagen. Das vierte Kapitel endet mit einer aufschlussreichen Prolepse: „Wir haben Mutter geliebt, auch wenn wir sie nicht immer verstanden haben damals, als sie uns noch nichts erzählt, nichts über ihre Krankheit gesagt hatte.“ (Ebd., 33)

Hier wird nun, wenngleich ‚nur‘ in der Rückschau, ganz konkret von Krankheit gesprochen. Bei einem Besuch der Tante spricht diese die Mutter auf ihr Befinden an: „Dann sah sie unsere Mutter forschend an und fragte: ‚Wie geht es dir jetzt? Hast du die Pillen genommen? Helfen sie?‘ Mutter zuckte die Schultern.“ (Ebd., 46) Schließlich ist es aber der Vater, der den Kindern die Verfassung der Mutter erklärt, und der dabei erstmals das Wort „Depressionen“ (ebd., 103) in den Mund nimmt. Für Sophie bedeutet diese Erklärung fast eine Erlösung, da sie nun versteht, dass sie nicht die Schuld an der Traurigkeit der Mutter trägt.

Die Depression der Mutter ist nicht das einzige, aber das hervorstechendste Charakteristikum der Mutterfigur. Beinahe ‚nebenbei‘ erfährt man noch weitere Facetten: Sie ist eine intelligente und durchaus gebildete Frau, die sogar Latein spricht (vgl. ebd., 29). Diese Figurenmerkmale werden jedoch durch die Krankheit überschattet: So musste sie ihr Studium wegen einer früheren depressiven Episode abbrechen (vgl. ebd., 103) und kann ihren Beruf als Nachhilfelehrerin schließlich nicht mehr ausüben (vgl. ebd., 105). Wie die Mutter in Parrs Roman *Sommersprossen auf den Knien* bleibt auch die Mutter in *Die Füchse von Andorra* namenlos.

Auch wenn die Mutter in *Die Füchse von Andorra* aufgrund ihrer Krankheit nicht ‚funktioniert‘ und von ihrer Mutterrolle zunehmend überfordert ist, wird sie doch zu keinem Zeitpunkt negativ gezeichnet. Im Gegenteil: Sie wird als eine sehr fürsorgliche Mutter dargestellt, die sich Sorgen um ihre vier Kinder macht. Dass auch ihre Kinder unter ihrer Depression leiden, tut ihr leid:

Als ich einmal nach der Schule die Arme um sie schlang, sie drückte und flüsterte: „Ich habe dich lieb“, drückte sie mich auch, küsste mich auf den Kopf und flüsterte in meine Haare: „Verzeih mir!“ „Was denn?“ „Alles. Dass ich so bin, wie ich bin“ [...]. (Ebd., 106)

Die vier Kinder lieben ihre Mutter innig: „Mutter war wie ein ruhiger, vertrauter Ort. Dort war es nicht spannend, aber wir fühlten uns geschützt.“ (Ebd., 29) Auch in ihrem Verhalten zeigt sich eine enge Bindung zwischen Mutter und Tochter: „‚Mama‘, sagte ich und schlang die Arme um sie. ‚Was hast du?‘“ (Ebd., 37) Die oben bereits zitierte Prolepse führt sich folgendermaßen fort:

Wir haben Mutter geliebt, auch wenn wir sie nicht immer verstanden haben damals, als sie uns noch nichts erzählt, nichts über ihre Krankheit gesagt hatte. Und später haben wir sie verstanden, weil wir sie liebten. (Ebd., 33)

Am Ende wird von einer alltäglichen Situation erzählt, die sich zwei Jahre später zu trägt. Die Mutter nimmt am Familienleben teil, ist fröhlich und aufgeschlossen. Der letzte Satz signalisiert nicht nur das Ende der Erzählung, sondern auch das Ende aller durch die vorhergehende Depression ausgelösten Probleme und Ängste:

Das Telefon klingelte. Mutter nahm ab. Wir erkannten nicht, mit wem sie sprach, aber sie lachte. Es war ein fröhliches Lachen. Wir stiegen die Treppe hoch und gingen in unsere Zimmer, zu unseren eigenen Träumen. (Lembcke 2010, 127)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Mutter der Erzählerin in *Die Füchse von Andorra* eine intelligente und sensible Frau ist, die unter Depressionen leidet. Ihre Abwesenheit kann als temporär und nicht-intentional beschrieben werden. Sie manifestiert sich zunächst auf psychischer Ebene; die Mutter erscheint den Kindern als nicht mehr ‚greifbar‘. Schließlich ist die Mutter dann auch physisch abwesend, als sie in eine Klinik eingewiesen wird. Am Ende der Erzählung ist die Mutter jedoch wieder da, und es wird ein uneingeschränkt positiver Blick der Zukunft vermittelt. Die Funktion der mütterlichen Abwesenheit in *Die Füchse von Andorra* ist hauptsächlich mimetisch begründet – Lembcke zeigt die Auswirkungen der mütterlichen Depression auf das gesamte Familiensystem. Durch die Hervorhebung der Nicht-Intentionalität, den ‚liebvollen‘ Ton der Erzählerin sowie die positive Schlussgestaltung wird wiederum ein uneingeschränkt positiver Blick auf die Mutterfigur generiert.

2.3. Die endgültige und nicht-intentionale Abwesenheit der Mutter in John Newmans Roman *Anni*¹³: „Montag – 149 Tage, seit Mami tot ist“

2.3.1. *Histoire und Discours*

Anni lebt mit ihren großen Geschwistern Sally und Conor und ihrem Vater in einem Haus in England. Seit vor etwa einem halben Jahr die Mutter bei einem Verkehrsunfall ums Leben gekommen ist, ist in der Familie nichts mehr, wie es vorher war. Der Vater ‚versinkt‘ in seiner Trauer und kümmert sich nicht um die Kinder, die tageweise bei ihren Großeltern und ihren Tanten untergebracht werden. Anni macht keine Hausaufgaben, kommt immer zu spät zur Schule und hat keine saubere Kleidung, die sie anziehen kann. Ihr Bruder spielt bis nachts auf seinem Schlagzeug und ihre Schwester stiehlt Süßigkeiten im naheliegenden Gemischtwarenladen.

13 Der Roman wurde 2010 unter dem Originaltitel *Mimi* bei Walker Books in London veröffentlicht. Die deutsche Übersetzung erschien 2011 im Fischer Verlag. Der Roman umfasst 239 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab acht Jahren empfohlen.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Erst als Anni eine neue Lehrerin bekommt, ändert sich die Situation. Frau Hardy, die Neue, ist nicht mehr so nachsichtig wie es die vorherige Lehrerin gewesen ist, sie fragt nach, warum Anni zu spät kommt, warum sie keine Hausaufgaben gemacht hat. Bei einem Zahnarztbesuch wird der Zustand der Vernachlässigung der Kinder noch deutlicher sichtbar, und der Vater ‚erwacht‘ aus seiner Starre; er beginnt, sich wieder um die Kinder zu kümmern. Als dann aber eines Abends die Gemischtwarenhändlerin den Vater über Sallys Diebstähle informiert, läuft Sally weg und die gesamte Familie befindet sich erneut im Ausnahmezustand. Einen Tag später kehrt das Kind jedoch zurück, und die Familienmitglieder sind erleichtert. Sechs Monate später hat sich die Familie wieder ‚zusammengerauft‘ – und alle freuen sich auf die bevorstehende Hochzeit einer Tante.

In Newmans Roman geht es vor allem um den Verlust der Mutter und den Umgang der Familie mit der Trauer. Die Familienmitglieder sind anfangs haltlos, agieren alleine und kommunizieren kaum miteinander. Nach und nach gelingt es den Familienmitgliedern, wieder eine Gemeinschaft zu bilden und zueinander zurückzufinden. Die Geschichte wird von Anni in der Ich-Perspektive und in Tagebuchform erzählt. Sporadisch finden sich unter den Kapitelnummern Überschriften: Das Kind zählt die Tage seit dem Unfall der Mutter. So beginnt das erste Kapitel mit der Überschrift *„Montag – 149 Tage seit Mami tot ist“* (Newman 2011; Hervorhebung im Original); der letzte ‚Eintrag‘ des ersten Romanteils ist mit *„Donnerstag – 159 Tage“* (ebd., 150; Hervorhebung im Original) überschrieben. Im zweiten Romanteil, in dem die familiäre Situation *„Sechs Monate später“* (ebd., 195; Hervorhebung im Original) geschildert wird, ändert sich Annis Zeitrechnung. Nun schaut sie nach vorne – hin zur Hochzeit der Tante: *„Donnerstag, den 22. September – noch 2 Tage“* (ebd., 197; Hervorhebung im Original).

2.3.2. Die tote Mutter: endgültige und nicht-intentionale Abwesenheit

Zu Beginn der Erzählung schildert Anni den Alltag der Familie. Wiederholt verweist sie dabei auf den Tod der Mutter: *„Sally redet kaum noch mit mir, seit Mama tot ist“* (ebd., 18), *„[e]s war das erste Mal, dass ich ihn lachen hörte, seit Mami tot ist“* (ebd., 60). Der Zeitpunkt des Todes der Mutter markiert den Nullpunkt in Annis Leben.

Auffällig ist dabei, dass sich, trotz vieler solcher Verweise, kaum Informationen über die Figur der Mutter finden. Man erfährt lediglich in einigen kurzen Analepsen, dass Annis Mutter Rose hieß (ebd., 28), dass sie Anni oft bei den Hausaufgaben geholfen (ebd., 123) und sie ins Bett gebracht hat (ebd., 26), dass sie gerne im Garten gearbeitet (ebd., 104) und Tagebuch geführt hat – und dass sie von einem Bus der Linie 82 (ebd., 84) überfahren worden ist, als sie mit dem

Fahrrad unterwegs war. Sie bleibt insgesamt aber kaum determiniert und manifestiert sich innerhalb der Erzählung eher als Sehnsuchtsfigur des Kindes. Auf diese Art und Weise wiederum scheint sie allgegenwärtig, was in den repetitiven Verweisen auf die seit dem Unfall vergangene Zeit immer wieder deutlich wird.

Das Fehlen der Mutter wird aber vor allem dadurch besonders deutlich, dass die Familie nun nicht mehr funktioniert. Neben dem völligen Zusammenbruch der familiären Versorgung (Das Haus versinkt im Chaos [vgl. Newman 2011, 25], es gibt jeden Tag Tiefkühlpizza [vgl. ebd., 23] und die Kinder putzen sich nicht mehr die Zähne [vgl. ebd., 89]) werden vor allem die emotionalen Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt, sie wirken zunehmend völlig haltlos. Entsprechend konsequent erscheint auch die Unterdeterminiertheit der Mutterfigur: Die kindliche Erzählerin vermisst nicht die Figur Rose – sondern sie sehnt sich (verständlicherweise) nach ihrer Mutter. Relevant ist hier auch der Kontrast der mütterlichen und der väterlichen Abwesenheit: Anders als die Mutter ist Annis Vater zwar physisch da, aber durch seine Geistesabwesenheit auch verantwortlich für die Verwahrlosung der Kinder. Erst als er einen Weg aus der Trauer findet, ändert sich Annis Situation.

Nur nebenbei wird klar, dass Anni ein adoptiertes Kind ist. Sie ist chinesischer Abstammung und unterscheidet sich im Aussehen deutlich von ihren Eltern und Geschwistern. An keiner Stelle des Romans zweifelt Anni daran, dass Rose ihre ‚richtige‘ Mutter gewesen ist. Dennoch sieht sie sich wiederholt den Hänseleien einer Mitschülerin ausgesetzt, und als diese ihr schließlich sagt: „Es war ja nicht mal deine richtige Mutter, oder?“ (ebd., 188), verteidigt sich Anni zum ersten Mal. Sie entgegnet: „[W]enn du jemals wieder eine Gemeinheit über mich oder meine Mutter oder meine Freundin sagst, bringe ich dich um!“ (Ebd., 190) Hier, so wie an vielen anderen Stellen des Romans zeigt sich, wie wichtig dem Kind seine Mutter nach wie vor ist – und es manifestiert sich zugleich auf diese Weise ein uneingeschränkt positiver erzählerischer Blick.

Das Erzählende wird durch Anni sehr positiv gestaltet, was auch dem Erzählaufbau entspricht, denn die Familie muss aus einer stagnierten Anfangssituation herausfinden, was ihr schließlich auch gelingt.

Ich habe mir die Zähne geputzt, volle drei Minuten lang ... okay, vielleicht nicht ganz ... und bin dann unter meine Decke gekrochen. Socky hat schon geschlafen und deshalb wollte ich ihn nicht stören, aber ich habe Mamis Foto erzählt, dass es ein wunderschöner Tag gewesen war. Dann hab ich ihr noch eine gute Nacht gewünscht, und irgendwie hatte ich das Gefühl, dass sie tatsächlich bei mir war. Und beim Einschlafen hörte ich die Band in der Ferne den Song „O wie schön ist die Welt“ spielen. (Ebd., 236 f.)

Diese Sequenz nimmt einige Handlungselemente wieder auf, die während des Romans zuvor in ‚problematischen‘ Kontexten relevant waren, und führt sie ins

Positive. Im Gegensatz zu dem den Roman wie ein roter Faden durchziehenden Motiv des mütterlichen Fehlens scheint die Mutter nun erstmals ‚da‘ zu sein.

Zusammenfassend lässt sich die Abwesenheit der Mutter in *Anni* als endgültig und nicht-intentional beschreiben. Sie manifestiert sich vor allem in der Sehnsucht des Kindes, dessen ‚neuer‘ Alltag sich seit dem Tod der Mutter durch Vernachlässigung auszeichnet. Am Erzählende löst sich diese Situation jedoch auf, und die Familie findet einen neuen Weg des Zusammenlebens. Wie in *Die Füchse von Andorra* hat die mütterliche Abwesenheit eine mimetische Funktion – Newman zeigt die Auswirkungen, die der Verlust der Mutter auf die Familie hat. Der erzählerische Blick des Kindes auf die Mutter ist dabei durchweg positiv.

2.4. Die dauerhafte und intentionale Abwesenheit der Mutter in Peter Härtlings *Paul das Hauskind*¹⁴: „Meine Mama will sowieso in New York bleiben“

2.4.1. *Histoire und Discours*

Der zwölfjährige Paul hat es nicht leicht: Seine Mutter arbeitet seit einiger Zeit in New York und auch sein Vater fährt immer wieder auf Geschäftsreise. Das Kind lassen die Eltern alleine zu Hause, und die Nachbarin, Frau Kamenz, passt auf den Jungen auf. Paul ist keinesfalls zufrieden mit der Situation, und auch seine schulischen Leistungen lassen zunehmend nach. Doch Paul lebt in einem großen Haus mit einer sehr bunten Hausgemeinschaft – und die verschiedenen Mieter nehmen sich zunehmend des Jungen an. Als Frau Kamenz dann ins Krankenhaus muss, wird Paul kurzerhand im Haus ‚herumgereicht‘, immer findet sich jemand, der sich um das Kind kümmert. Insbesondere der rüstige Dr. Schwarzhaupt übernimmt die Verantwortung für den Jungen. Doch Paul vermisst seine Eltern. Bald ist klar, dass sich die Eltern scheiden lassen. Der Vater wird depressiv; er erträgt die Situation nicht und weist sich selbst in eine Klinik ein. Von der Mutter hört Paul wenig, sie schreibt allenfalls gelegentlich eine E-Mail und ist nicht für den Jungen da. So lebt der Junge in einer höchst ambivalenten Situation: auf der einen Seite in liebevoller Obhut der gesamten Hausgemeinschaft, auf der anderen Seite vernachlässigt von den Eltern und voller Sehnsucht nach der weit entfernten Mutter. Schließlich begehen alle Bewohner des Hauses zusammen mit Paul dessen Geburtstagsfeier – und auch Pauls Vater ist wieder aus der Klinik zurück. Die Mutter erscheint mit Verspätung am Tag darauf: In einem Hotel trifft sie

14 *Paul das Hauskind* ist 2010 im Verlag Beltz & Gelberg erschienen. Der Roman hat 182 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab 11 Jahren empfohlen.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

sich mit ihrem Sohn. Auf seine Frage, warum sie sich nicht um ihn kümmere, antwortet sie: „Du weißt, dass ich oft verreist bin, mich nicht um dich kümmern könnte.“ (Härtling 2010, 181) Dem Jungen ist das zu viel, er verlässt sie und geht mit Dr. Schwarzhaupt „nach Hause ins Haus“ (ebd., 182).

Die wichtigsten Themen dieses Kinderromans sind Familie im Allgemeinen und elterliche Verantwortung im Besonderen. Auch die sehr fürsorgliche Hausgemeinschaft kann das Fehlen der Eltern – insbesondere das der Mutter – nicht auffangen.

Paul das Hauskind wird von einem heterodiegetischen Erzähler erzählt, der nahezu durchgehend an die Wahrnehmung des Protagonisten gebunden ist. Durch diese Darstellung erfährt man viel über Pauls Gefühle, die Beweggründe und Gefühle der Mutter bleiben jedoch außerhalb seiner Wahrnehmung und sind nur punktuell und minimal erkennbar.

2.4.2. Die vernachlässigende Mutter: endgültige und intentionale Abwesenheit

Über die Figur der Mutter erfährt man explizit nur sehr wenig: Sie arbeitet in New York (vgl. ebd., 11) und ist eine gut aussehende Frau (vgl. ebd., 179) mit einer „dunklen, rauhen Stimme“ (ebd., 143). Ihre Karriere ist ihr sehr wichtig und sie lebt in Trennung von ihrem Mann. Gelegentlich schreibt sie ihrem Sohn Emails, diese sind sehr kurz und wenig emotional gehalten:

Hallo, mein Paul! New York ist eine tolle Stadt. Sie würde dir bestimmt gefallen, obwohl es keine Stadt für Kinder ist. Wahrscheinlich hat dir Rudi schon gesagt, dass ich noch längere Zeit bleiben muss. Die Arbeit macht mir Spaß. Ich hoffe sehr, du kommst ohne mich zurecht. Ein Kuss von Deiner Mama. (Ebd., 39 f.)

Gleich im zweiten Satz schränkt sie ein, dass New York wohl nicht für Paul geeignet sei, und signalisiert so Ablehnung ihm gegenüber. Paul leidet sehr unter ihrem Fehlen, und er wird zusehends wütender. Im ersten von zwei Telefonaten, die sie mit ihm führt, zeigt sich die Mutter wenig einfühlsam und sagt: „Es geht nicht anders. Aber wir werden auf jeden Fall für dich da sein, wir beide. Du sollst nicht unter unserer Trennung leiden.“ (Ebd., 62) In Anbetracht der Situation des Jungen ist diese Aussage nahezu unverschämte. Als sie dann auch trotz Ankündigung nicht zu seiner Geburtstagsfeier erscheint und auch das falsche Geschenk schickt, ist die Enttäuschung des Jungen besonders groß. Immer wieder wird Paul von ihr enttäuscht, aber schließlich ist er es, der seine Mutter verlässt, nachdem sie ihn bei ihrem Treffen wieder vor den Kopf gestoßen hat: „Du weißt, dass ich oft verreist bin, mich nicht um dich kümmern könnte.“ (Ebd., 181) Paul rennt aus dem Hotelzimmer und wartet draußen auf Doktor Schwarzhaupt. „Nach Hause?“,

fragte Paul und Doktor Adam gab gleich die richtige Antwort: ‚Gehen wir nach Hause ins Haus.‘ ‚Ja, sagte er, ‚und mein Papa gehört dazu.‘“ (Härtling 2010, 182)

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Mutter des Protagonisten in *Paul das Hauskind* nur sehr wenig determiniert ist, und ihre Abwesenheit als dauerhaft und intentional beschrieben werden kann. Lediglich am Ende der Erzählung ist sie da – um ihrem Sohn zu sagen, dass der Vater das Sorgerecht für ihn bekommen wird. Trotz der sich am Ende abzeichnenden Endgültigkeit ihrer Abwesenheit ist das Ende insofern positiv, als dass Paul in die Geborgenheit der Hausgemeinschaft und die Obhut seines nun genesenden Vaters zurückkehren kann. Durch die enge Bindung der Erzählperspektive an Pauls Wahrnehmung erfährt man nichts über die Beweggründe und Gefühle der Mutter – zugleich jedoch wird eine erhebliche Verletzung des Jungen durch die Handlungen der Mutter manifest. Auch der mütterlichen Abwesenheit in *Paul das Hauskind* kommt eine unübersehbare gesellschaftskritische Funktion zu: Die Mutter agiert sehr egoistisch und im Zuge der Scheidung wird das Kind von den Eltern vernachlässigt. Die nicht-intentionale Abwesenheit des Vaters ist im Gegensatz zum Verhalten der Mutter nachvollziehbarer und weniger negativ gestaltet. Wie auch die Mütter der Protagonistinnen in *Sommersprossen* auf den Knien und *Die Füchse von Andorra* bleibt die Mutter in *Paul das Hauskind* namenlos.

3. Fazit

Untersucht wurden vier aktuelle Kinderromane mit abwesenden Mutterfiguren, deren jeweilige Abwesenheit sich hinsichtlich Dauer und Intentionalität jedoch grundlegend unterscheidet: ein Roman mit temporärer und intentionaler Abwesenheit (*Sommersprossen auf den Knien*), ein Roman mit temporärer und nicht-intentionaler Abwesenheit (*Die Füchse von Andorra*), ein Roman mit endgültiger und intentionaler Abwesenheit (*Paul das Hauskind*) und ein Roman mit endgültiger und nicht-intentionaler Abwesenheit (*Anni*). Als wichtig stellt sich die jeweilige Schlussgestaltung heraus. Besonders im Hinblick auf ein potentiell Erzählerurteil bezüglich der mütterlichen Abwesenheit ist sie von hoher Bedeutung – nur in *Paul das Hauskind* zeigt sich ein durchgängig negatives Mutterbild, wobei dies ebenfalls der Schlussgestaltung des Romans entspricht. Weiterhin zeigt sich bei den vier untersuchten Romanen eine Unabhängigkeit der erzählerischen Bewertung von der Figurenkonzeption. Drei von vier Werken liefern sehr wenig determinierte Mutterfiguren, lediglich die Mutter in *Die Füchse von Andorra* wird als Individuum ausgestaltet – und nur von der Mutter in *Anni* erfährt man den Namen. Dennoch: In allen vier Romanen ist die Figur der Mutter von hoher Bedeutung für die jeweilige Erzählung, ihre Abwesenheit hat für alle Kinder ein

hohes Gewicht. Die Funktion der mütterlichen Abwesenheit ist damit in allen vier Fällen zunächst als intern und mimetisch zu bezeichnen. Sowohl in *Sommersprossen auf den Knien* wie auch in *Paul das Hauskind* kommt zu dieser internen Funktion jedoch eine externe, gesellschaftskritische Funktion hinzu: In beiden Romanen wird am Fehlen der Mutter zugleich ein gesellschaftliches Phänomen aufgezeigt – und durch die jeweilige Erzählinstanz bewertet. Insgesamt ergibt sich für die vier untersuchten Werke ein insgesamt durchaus komplexes Bild mütterlicher Abwesenheit, und es ist bezeichnend, dass allein im Fall einer intentional und endgültig abwesenden Mutter, also einer Mutter, die sich absolut und willentlich von ihrem Kind abwendet, ein negatives Mutterbild gezeichnet wird.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Baisch, Milena*: Anton taucht ab. [Ill.: Elke Kusche.] Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2010.
- Boie, Kirsten*: Mit Kindern redet ja keiner. Hamburg: Oetinger 1990.
- Boie, Kirsten*: Man darf mit dem Glück nicht drängeligen sein. Stempelbilder von Jutta Bauer. Hamburg: Oetinger 1997.
- Boie, Kirsten*: Nella Propella. Zeichnungen von Silke Brix-Henker. Hamburg: Oetinger 1994.
- Härtling, Peter*: Das war der Hirbel. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 1973.
- Härtling, Peter*: Jette. Roman für Kinder. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 1995.
- Härtling, Peter*: Paul das Hauskind. Roman für Kinder. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2010.
- Hein, Christoph*: Mama ist gegangen. Roman für Kinder. Mit Vignetten von Rostraut Susanne Berner. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2003.
- Kästner, Erich*: Das doppelte Lottchen. Illustrationen von Walter Trier. Sonderausg. Hamburg: Dressler 2000. – EA: Zürich: Atrium-Verl. 1949.
- Kästner, Erich*: Pünktchen und Anton. Illustrationen von Walter Trier. Ungekürzte Ausg., Sonderausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2002. – EA: Berlin: Williams 1931.
- Lagercrantz, Rose*: Mein glückliches Leben. Aus dem Schwed. von Angelika Kutsch. Mit Ill. von Eva Eriksson. Frankfurt a. M.: Moritz-Verl. 2011.
- Lembcke, Marjaleena*: Die Füchse von Andorra. München: Nagel & Kimche 2010.
- Newman, John*: Anni. Aus dem Engl. von Anne Braun. Mit Vignetten von Heike Herold. Frankfurt a. M.: Fischer Schatzinsel 2011.

- Nöstlinger, Christine*: Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte. Hamburg: Oetinger 2013.
- Opel-Götz, Susann*: Außerirdisch ist woanders. Hamburg: Oetinger 2012.
- Parr, Maria*: Sommersprossen auf den Knien. Mit Ill. von Heike Herold. Aus dem Norweg. von Christel Hildebrandt Hamburg: Dressler 2010.
- Richter, Jutta*: Hechtsommer. München: Hanser 2004.
- Schmitz, Jowi*: Olivia. Manchmal kommt das Glück von ganz allein. Aus dem Niederländ. von Bettina Bach. Mit Ill. von Eva Schöffmann-Davidov. München: Hanser 2012.
- Spyri, Johanna*: Heidis Lehr- und Wanderjahre. 2. Aufl. Würzburg: Arena 1997 (Arena Kinderbuch-Klassiker). – EA u.d.T.: Heidis Lehr- und Wanderjahre. Eine Geschichte für Kinder und auch für Solche, welche die Kinder lieb haben. Gotha: Perthes 1880.
- Steinhöfel, Andreas*: Rico, Oskar und die Tieferschatten. Mit Bildern von Peter Schössow. Hamburg: Carlsen 2008.
- Wölfel, Ursula*: Das Miststück. In: Dies.: Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mülheim a.d. Ruhr: Anrich 1970, 79–86.

Sekundärliteratur

- Armbröster-Groh, Elvira*: Der moderne realistische Kinderroman. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1997.
- Daubert, Hannelore*: Moderne Kinderromane. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 87–105.
- Frickel, Daniela*: Periphere Personen im Zentrum – Mütter am Rande. In: 1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur (2011), H. 4, 14–19.
- Kliwer, Annette*: „Erwachsene kannst du vergessen!“ Abwesende Eltern und kompetente Kinder im aktuellen Jugendbuch. In: interjuli. Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung (2012), H. 2, 6–21.
- Minges, Britta*: Patchworkfamilien in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Innsbruck [u. a.]: StudienVerlag 2013.
- Stenzel, Gudrun*: Kindheitstraum und Kindheitsalptraum. In: Gottfried Mergner/ Peter Gottwald/Maria Balg (Hrsg.): Liebe Mutter – böse Mutter: angstmachende Mutterbilder im Kinder- und Jugendbuch; Katalog zur Ausstellung im Rahmen der 15. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1989 im Stadtmuseum Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität 1991, 59–75.

Thomas Mayerhofer (Bonn)

Zwischen Allmacht und Ohnmacht – ein Versuch über die Darstellung von Ritualen als Strategien männlicher Adoleszenz

Diese Jugendlichen! Sie hängen sinnlos herum, sie betrinken sich sinnlos oder spielen sinnlose Computerspiele! Sinnlos? Unter Gesichtspunkten von Moral, von Leistung und Produktivität zweifellos – unterstellt man scheinbar sinnlosem Verhalten der Heranwachsenden(gruppen) jedoch einen gewissen Ritualcharakter, erscheinen sie plötzlich subjektiv bedeutsam, psychisch funktional und insofern durchaus sinnvoll.

In diesem Beitrag soll am Beispiel von zwei männlichen Protagonisten aktueller Adoleszenzromane – *Es bringen* (2014) von Verena Güntner und *Hikikomori* (2012) von Kevin Kuhn – aufgezeigt werden, inwiefern die Analyse von Ritualen bzw. ritualisierten Handlungen zur Analyse der Figurendarstellung beitragen kann, d. h. wie Rituale die Darstellung unterschiedlicher Adoleszenzverläufe begleiten und spiegeln.

Die Analyse der Figuren geht daher folgenden Leitfragen nach: Welche Formen von Ritualen werden dargestellt? Was leisten diese Rituale für den jeweiligen Protagonisten? Wirken sie progressiv oder regressiv auf die Dynamisierung der Figur? Wie wirken Dynamisierungsprozesse der Figur sich umgekehrt auf ihr Verhältnis zu ihren Ritualen aus?

Bei den ausgewählten Texten handelt es sich um zwei avancierte deutschsprachige Romane dieser Dekade die, wie nachfolgend kurz aufgezeigt werden soll, unter dem Begriff des Adoleszenzromans zu fassen sind. Adoleszenz fungiert als Sammelbegriff aller psychischen, physiologischen und sozialen Veränderungen im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden und bezeichnet insofern ein „psychosoziales Phänomen [...] moderner Gesellschaften“ (Weinkauff/Glasenapp 2014, 127 f.). Anders als die Pubertät mit ihren körperlichen Veränderungen lässt sich Adoleszenz altermäßig nicht pauschal festlegen bzw. eingrenzen. In unserer gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren langen Ausbildungszeiten und ihrem spezifischen Verständnis von Kindheit und Jugend erstreckt sich dieses „psychosoziale Moratorium“ (ebd.) teilweise bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt hinein. Neben dieser „Destandardisierung bzw. Entstrukturierung der Jugendphase“ hat sich Adoleszenz stark individualisiert. Christian Bittner fasst die darin begründeten Herausforderungen in Anlehnung an Zimmermann wie folgt zusammen: Die „größere Vielfalt der Optionen“ bringe

Entscheidungszwänge mit sich, die bei Jugendlichen zur Verunsicherung führen könnten. Durch Individualisierungsschübe finde keine einheitliche Abfolge von Entwicklungsaufgaben statt, eine standardisierte ‚Normalbiographie‘ sei nicht gewährleistet. Stattdessen kommt es zur Biographisierung, d. h. dass die eigene Biographie selbst gestaltet werden müsste. [...] Verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten seien gekoppelt an ökonomische Abhängigkeit von den Eltern bei gleichzeitiger Eigenständigkeit in anderen Lebensbereichen. (Bittner 2012, 32 f.)

Diese Veränderungen bedingen auch die Adoleszenzverläufe bzw. -krisen der Protagonisten Till (*Hikikomori*) und Louis (*Es bringen*), die ca. 18 bzw. 16 Jahre alt sind.

Auf inhaltlicher bzw. thematischer und narrativer Ebene tragen die beiden ausgewählten Romane Merkmale des Adoleszenzromans: Sie sind komplexe, teils radikal anmutende „Selbstfindungsprozesse der Protagonisten“ unter „Bezugnahme auf die jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten“ unter „Integration moderner Erzähltechniken“ und „subjektiver Erzählformen“. Hinzu kommen – als Kennzeichen der Postmoderne – „ein Spiel mit den herrschenden Normen und Werten“, „[l]ustvolle Konsumerlebnisse, u. a. Medien-, nicht negativ sanktionierte Drogen- sowie sexuelle Erfahrungen“ und die Darstellung von „sogenannten Verhandlungsfamilien“. (Weinkauff/Glasenapp 2014, 132) „Nur sehr am Rande spiel[en] in der gegenwärtigen Adoleszenzliteratur für Jugendliche“ dagegen die Themen Beruf und Arbeit eine Rolle, was mit der o.a. Ausdehnung des adoleszenten Moratoriums zusammenhängt.

Typischerweise wird aus dem Leben der Protagonisten nur ein „kleiner Abschnitt [...] in einer Situation des Übergangs“ dargestellt, die mit einer Identitätskrise einhergeht. (Köbler 2005, 203) Diese Krise hängt mit der Infragestellung des Gewohnten und Gegebenen zusammen und versetzt den Adoleszenten in ein Spannungsfeld „zwischen Omnipotenzphantasien und Einzigartigkeitswünschen einerseits und einer tiefen Unsicherheit andererseits.“ (Ebd., 204) In diesem Zusammenhang scheint es m. E. produktiv, den soziologischen Ritualbegriff zur Betrachtung heranzuziehen, denn zu den Funktionen und ‚Leistungen‘ von Ritualen gehört u. a. eben dies: die Empfindung der eigenen Begrenztheit zu kompensieren.

Im Folgenden sollen daher zunächst der Ritualbegriff und dessen Anschlussfähigkeit hinsichtlich einer Analyse von Adoleszenzromanen problematisiert werden, um diese Anschlussfähigkeit dann an zwei Beispielen zu überprüfen und abschließend die Produktivität des hier gewählten Zugriffs auf Literatur zu erörtern.

Der Ritualbegriff und seine Anschlussfähigkeit für die Analyse von Adoleszenzromanen

Der Ritualbegriff ist in unserem alltäglichen Sprachgebrauch schillernd und hinsichtlich seiner Implikationen uneindeutig: Geht es um frühkindliche Bildung,

wird immer wieder betont, dass Kinder Rituale brauchen. Geht es um die katholische Kirche, wird kritisch von den überkommenen Ritualen gesprochen. Ritualmorde können sich in der medialen Öffentlichkeit noch größerer Aufmerksamkeit sicher sein als gewöhnliche Morde. Und was wäre das Weihnachtsfest ohne Rituale? Wenn wir von Ritualen sprechen, assoziieren wir Kontinuität, Verbindlichkeit und einen gewissen ‚heiligen Ernst‘. In unsrem Alltag ist ‚Ritual‘ eine quasisakrale Steigerung der Routine. Die Wurzel liegt im Religiösen:

Das Ritual ist eine in der institutionellen Religion entstandene kulturelle Form der Gestaltung von Lebensentwürfen. Es wirkt auch in nach-religiösen Lebenskontexten weiter, weil es nicht ein spezifisch religiöses, sondern ein allgemeines subjektiv-biografisches und gesellschaftliches Grundparadox bearbeitet – das Paradox von Endlichkeitserfahrung und Unendlichkeitswunsch. (Bosse 2005, 358)

Dieses Paradox entsteht, wie Hans Bosse ausführt, in der Phase der Adoleszenz durch die Erfahrung der grundsätzlichen eigenen Begrenztheit, die trotz der zunehmenden Unabhängigkeit von äußeren Direktiven bestehen bleibt. (Vgl. ebd.) Erlebt sich das Subjekt als der eigenen Begrenztheit ausgeliefert, d. h. scheint diese weder überwindbar noch kompensierbar, kann sich das dadurch entstehende Ohnmachtsgefühl zur Krise steigern. Auf der Grundlage von Fallstudien und qualitativen Interviews mit Angehörigen von Jugendgruppen bzw. -szenen beschreibt Bosse die Funktion von (säkularisierten) Ritualen:

Der Sinn des Rituals [...] liegt in seinem Vollzug, durch den das Ohnmachtsgefühl in ein Machtgefühl umgewandelt wird, die Erfahrung des Ausgeliefertseins in eine rituelle Erfahrung der eigenen Wirkmächtigkeit. Das Gefühl der Wirkmächtigkeit resultiert aus der Erfahrung, dass sich die eigene Endlichkeit im (gemeinsamen) rituellen Handeln kontrollieren oder beherrschen lässt. (Bosse 2005, 358)

Doch wie kommt diese existentiell bedeutsame Wirkung zustande? Folgt man Bosse, so hat man in jedem Mitglied eine Wir-Repräsentanz anzunehmen, die ähnlich strukturiert ist wie das Selbst:

In der Wir-Repräsentanz ist genauso das Gemeinsame der Gruppe wie auch das Individuelle ausgedrückt (Ich im Wir). Das Gleiche gilt für das Wir-Gewissen (so sollen wir sein) und das Wir-Ideal (so möchten wir sein), das jeweils eine Ich-Bestimmung enthält (so soll oder möchte ich sein). (Ebd.)

Das Selbst konstituiert sich dabei immer unter Bezug auf die Wir-Repräsentanz, d. h. die Frage „Wer möchte ich sein?“ wird zur Frage „Wer möchte ich in dieser Gruppe sein?“. Die Gruppe bestätigt sich, ihren Inhalt bzw. Zweck sowie das Selbst jedes einzelnen Mitglieds durch die gemeinsam ermöglichte Erfahrung von (Gestaltungs-)Macht der Gruppe.

Laut Bosse waren junge Männer in den Adoleszenzritualen „der magisch-rituellen Epoche (und weitgehend auch der monotheistischen Hochkulturen der Vormoderne)“ (Bosse 2005, 348) Objekte ritueller Handlungen. Die Rituale dieser Zeit sind häufig durch Trennung von der Gruppe, Erniedrigung des Adoleszenten und Gewalt, die dieser erleiden muss, geprägt. Daraus folgert Bosse, dass diese Rituale die Funktion erfüllen, die Heranwachsenden, welche potentiell die bestehende Ordnung gefährden, in ihre Schranken zu weisen, sie rituell zu vernichten und als integrierter Teil der männlichen Erwachsenengruppe wiederauferstehen zu lassen. Mit der Moderne verändern sich, so Bosse, zwei Dinge grundlegend: Zum einen säkularisieren sich die Rituale, zum anderen wandeln sich die Adoleszenten von Objekten der Rituale zu Subjekten, welche diese selbst gestalten. Dadurch, dass sie zumeist viel weniger durch äußere Zwänge determiniert sind als frühere Generationen, verschärft sich das o.a. Paradox zwischen Allmachtswunsch und Ohnmachtserfahrung, kann doch das Erleben von Ohnmacht bzw. Begrenztheit nicht den äußeren Zwängen zugeschrieben werden, sondern muss als zum Selbst zugehörig bewältigt werden. „Rituale, vor allem in gleichaltrigen Gruppen, erhalten Attraktivität durch die Aussicht, den Begrenzungen der individuellen Existenz zu entkommen, sie zu relativieren oder zu transformieren.“ (Ebd., 350 f.) Als zumindest formal mit den Anderen gleichgestelltes Mitglied der Peer-Group ist der Einzelne also Subjekt und Objekt der Rituale einer Gruppe. Das korrespondiert mit der gängigen Vorstellung, dass Adoleszente in einer Peer-Group nahezu frei von der Kontrolle durch Erwachsene experimentell Entwürfe ihrer Identität erproben können (vgl. King 2013, 229). Allerdings sind auch solche informellen Gleichaltrigengruppen in der Regel nicht völlig egalitär und die „Übergänge zwischen spielerischem und riskantem Austesten von Grenzen und jene zur Devianz oftmals fließend“ (ebd., 230). Insofern haben auch die in Peer-Groups praktizierten Rituale hinsichtlich der Entwicklung der Adoleszenten progressive und regressive Anteile.

Rituale stellen jedoch nicht nur intragenerationelle Bindungen her bzw. dienen im kollektiven Vollzug der Bewältigung adoleszenter Verunsicherungen, sondern spielen insbesondere in intergenerationeller Hinsicht eine bedeutende Rolle, was sich auch in den beiden hier vorzustellenden Romanen zeigen wird:

In der Moderne, mit ihrer Hervorbringung der Kleinfamilie und ihren potentiellen internen intimen Beziehungen, auch zwischen den Generationen, wird nicht nur die neue Integration des Adoleszenten in die Gesellschaft mit ihren vielfältigen beruflichen, bürgerlichen und politischen Wir-Repräsentanzen komplexer, es tritt auch die Chance und Notwendigkeit einer Ablösung von der kindlichen Familienrepräsentanz, der Aufbau einer nachkindlichen Beziehung zur Herkunftsfamilie und die Chance hinzu, eine eigene Repräsentanz einer eigenen künftigen Familie oder Partnerbeziehung aufzubauen. (Bosse 2005, 353)

Im Vordergrund stehen laut Bosse dabei Aspekte des „Kampfes um Anerkennung, der intergenerationellen Rivalität und vor allem der Trennung oder Ablösung“ (Bosse 2005). Dabei lassen sich aus soziologischer Perspektive zwei Ritualtypen unterscheiden, die mit zwei typischen Mustern von Adoleszenzverläufen korrespondieren, wie sie die Soziologie skizziert: dem reflexiven, autonomie-orientierten und dem konventionellen (vgl. ebd., 359). Ersterem entsprechen kreative Rituale, welche die als krisenhaft erlebten, u. U. traumatischen Endlichkeits- und Begrenztheitserfahrungen integrieren und so beherrschbar erscheinen lassen. Letzterem entsprechen Rituale, die auf „eine illusionäre Aufhebung der biografischen Begrenzungen“ abzielen. (Ebd.) In beiden Fällen ist nicht davon auszugehen, dass im Ritual eine bewusste Auseinandersetzung mit der Wir-Repräsentanz der Herkunftsfamilie des Adoleszenten stattfindet.

Die Rituale dienen vielmehr dazu, entweder eine Ersatz- und Gegenwelt für die annullierte Familie zu erschaffen, oder sie fungieren als eine Übergangswelt [...]. Diese zeitlich und räumlich begrenzte Übergangswelt kann als sicherer Ort dienen, an dem zum ersten Male ein eigener, kreativer Lebensentwurf ausgebildet werden kann, bei dem der Adoleszente sich als eigener Akteur und das heißt als Subjekt seines Lebensentwurfs ins Spiel bringt. (Ebd.)

Damit kann in der folgenden Analyse der Rituale in den beiden ausgewählten Adoleszenzromanen in intragenerationeller Hinsicht zwischen produktiven und regressiven, in intergenerationeller Hinsicht zwischen kreativen und reaktiven Ritualen unterschieden werden. Um die Produktivität des aus der Soziologie entlehnten Fokus auf die Rituale der Adoleszenten zu überprüfen, wurden zwei Romane ausgewählt, deren Protagonisten sich von ihren sozialen und familiären Bedingungen sowie von ihrem Charakter her deutlich unterscheiden und die stark divergierende Formen von Ritualen ausprägen. In den Einzelanalysen sollen jeweils kurz die Handlung und der Protagonist bzw. Ich-Erzähler vorgestellt werden, im Anschluss daran das familiäre Bedingungsfield untersucht und die Formen der Rituale dargestellt werden. An die Einordnung dieser Rituale als (intragenerationell) progressiv bzw. regressiv sowie (intergenerationell) kreativ bzw. reaktiv schließt sich ein Fazit über die jeweiligen Wechselwirkungen zwischen Dynamik bzw. Statik der Figur im Zusammenhang mit den praktizierten Ritualen an. Anhand der beiden ausgewählten Romane lässt sich gut die Anschlussfähigkeit des Ritualbegriffs erproben. Während *Es bringen* von Verena Güntner konventionelle, literarisch zugespitzte, aber im Kern gängige moderne Adoleszenzrituale beinhaltet, sind die Phänomene in Kevin Kuhns *Hikikomori* vielschichtiger und komplexer, mithin schwieriger einzuordnen.

Verena Güntner: *Es bringen* (2014)

Der sechzehnjährige Louis hat vom Schicksal nicht die besten Karten in die Hand bekommen: Seine Kindheit hat er im Schatten der Plattenbauten mit dem Anhäufen von Gewalterfahrungen gemacht, für die der neue Freund seiner ziemlich jungen Mutter sorgte. Aber Louis hat eine Mutter, die er über alles liebt, und einen besten Freund, den er bewundert. Er hat einen unheimlichen Schlag bei Frauen. Und er hat sein Training. „Wenn du nicht dumm sterben willst, musst du dir Sachen genau anschauen, sie üben, und zwar: bis du sie kannst. [...] Ich will nicht dumm sterben.“ (Güntner 2014, 9) Er ist der Trainer und die Mannschaft, so lautet sein Mantra. Was er als Training bezeichnet, sind ritualisierte Praktiken im Sinne von normativ determinierten Verhaltensmustern, denen er sich selbst und nach Möglichkeit auch die Mitglieder seiner Peer-Group unterwirft:

Am Wochenende ist Saufen. Immer. [...] Wir haben ein eigenes System, ‚Raufdichten‘ genannt. 1. Bier, 2. Wodka-Red Bull, 3. Kurze. Wir arbeiten uns prozentemäßig hoch, Marco ist für’s Öffnen zuständig. Er reicht jedem von uns ein Bier, und wenn die leer sind, die zweite Runde, dann die dritte. Nach Stufe 1 gehen wir gemeinsam pissen, das ist immer so. Dazu marschieren wir den kleinen Weg durchs Gestrüpp hinter der Esso runter zum Fluss. Ist stimmungsvoller da. Die Bäume der Uferallee stehen in gleichmäßigen Abständen nebeneinander. Jeder hat seinen eigenen Baum, die Aufstellung ist immer gleich. Milan und ich jeweils außen, Marco und die Jungs dazwischen. Wer am längsten pisst, bekommt seinen Anteil vom Alkgeld zurück. (Güntner 2014, 20–27)

Ob es ums Saufen, die Überwindung seiner Höhenangst oder ‚Rotzen‘ geht – Louis vergewissert sich in der ritualisierten Wiederholung seiner Selbst und schafft sich so die Illusion von Autonomie und Kontrolle. Seine Handlungen folgen dabei überwiegend¹ konventionellen Konzepten prononcierter Männlichkeit und Klischees², die er zwar perfektioniert, aber kaum reflektiert und die ihn bis in die intimsten Beziehungen hinein bestimmen:

-
- 1 Eine bemerkenswerte Ausnahme stellen die homoerotischen Anklänge seiner Gefühle für Milan dar, die Louis jedoch nicht öffentlich äußert.
 - 2 Diese Klischees sollten allerdings nicht als Mangel des Romans verstanden werden, sondern korrespondieren durchaus mit der empirischen Wirklichkeit: „Je nachdem, welche sozialen und psychischen Ressourcen für das adoleszente Moratorium zur Verfügung stehen, kann unterschiedlich viel oder wenig Neues oder Konventionelles daraus gemacht werden. Je nach Geschlecht, sozialer oder kultureller Herkunft, je nach geschlechtlicher oder ethnischer Zuschreibung, stehen quantitativ wie qualitativ unterschiedliche Ressourcen und Entwicklungsspielräume zur Verfügung, die entsprechend zu unterschiedlichen Adoleszenzverläufen führen.“ (King 2013, 111)

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Es gibt beim Ficken Fakten, an denen kein Weg vorbeiführt. Erstens: Er muss knallhart sein, ein halbharter Schwanz kommt nicht infrage, dann stimmt was mit der Erregung nicht, die muss überprüft und zur Not muss abgebrochen werden. Zweitens: Stöße müssen immer mitgezählt werden, vom ersten bis zum letzten darf keiner durchrutschen, auch kurz vorm Kommen darf kein Stoß verloren gehen, das ist schwer, sauschwer, muss ich keinem von euch erklären, was kurz vorm Spritzen los ist in der Stube. Drittens: Der erste Stoß muss eine Marke setzen, eine, die zählt, die die Latte hoch hängt. Von der gehst du aus und noch wichtiger: nie wieder zurück! [...] Ich fange zum Beispiel immer mit Missionar an, weil ich so die erste Stoßmarke optimal setzen kann. Danach ist der Ablauf jedes Mal anders, bis auf viertens: pro Ficken mindestens fünfmal Stellungswechsel. Wenn du mehr schaffst, super, wenn nicht, sind fünf völlig okay. Alles in allem ist das: der schöne Fickaufbau. (Güntner 2014, 157 ff.)

Diese Rituale sind insgesamt als reaktiv und konventionell zu kennzeichnen, stabilisieren Louis jedoch soweit, dass er sich als optimistischer, selbstbewusster und innerhalb seines sozialen Kontextes erfolgreicher junger Mann konstituieren kann. Das ändert sich schlagartig, als der vier Jahre ältere Milan eine Beziehung mit seiner Mutter beginnt und Louis sich doppelt verraten fühlt. Unbenommen des vertrauten und liebevollen Verhältnisses zwischen Louis und seiner Mutter lösen ihre „quasi-adoleszente[n] Aufbrüche“ und die daraus resultierende Vermischung der Generationengrenzen eine „charakteristische Verlorenheit“ (King 2013, 113) bei Louis aus. Die latente Adoleszenzkrise wird zunehmend unbeherrschbar für ihn.

Während Milan sich aus der Gruppe immer mehr zurückzieht, versucht Louis wenigstens hier die Kontrolle zu behalten, die Führungsrolle einzunehmen und die Rituale aufrechtzuerhalten, die seine Identität bis dahin stabilisiert hatten. Aber es gelingt ihm nicht. Er wird nicht nur beim ‚Wettpissen‘ von Marco besiegt, auf den er immer herabgeschaut hat. Zu allem Überfluss sieht er im Suff auf einer Party, wie Jenny, das erste Mädchen, in das er sich ernsthaft verliebt hat, Marco einen ‚Geburtstagsfick‘ vor versammelter Mannschaft schenkt (vgl. Güntner 2014, 191–197). Und als er es sofort mit einer Freundin Jennys tun will, um seine heimliche Betroffenheit zu überspielen, bleibt sein Penis „die ganze Zeit ein Toter“ (Güntner 2014, 193). Soziologisch ausgedrückt ist Louis an dem Punkt, an dem „die Peer-Group-Erfahrungen nicht mehr kompensatorisch und innovativ wirken können, sondern (selbst-)destruktive Prozesse und Wiederholungszwänge verstärken.“ (King 2013, 145) An diesem Tiefpunkt angelangt, begibt sich der Protagonist Louis auf eine typische Helden- oder Initiationsreise, die ihn schließlich zur Überwindung seiner Krise befähigt.³ Diese Überwindung spiegelt

3 Vgl. hierzu bspw. Lange 2004, 15 f.

sich am Schluss des Romans u. a. im weitgehenden Verzicht auf bzw. in der Modifikation der Rituale. Louis unterwirft sich nicht mehr selbstauferlegten Trainings. Er kommuniziert mit einem Mädchen, ohne sie sofort zum Objekt seiner zuvor in der Peer-Group ritualisierten ‚Fickwetten‘ zu machen. Seine neu gewonnene Selbstsicherheit und Autonomie spiegelt sich jedoch am deutlichsten in der Entwicklung eines Rituals, das er und Milan vor ihrem Zerwürfnis und Louis' Krise gepflegt hatten: Louis hielt für seinen besten Freund Milan immer ein Feuerzeug bereit, um ihm Feuer geben zu können, obwohl er selbst Nichtraucher ist. „Aber ich finde den ganzen Vorgang immer total schön, am meisten, wenn noch andere dabei sind und jeder sehen kann, wie close wir sind, Milan und ich.“ (Güntner 2014, 58) Milan bestätigte dieses Ritual, indem er Louis auch nach Feuer fragte, wenn er selbst welches hatte. Dieses Ritual wird mehrfach im Roman dargestellt:

Milan neben mir dreht.

„Hast du Feuer?“ Er schaut geradeaus.

Ich reiche ihm das Feuerzeug rüber ohne hinzusehen. (Güntner 2014, 143)

Am Ende des Romans hat Louis Milan zwar verziehen, sich aber auch von ihm emanzipiert, was sich in der Aufgabe des Rituals widerspiegelt:

„Hast du Feuer?“ Die Kippe steckt in seinem Mundwinkel.

Sein blasses Gesicht gegenüber meinem, das die Sonne sich die letzten Wochen vorgenommen hat. Ich schüttele den Kopf. Er lächelt, nickt mir zu. Dann greift er in die Tabaktüte, holt ein Feuerzeug raus und zündet sich die Kippe an.

„Bis dann, Chef“, sagt er. (Güntner 2014, 245)

Louis steht am Ende nicht als völlig veränderter, gar ‚geläuteter‘ Mensch da – sein Interesse an Bier und Frauen sowie seine Eitelkeit scheinen ungebrochen – aber er hat sich von den eher regressiven und konventionellen Übergangsritualen, denen er sich unterworfen hatte, befreit und damit an Autonomie gewonnen. Louis musste das ohne die Unterstützung und Lenkung seiner Eltern schaffen. Der Protagonist des zweiten Romans, der hier untersucht werden soll, muss es ebenfalls, wenn auch unter völlig anderen Voraussetzungen.

Kevin Kuhn: *Hikikomori* (2012)

Till hat einen erfolgreichen Vater, eine erfolgreiche Mutter, eine jüngere Schwester, keine Zulassung zum Abitur, keinen Plan – aber eine Idee. Um den Kopf frei zu kriegen, frei vom Druck, etwas, irgendetwas sein zu müssen und frei vom grenzenlosen Verständnis seiner Eltern, hinter dem sich eine Mischung aus Desinteresse und Dirigismus verbirgt, räumt er sein Zimmer aus. Wo das Bett stand, steht nun „Bett“ auf den Boden geschrieben. Das ist ein Anfang, aber Till will seinen

Raum weiter verändern, er beginnt, einen Kokon zu bauen, dessen Zentrum sein Computer bildet – er wird ein *Hikikomori*.

Er zieht sich zurück, verlässt den Raum immer seltener, meidet die Begegnung mit anderen, auch mit seiner Freundin Kim und seinem Freund Jan, der schließlich sogar ohne ihn auf die geplante Weltreise geht. Till raucht, spielt den Ego-Shooter *Medal of Honor*, ganze Nächte, Wochen, Monate. Doch er bleibt abhängig von der Welt außerhalb seines Zimmers: von den Nahrungslieferungen seiner Mutter, mit der er über Zettel kommuniziert, die sie sich unter der Tür durchschieben, den Zigaretten, dem Zugang zu Waschmaschine und Dusche.

In *Medal of Honor – Allied Assault* entwickelt er sich weiter, wird immer besser darin, seine Gegenspieler zu töten. Auch hier ist er minimalistisch: immer derselbe Raum, immer dieselbe Waffe, immer dieselbe Seite. Als es schon lange keine richtigen Gegner mehr für Till alias *Apex* und sein Team gibt, zu dem auch die Profi-Spieler *Das Tapfere Sniperlein* und *Girl No. 1* gehören, ändert sich etwas. Sie hören von einem neuen Spiel, *Minecraft*, in dem man seine eigene Welt erschaffen kann, grenzenlos, nach eigenen Vorstellungen, die man mit anderen teilen kann. Till wird zum Schöpfer der Welt O, richtet einen Server ein, der diese Welt 24 Stunden am Tag mit dem versorgt, was sie am Leben hält: Strom und Aufmerksamkeit. Bald wird O, der ebenso künstliche wie paradiesische Ort, in dem es kein Leid, keinen Tod und keine Konflikte gibt, von unzähligen Menschen bevölkert, die sich dort neue Orte und Rollen entwerfen, Freundschaften knüpfen und eine Gemeinschaft bilden.

Gleichzeitig vollzieht Till seinen Rückzug aus der Familie immer radikaler. Als der Strom in Tills Zimmer abgestellt wird, eskaliert die Situation – online und offline. Mit dem offenen Ende bleiben Fragen: Wie künstlich ist das wahre Leben? Wie echt das virtuelle?

Für die hier gewählte Untersuchungsperspektive ist bereits die Ausgangssituation von großem Interesse. Till wird als vermeintlich psychisch labil und potentiell gefährlich vor dem Abitur der Schule verwiesen und verpasst damit die institutionell geregelte Initiation zum Erwachsenendasein, wie sie v. a. von außen, d. h. seitens der Eltern und dem schulischen Umfeld, für ihn vorgesehen schien. Damit bleiben ihm weitere, informellere Rituale verschlossen, wie die geplante Weltreise mit dem Ziel der Selbstfindung bzw. -modellierung. Das Verhältnis zu seiner Herkunftsfamilie wird dominiert von Aspekten des „Kampfes um Anerkennung, der intergenerationellen Rivalität und vor allem der Trennung oder Ablösung“ (Bosse 2005, 353). Tills Eltern erwarten von ihm, dass er die Chancen nutzt, die sie ihm bieten. Er lebt, mit einem Wort Hanno Millesis, „im Fadenkreuz ihrer Fürsorge“ (Millesi 2006, 33). Dabei gestehen sie ihm nahezu jede Form devianten Verhaltens

zu, erklären es mit psychoseziererischer Geste gar zur notwendigen Krise, welche Till – wie seine Eltern bereits vor Jahrzehnten – meistern wird, um am Ende ein produktives Mitglied der Gesellschaft und ein vorzeigbarer Sohn zu werden. So doziert Tills Vater gegenüber dessen ehemals bestem Freund Jan über das Ich:

So um 21 muss es kantig werden, sonst lümmelt es das Leben lang wie ein glibberiges Etwas herum, passt sich hier und da an, nimmt mal die, mal jene Form an; und geht dabei verloren, weil es nicht auf das Eigene zurückgreifen kann. Und das Eigene muss das Kantige sein, es muss in den eigenen und in den Augen der anderen weh tun. Das sag ich wirklich aus Erfahrung. (Kuhn 2012, 101)

Diese Form der Enteignung des Kindes, dem Erfolg und Krise als Ergebnisse eigener Wirksamkeit nicht zugestanden werden, verschärft die Rivalität zwischen den Eltern und ihrem Sohn und verhindert gleichzeitig eine Ablösung.

Dass Tills Eltern sein Scheitern zunächst erstaunlich gelassen nehmen, ist aus soziologischer Perspektive nur folgerichtig:

Im Prozess der sozialen Definitionen, Regulationen und Konstruktionen von Jugend geht es i.d.S. um die Absicherung der Privilegien und Machtpositionen von Angehörigen der Erwachsenengeneration. Aus dieser Perspektive sichert sich Macht dadurch, dass die Weitergabe von Privilegien des Erwachsenenstatus möglichst spät erfolgt. [...] Aus dieser Perspektive reproduzieren sich privilegierte Positionen über das Maß des in einer Kultur oder innerhalb eines gesellschaftlichen Feldes zur Verfügung stehenden Entwicklungsspielraums. Entscheidend ist es in diesem Sinne nicht, möglichst früh als erwachsen zu gelten, sondern möglichst optimale Bedingungen für die Entwicklung und adoleszente Transformationen zum Erwachsenen zu bekommen oder zu nutzen. (King 2013, 109 f.)

Till darf sich aus Sicht seiner Eltern nahezu jede Entgleisung erlauben, wenn er dadurch in letzter Konsequenz zu einer ebenso lebensächtigen und erfolgreichen Existenz heranreift, als die sie selbst sich sehen. Selbst ein Dasein als labiler Exzentriker würde man ihm zugestehen, vorausgesetzt, er würde wenigstens Drehbücher schreiben, d. h. produktiv sein.

Er zieht sich in die einzigen Räume zurück, die seinen Eltern nicht unmittelbar zugänglich sind: sein Zimmer und das Internet. Mit diesem Rückzug beginnt er ein Leben als Hikikomori, ein japanisches Wort für ein dort zuerst beschriebenes Phänomen sozialen Rückzugs von Jugendlichen. Einige der typischerweise als Ursachen für Hikikomorie angenommenen Bedingungen sind Spezifika der japanischen Gesellschaft, aber einige Charakteristika des Verhaltensmusters treffen auch auf westliche Gesellschaften und den Fall der Figur Till zu. So bspw. die Feststellung, dass es sich um ein Problem der Wohlstandsgesellschaft handelt, denn die Familie muss den Hikikomori mit Nahrung und i. d. R. auch aktuellen technischen Geräten wie Computern und Handys ‚versorgen‘. Als Symptome

gelten ein „pathologischer Rückzug“, eine „reduzierte Kommunikationsfähigkeit“ sowie eine „obsessive Mediennutzung“ (Jodice/Karman 2008, 224).

Till sucht und findet ein alternatives Ritual, das ihn nicht in Konkurrenz zu seinen Eltern bringt und ihm auch nicht ihre Anerkennung sichert, allerdings eine Trennung bzw. Ablösung von den Eltern zum Ziel hat und die Grundfunktion von Ritualen erfüllt, Tills Ohnmachtsgefühl in ein Machtgefühl zu verwandeln, die Kontrolle zurückzuerlangen:

wer sagt denn, dass der mensch eine gemeinschaft braucht? family-brunch und so weiter? er hat doch arme und beine, um alleine in den wald zu ziehen, eine höhle aufzusuchen, oder ein baumhaus, oder ein kellerloch, oder eine nur von waschbären bewohnte insel. vielleicht ist das unsere eigentliche bestimmung. in jedem menschen regt sich irgendwann hass, wenn er andauernd mit jemandem zusammenstößt. und es wird immer enger auf der welt, nicht nur, weil wir von tag zu tag mehr werden. vielmehr, weil wir alles durchdenken, weil alles, was wir erobern wollen, bereits erobert wurde. jeder raum, den wir meinen, als erster zu betreten, ist bereits überbevölkert und seine luft schon lange abgestanden. weißt du, ich probe hier, der letzte mensch zu sein. (Kuhn 2012, 111)

Till bemüht sich zunächst um Reduktion in materieller Hinsicht, verzichtet weitestgehend auf Möbel und Kleidung. In der Zeit, die er in seinem Zimmer verbringt, raucht er, spielt Computer oder beobachtet den Nachbarn am Fenster gegenüber. Er entwickelt dabei Verhaltensmuster, die sich durch die ständige Wiederholung und ihre tagesstrukturierende Funktion zunehmend zu Ritualen verfestigen. So beobachtet er z. B. intensiv die Vögel auf dem Fenstersims oder „wie ein Dönerspieß eingespannt und dann Schicht um Schicht heruntergesäbelt wird“ (Kuhn 2012, 94).

Doch er interagiert auch, denn Tills Rückzug in sein Zimmer bedeutet keineswegs Kommunikationslosigkeit. Der Mann, dessen Fenster seinem Zimmer gegenüberliegt, raucht beispielsweise zur selben Zeit und genauso lang wie er. Mit seinen Mitspielern bei *Medal of Honor* trifft er sich „stündlich im Schatten der V2-Rakete“ (ebd., 131).

Otaku, wie der Oberbegriff ähnlich gelagerter Phänomene lautet, und insb. Hikikomori vermeiden mit ihrem Rückzug häufig sozialen Stress und umgehen an sie gestellte Leistungsansprüche. Häufig spezialisieren sie sich auf einen Interessensbereich und erwerben darin erstaunliche Kenntnisse. Der Uferlosigkeit des zur Verfügung stehenden Wissens – oder in Tills Fall auch der Chancen und Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung – begegnen sie mit „radikale[r] Beschränkung“ (Jodice/Karman 2008, 228 f.).

Auf diese Art haben Otaku das Sicherheit vermittelnde Gefühl, Kontrolle über wenigstens einen kleinen Teil der Welt zu haben, in dem es ihnen möglich ist, alles zu wissen und auf alles vorbereitet zu sein. Sie schaffen sich Micro-Inseln im Meer der Informationen

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

und zielen auf in sich abgeschlossene Systeme und Vollständigkeit. Durch diese Informationsverarbeitungsstrategie gelingt es ihnen, in einem kleinen Ausschnitt der Welt Kohärenz zu schaffen. (Jodice/Karman 2008, 229)

Zunächst zeigt Till Beim ‚Zocken‘ des Ego-Shooters *Medal of Honor* diese Spezialisierung, spielt immer dasselbe Szenario, immer mit derselben Waffe, bis zu zehn Stunden am Stück. Sein Ritual ist reaktiv und hinsichtlich der Dynamik der Figur nur zu Beginn progressiv. In der exzessiven Fokussierung auf das Computerspiel steckt auch ein regressives Moment. Till reflektiert dies bereits früh und spielt sogar mit dem Gedanken, die ursprünglichen Reisepläne zu verwirklichen: „Mir fällt eh nichts Besseres ein. Die Decke kracht mir bald auf den Kopf. Vom ganzen Zocken auch, weißt du?“ Till deutet mit dem Kopf auf die Bildschirme. „Wenn ich so weitermache, mutiere ich noch zum letzten Nerd.“ (Kuhn 2012, 108) Doch sein bester Freund hat bereits nicht mehr mit ihm gerechnet und Till bleibt zurück in seinem Zimmer. Danach intensiviert er die Verlagerung seiner Aktivität und seines sozialen Lebens ins Netz noch mehr, erreicht dabei jedoch auch eine neue Qualität. Anders als Soziologen die typische Kommunikation von Hikikomori beschreiben – nämlich als selbstreferentiell, kontext- und inhaltslos (vgl. Jodice/Karman 2008, 230) –, entwickelt sich aus der virtuellen Spielergemeinschaft eine Gemeinschaft von Spielern: „Wir besiegten Clan um Clan und rekrutierten den Nachwuchs. Wir lehrten sie, wie man auch ohne *Kills* gewinnen konnte, wie der *Silent Shot* funktionierte, wie Liebeskummer, wie die analoge Realität zu überwinden sei.“ (Kuhn 2012, 131) Dennoch bedingt der virtuelle Raum mit seiner Eigengesetzlichkeit einen veränderten Umgang bzw. eine veränderte Anschauung der Welt:

Es ist ihnen gleichgültig, dass ihre Kommunikationspartner virtuelle, nicht authentische Subjektkonstruktionen darstellen, dass Biografien und Wirklichkeiten ständig veränderbare Baustellen sind: Sie unterscheiden nicht zwischen echt und unecht, wahr und falsch, belebt und unbelebt, behandeln Dinge wie Lebewesen und Lebewesen wie Dinge. (Jodice/Karman 2008, 230)

Was hier mit eher kritischem Impetus formuliert wird, ist für Till die Voraussetzung dafür, dass er völlig neue Rituale entwickeln kann, um seine Adoleszenzkrise zu kompensieren. Er wechselt buchstäblich das Programm:

Wir suchten nach Welten, die nicht von irgendjemandem, der uns nicht kannte, entwickelt wurden. Wir wollten selber zu Schöpfern unserer Welten werden! Wir hörten von einem Programm in Beta-Version namens *Minecraft*, das dem Spieler lediglich Bausteine zur Verfügung stellte, mit denen man alle nur erdenklichen Szenarien konstruieren könnte. Gleich bestellten wir das Programm: Sollte sich *Minecraft* als das Werkzeug erweisen, nach dem wir lange gesucht hatten? (Kuhn 2012, 131 f.)

Für Till und seine Mitspieler, aber auch die wachsende Netzgemeinde, die sich für ihn interessiert, weil sein Nachbar von Gegenüber Tills seltsame Zimmerexistenz nicht nur beobachtet, sondern 24 Stunden am Tag streamt, wird O zur Offenbarung. Nachdem Till eine Weile durch seine Schöpfung gelustwandelt ist, bereitet er die Ankunft der zukünftigen Bewohner vor – und ritualisiert sie gleich:

In der Sekunde, wo sie Gras unter den nackten Füßen spüren, halten die Tiere dieser Welt inne, heben die Köpfe vom Weiden oder unterbrechen ihre Flugbahn, registrieren die Neuankommlinge. Zudem erschallt vom Baumhaus als Begrüßungssound *On Ho!* von Andrew Birds *Nobel Beast*. Jedes Mal, wenn jemand in diese Welt spawned, wird dieser Song ertönen. (Kuhn 2012, 158)

Das programmierte Abbild von Tills Haustier, einem Leguan, wird gar zum Kern einer institutionalisierten Religion:

Es öffnet den Mund und schnalzt ein *Iriggrinrgringirn*. Nur ich weiß, dass es drüben sitzt und auf der Tastatur herumkratzt. Die Neuankommlinge fappieren und johlen, die ersten versuchen sich in Deutungen. Vorneweg ein Junge mit dem Namen *affeohnewaffe*, der keine Sekunde von der Seite der Statue weicht, sich sodann an die Seite des Tiers stellt und feierlich spricht: *Genug fappiert! Das Tier sagt: Welt O ist abgeerntet. Das Tier will: Erntet euch gegenseitig*. Da greifen die Zuhörenden rechts und links nacheinander, ziehen sich gegenseitig die einfache Woll- oder Lederkleidung aus, lieblosen Haut, Münder und die Brüste. *Cvxyvcvxyvcv* unterbricht das Tier die Orgie. Alle Blicke sind *affeohnewaffe* zugewandt: *Genug geerntet! Das Tier sagt: Alle wandern!*“ (Kuhn 2012, 163)

Es dauert nicht lange, und das Tier ist „als offizielles Orakel von allen anerkannt, *affeohnewaffe* als sein weltlicher Vertreter“ (Kuhn 2012, 184). In O kommt Till zur Ruhe, geht umher, freut sich an den kreativen Bauprojekten der emsigen und zahlreichen Bewohner und pflegt einen betont bescheidenen, naturverbundenen Lebensstil, kleidet sich in Felle und bewohnt einen überdimensionalen Broccolibaum.

Als die enervierte Familie Till schließlich ohne Vorwarnung den Strom abstellt, findet das Pixel-Paradies ein jähes Ende. Till verlässt sein Zimmer – symbolträchtigerweise ist es gerade die Silvesternacht – und hinterlässt seiner Freundin Kim einen Brief, in dem er sie einlädt, ihn in O zu suchen.

Das offene Ende lässt keine eindeutige Aussage darüber zu, wie progressiv die neugefundenen Rituale für die Figur wirksam werden. Der Text liefert hierzu widersprüchliche Hinweise. So ist Till gelungen, was seiner scheinbar erfolgreichen Kontrastfigur Jan nicht gelingt. Jan will in der Zukunft Architektur studieren – Till hat bereits eine ganze Welt entworfen. Jan wollte solange unterwegs sein, bis er ein völlig veränderter Mensch geworden ist – wird aber bei seiner Rückkehr sofort erkannt. Till dagegen, der die Wohnung Monate nicht verlassen hat, würde man auf der Straße nicht unbedingt wiedererkennen. Tills Entwicklung scheint zudem mit der Entwicklung der Welt O und der dortigen Gemeinschaft zu korrelieren,

wenn Till feststellt, dass er in seinem Zimmer – durch Mikrowelle, Anzapfen der Regengrinne und Konservenvorrat – erstmals vollkommen unabhängig ist und um die gleiche Zeit feststellt, dass O bald ohne ihn existieren können wird. Damit kann auch impliziert sein, dass Till nun auch ohne das Spiel *Minecraft* als Übergangsritual seine Entwicklungsaufgaben bewältigen kann. Andererseits preist er in seinem Abschiedsbrief an seine Freundin Kim O als die bessere Welt, in der sie sich wiedersehen sollen – womit er den virtuellen Raum vollends transzendiert. Zweifel an einer positiven Prognose lassen sich auch damit begründen, dass Till sich bei der Schöpfung von O letzten Endes an Konzepten bedient, die seine Eltern vorleben. So betreibt seine Mutter – mehr als Selbstverwirklichungsprojekt als zum Broterwerb – den *Schauraum*: „Das Innere des Menschen müsse sich im Außen der Umgebung spiegeln können, oder mehr noch: Das Außen müsse das im Innern Verborgene hervorrufen, evozieren. ‚Humanize!‘ prangt als Leitmotiv über ihrer Wirkungsstätte.“ (Kuhn 2012, 94) Auch Till verfolgt dieses Motto in seinem Zimmer ebenso wie in O. Sein übermächtiger Vater ist Schönheitschirurg, der sich darauf spezialisiert hat, die eigentliche Kontur, den Charakter eines Menschen aus seinem Gesicht zu modellieren. Till perpetuiert dessen Haltung im Grunde, während er sie zu überwinden wähnte. „Das ist gut: Sie spielen und haben Spaß, Spaß in der Gemeinschaft. Und schlagen sich nicht die Köpfe ein oder verbiegen den anderen nach ihren Wünschen, wie sie es draußen gelernt haben“ (Kuhn 2012, 164), bemerkt Till über seine virtuelle Welt – und tut schließlich genau dies: Als *Girl No. 1* und er – oder ihre Avatare – sich ineinander verlieben, wird deutlich, dass Tills Gedanken und Wünsche immer noch um seine Liebe „auf der anderen Seite“, in der Realität kreisen, denen sich auch sein *Girl No. 1* anzupassen hat:

Sie schlägt die Augen auf, als ich mich auf ihren Bauch setze. *Keine Angst*, sage ich, *es wird dir nichts passieren*. Sie presst die Lippen zusammen und schließt die Augen wieder. Als wäre ihr Gesicht ein Klumpen Ton, drücke ich meine Daumen in das Fleisch. Sie zuckt, vielleicht vor Schmerzen, vielleicht, weil es sich befreiend anfühlt. Zuerst forme ich ihr Gesicht neu, gebe ihr eine gleichmäßig gewölbte Stirn, die in eine kleine Nase mündet. Zwei schmale Striche graviere ich als Augenbrauen in den Ton. Hautfarbe und Sommersprossen belasse ich, wie sie sind. Die Augen schmücke ich mich fasanfederlangen Wimpern, die mir beim Blinzeln Luft zufächeln sollen. Als Letztes nehme ich ihre Ohren und ziehe sie leicht vom Kopf ab, so dass jeder weiß: Sie soll es sein. [...]

Bist Du Kim?, frage ich.

Wenn du willst, Till, dann bin ich deine Kim. (Kuhn 2012, 194 f.)

Vor diesem Hintergrund kann man also darüber streiten, inwiefern Tills Schöpfung seinem eigenen Anspruch und Wunsch nach Abgrenzung von den Eltern genügt. In jedem Fall wirken seine Rituale, insbesondere im letzten Teil, in dem Till O gestaltet, stark dynamisierend auf ihn. Während er zunächst regressive

und reaktive Rituale erprobt, die ihn in eine immer drastischere Isolation führen, die er teils forciert, denen er sich aber auch teils ausgesetzt sieht, schafft er es nach und nach, immer progressivere und v. a. kreativere Rituale zu entwickeln. Diese bringen ihn zunehmend wieder in Kontakt mit anderen Menschen. Diese vermeintliche Selbstsozialisierung ist aber eher eine Neusozialisierung, da die neuen Netzbeziehungen anderen Bedingungen und Ausdrucksformen folgen als solche in der physischen Welt.

Fazit

In den beiden vorgestellten Romanen spiegelt sich die Dynamisierung der Protagonisten in den Ritualen, die sie vollziehen bzw. entwickeln. Ausgangspunkt bilden als prekär erlebte Veränderungen im familiären bzw. sozialen Umfeld. Die zunächst reaktiven, teilweise regressiven Rituale dienen der Annullierung der Krise. Mit ihnen kompensieren die Protagonisten zunächst ihre Kränkungen, tragen jedoch auch unbewusst zur Eskalation der Situation bei. Der Wandel der Rituale hin zu produktiven, kreativen und progressiven Handlungsformen steht in einem reziproken Verhältnis zur letzten Endes erfolgreichen Autonomieentwicklung und damit der (teilweisen) Überwindung der Adoleszenzkrise. Es erscheint lohnenswert unter dieser Perspektive weitere Texte in den Blick zu nehmen, um die Bandbreite der dargestellten Rituale zu untersuchen. Insbesondere eine hinsichtlich der Aspekte Gender⁴ und soziales Milieu⁵ differenzierende Phänomenologie von Ritualen als Strategien in Adoleszenzkrise könnte produktive Lesarten hervorbringen. Beide Aspekte wären dann auch unter der Fragestellung zu betrachten, ob die literarischen Darstellungen konventionelle bzw. repressive Verhältnisse stabilisieren oder überwinden.

-
- 4 Nünning/Nünning bezeichnen das Erzählen als eine der kulturellen Praktiken, die „Vorstellungen von ‚Geschlecht‘ nicht nur reflektieren oder inszenieren, sondern auch hervorbringen“ (Nünning/Nünning 2004, 22). Unter dieser Perspektive wäre bspw. die Untersuchung der Rituale von Gruppen interessant, die ihre Attraktivität für Adoleszente u. a. daraus beziehen, „dass im Verschwimmen der Ich-Grenzen die Gruppe zu einem einzigen Männerkörper diffundiert, der dann wie ein Mann handelt“ (King 2013, 267).
 - 5 Schröder/Leonhardt weisen darauf hin, dass die vermeintliche Selbstsozialisation in den Peer-Groups nicht idealisiert werden sollte: Vielmehr scheinen sich die gesellschaftlich erfahrbaren Macht- und Einflussgefälle bis hin zu konkretem Rollenverhalten in den Jugendkulturen auf eigene Art zu reproduzieren“ (Schröder/Leonhardt 1998, 39). Diese Verhältnisse und die konkret praktizierten Rituale sind wiederum – die die beiden hier vorgestellten Texte verdeutlichen – abhängig von „sozialen Konstellationen, Milieus und kulturellen Hintergründen“ (King 2013, 232).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Güntner, Verena*: Es bringen. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2014.
Kuhn, Kevin: Hikikomori. Berlin: Berlin-Verl. 2012.
Millesi, Hanno: Wände aus Papier. Wien: Luftschacht 2006.

Sekundärliteratur

- Bittner, Christian*: Literarizität und Komplexität der Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Frankfurt a. M.: Lang 2012 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 76).
- Bosse, Hans*: Die Bedeutung moderner Rituale für die Entstehung männlicher Lebensentwürfe. In: Vera King/Karin Flake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a. M.: Campus 2005, 341–361.
- Jodice, Francesco/Kal Karman*: Hikikomori. In: Susanne Knaller (Hrsg.): Realitätskonstruktionen in der zeitgenössischen Kultur. Beiträge zu Literatur, Kunst, Fotografie, Film und zum Alltagsleben. Wien: Böhlau 2008, 221–238.
- King, Vera*: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer 2013 (Adoleszenzforschung; 1).
- Köbler, Verena*: Jugend thematisierende Literatur junger AutorInnen. Postadoleszente Identitäten an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Lang 2005 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 37)
- Lange, Günter*: Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004.
- Martínez, Matías/Michael Scheffel*: Einführung in die Erzähltheorie. 9. erw. u. aktual. Aufl. München: Beck 2012.
- Nünning, Vera/Ansgar Nünning*: Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler 2004 (Sammlung Metzler).
- Schröder, Achim/Ulrike Leonhardt*: Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen. Neuwied: Luchterhand 1999.
- Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp*: Kinder- und Jugendliteratur. 2. aktual. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh 2014 (UTB, 3345: Schulpädagogik, Literaturwissenschaft; StandardWissen Lehramt).

Benjamin Uhl (Paderborn)

„Und wenn du noch nie auf dem Rücken eines Drachen durch die Nacht geritten bist“ – Erzählen zwischen Nähe und Distanz in Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk*

Einleitung und Fragestellung

Du weißt ja, dass Theklas Schleuder die einzige Waffe war, die die Kinder hoch oben auf dem Drachenrücken bei sich hatten. „Ach ja, du glaubst also wirklich, dass du dem Großen Gefährlichen mit deiner Fuchtelei Angst machen kannst?“ Und dann schoss sie schon wieder die nächste Erbse, aber die traf nur Wertolts Hemd. (Boie 2012, 207)

Dieses Zitat aus *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* soll als Einstieg für eine Besonderheit der Kinderbuchreihe *Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie sensibilisieren. In dem Werk wird multimodal bzw. mehrstimmig erzählt: Neben der direkten Figurenrede (die der Leserin bzw. dem Leser durch Anführungszeichen kenntlich gemacht wird), sind noch zwei weitere Stimmen vorhanden. Neben einer heterodiegetischen Erzählinstanz, die im Modus des epischen Präteritums von den Geschehnissen erzählt, findet sich in dem Auszug noch eine Perspektive, die über das Präsens eine direkte Adressierung der Rezipienten („Du weißt ja...“) vornimmt.¹ Ziel dieses Beitrags ist es, die hier zunächst als Arbeitsbegriffe angeführten Termini mehrstimmig bzw. multimodal erzähltheoretisch zu konkretisieren, um sie für eine Analyse des Erzählpotenzials von *Der kleine Ritter Trenk* fruchtbar zu machen. Verknüpft wird diese Analyse mit Überlegungen, wie die Tempusverwendung in dem Roman als Indikator genutzt werden kann, um verschiedene Erzählkontexte zu identifizieren. Hierzu wird im Kern dieses Beitrags ein detaillierter Blick auf die temporale Gestaltung des Kinderbuchs geworfen. Zeigen möchte ich somit, dass das Werk – obwohl es ein Kinderbuch ist – komplexe Formen des literarischen Erzählens beinhaltet. Daher eignet sich das Werk par excellence, um in schulisch-didaktischen Kontexten literarische Lernprozesse bei Kindern anzuregen. Aus diesem Grund sollen

1 Vgl. zum Phänomen der Leseranrede auch den Beitrag von Gianna Dicke in diesem Band.

abschließend in dem Beitrag didaktische Implikationen abgeleitet werden, wie mithilfe des Kinderbuchs im Unterricht grammatisches und literarisches Lernen miteinander kombiniert werden können.

Die Abenteuer des *kleinen Ritter Trenk* – zum Kinderbuch

Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* wurde 2006 veröffentlicht, in den Jahren danach schlossen sich mehrere Nachfolgewerke an. Besonders hervorzuheben ist nach Iris Kruse (2014, 178) das 2011 erschienene zweite Buch *Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche*, „das mit einer neu aufgenommenen Drachengeschichte eine echte Fortsetzung zum ersten Buch darstellt“. Die Titel *Der kleine Ritter Trenk und das Schwein der Weisen* (2012), *Der kleine Ritter Trenk und der ganz gemeine Zahnwurm* (2013), *Der kleine Ritter Trenk und der Turmbau zu Babel* (2013) „erzählen auf jeweils 64 Seiten kleine Geschichten [...], die zwar in der vertrauten Raum- und Figurenkonstellation angesiedelt sind, aber auf der Handlungsebene hinter die Geschehnisse der beiden ersten großen Bände zurückfallen“ (ebd.). Mit *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* legt Kirsten Boie 2012 ein Kinderbuch vor, das an die Handlungsstränge der Romanreihe anknüpft und das zusätzlich Sachinformationen zum Leben im Mittelalter beinhaltet.²

Thematisch erzählen die Kinderbücher von den Abenteuern des Protagonisten Trenk Tausendschlag, der als Sohn eines Bauern zusammen mit seiner Familie im Mittelalter lebt. Als Trenks Vater aufgrund großer Armut seine Abgaben nicht an den Grundherren, den Ritter Wertholt den Wüterich³, zahlen kann, soll Trenks Vater zur Strafe in den Kerker. Trenk, der die Unterjochung der Bauern nicht hinnehmen will – „Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang“ (Boie 2006, 17) –, beschließt daraufhin, in die Stadt zu fliehen, um der Leibeigenschaft zu entgehen und sich eine Arbeit zu suchen. Doch stattdessen lernt er den Ritterssohn Zink kennen. Dieser soll zum Ritter ausgebildet werden,

-
- 2 Aus noch zu entfaltenden Gründen werde ich mich auf dieses Buch konzentrieren. Neben den angeführten Kinderbüchern wurde *Der kleine Ritter Trenk* auch filmisch adaptiert. In insgesamt 26 Episoden zu je zwei Staffeln wird der Inhalt des ersten Kinderbuchs von 2006 erzählt. Die Erstausstrahlung von Staffel 1 fand im April 2011 auf KiKa statt, die Erstausstrahlung von Staffel 2 im Zeitraum von Mai bis Juni 2012 (siehe hierzu Kruse 2014, 177 f.).
 - 3 Bei Betrachtung der Namen in *Der kleine Ritter Trenk* fällt auf, dass die Autorin die Protagonisten des Kinderbuchs häufig mit sprechenden Namen wie „Wertholt den Wüterich“, „Hans von Hohenlob“ oder „Großer Gefährlicher“ versieht.

möchte dies aber nicht, da er zu ängstlich ist. Daher tauschen Trenk und Zink die Rollen und der Bauernsohn Trenk beginnt die Ritterausbildung unter der Obhut des Ritters Hans von Hohenlob. Auf dessen Burg Hohenlob lernt Trenk die Tochter des Ritters kennen. Thekla, „die sämtliche Mädchenklischees aktiv durchbrechende weibliche Hauptfigur“ (Kruse 2014, 188), und Trenk freunden sich an: Thekla behält das Geheimnis um Trenks bäuerliche Herkunft für sich und er gibt sein Wissen, das er in der Ritterausbildung erlangt, heimlich an sie weiter, die selbst gerne Ritter werden möchte. Der große Antagonist zu Trenk und Thekla ist Ritter Wertholt, der als habgierig, gemein und ungerecht charakterisiert wird. In *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* (2012) plant Ritter Wertholt, den gutmütigen Drachen Großer Gefährlicher mitsamt seiner Drachenfamilie zu töten: „Dann werde ich in ihrem Blute baden und auf ewig unverwundbar sein!“ (Boie 2012, 30). Damit schließt die Handlung an die Geschehnisse des Kinderbuchs *Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche* (2011) an, in dem der Leser erfährt, wie Trenk sich mit dem Drachen Großer Gefährlicher anfreundet. Aufgrund dieser Freundschaft möchten Trenk und Thekla Wertholts Vorhaben vereiteln. An dieser Stelle tritt abermals das Phänomen der Leseranrede auf: „Darum kannst du bestimmt verstehen, dass Trenk es ganz schrecklich fand, wenn Wertholt jetzt ausziehen wollte, um die freundliche Drachenfamilie zu töten, vor allem die niedlichen Drachenbabys“ (Boie 2012, 31). Durch diese besondere Erzählweise intensiviert der Erzähler die emotionale Identifikation mit dem Protagonisten Trenk. Es wird dem Leser quasi eine direkte Partizipation an der Verurteilung von Wertholts Plan ermöglicht („Darum kannst du...“). Im Folgenden soll diese Erzählweise mithilfe erzähltheoretischer Überlegungen untersucht werden.

Erzählen zwischen Nähe und Distanz

Auf die Besonderheit der Erzählweise in *Der kleine Ritter Trenk* haben Kruse 2014 und Rauch 2010 aufmerksam gemacht; bei beiden herrscht Konsens darüber, dass „[e]ine Besonderheit, die die erzählerische Vermittlung im Buch prägt, [...] die vielgestaltige Verknüpfung zweier Erzählebenen [ist]“ (Kruse 2014, 178):

In „Der kleine Ritter Trenk“ lassen sich zwei Erzählebenen unterscheiden, die im Text auf vielfältige Weise verknüpft werden: die Erzählung der Geschichte vom Ritter Trenk auf der einen Seite, [...] und konzeptionell mündlichen Elementen auf der anderen Seite, die den Leser einbeziehen und Anknüpfungspunkte für eigene Handlungen und Erfahrungen bieten. (Rauch 2010, 14)

Als Beispiel für diese Verknüpfung der zwei Erzählebenen führt Rauch folgenden Textauszug an (Rauch 2010, 15):

nun hätte ich dir eigentlich gerne erklärt, was das Wort Minne bedeutet, aber das muss erst mal warten; denn gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk aus seiner Angst und Verzweiflung erlösen sollte, und das muss ich natürlich zuerst erzählen. Wenn du aufgepasst hast, dann hast du vielleicht schon gemerkt, dass ihm das nicht zum ersten Mal passierte: nämlich dass genau in dem Augenblick, als es ihm am schlechtesten ging, etwas Gutes geschah, und das kannst du dir ruhig merken, weil es dir in schwierigen Zeiten vielleicht noch mal nützlich sein kann. (Boie 2006, 65)

Wie an dem Beispiel deutlich wird, tritt in *Der kleine Ritter Trenk* der Erzähler in einer Art Kommentarfunktion direkt an den Leser heran: Indem er sich im Konjunktiv an den Leser wendet, erwähnt er, dass er eigentlich gerne den Begriff „Minne“ erklärt hätte. Dieses Vorhaben scheitert aber, denn – und jetzt wechselt der Erzähler in einen erzählenden Modus – „gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk aus seiner Angst und Verzweiflung erlösen sollte.“ Mithilfe der Kommentarfunktion schließt der Erzähler eine an den Leser gerichtete Begründung an, warum der Erklärungsversuch des Begriffs Minne unterbrochen wurde („und das muss ich natürlich zuerst erzählen“). Es folgt eine kurze Leseranrede, in der das narrative Geschehen erneut kommentiert wird: „Wenn du aufgepasst hast, dann hast du vielleicht schon gemerkt, dass ihm das nicht zum ersten Mal passierte.“ Im Anschluss wird wieder in den narrativen Modus gewechselt („nämlich dass genau in dem Augenblick, als es ihm am schlechtesten ging, etwas Gutes geschah“), was abermals durch direkte Lesersprache kommentiert wird: „und das kannst du dir ruhig merken, weil es dir in schwierigen Zeiten vielleicht noch mal nützlich sein kann“. Wie ersichtlich, wird also die narrative Kernhandlung, die der Erzähler im epischen Präteritum schildert, temporär durch die Kommentare des Erzählers unterbrochen.

Erzähltheoretisch kann die Erzählinstanz als extradiegetisch-heterodiegetisch charakterisiert werden. Die Wahrnehmung des Erzählers ist demnach an keine Figur gebunden; der Erzähler schildert das Geschehen tendenziell nullfokalisiert. Diese auktoriale Position erlaubt es dem Erzähler, sich aus dem narrativen Modus heraus direkt in den oben analysierten kommentierenden Ansprachen an den Rezipienten zu wenden. Somit kann der Erzähler mit dem Leser Hintergrundwissen teilen, das nur er in seiner auktorialen Position besitzt. So erfährt die Leserin bzw. der Leser beispielsweise gegen Ende des Kapitels 3 in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter*, dass Trenk ohne sein Schwert Drachentöter aufgebrochen ist. Direkt zu Beginn von Kapitel 4 wird dann mithilfe einer kommentierenden Lesersprache berichtet, dass Thekla das Schwert mitgenommen

hat: „Jemand anderes dachte allerdings daran, das Schwert Drachentöter einzustecken, und du kannst dir sicher schon denken, wer das war.“ (Boie 2012, 40)

In *Der kleine Ritter Trenk* wird also in zwei verschiedenen Modi erzählt: Im narrativen Modus wird das Kerngeschehen dargeboten, das fiktiv und mit Distanz zum Hier-und-Jetzt der Rezipienten in einer fiktiven Welt angesiedelt ist. Dem steht der kommentierende Modus gegenüber; die Kommentare des Erzählers sind unmittelbar und direkt an den Rezipienten gerichtet und weisen somit einen deutlichen Bezug zum Hier-und-Jetzt der Rezipienten auf. Als deutliches Abgrenzungskriterium zwischen den unmittelbar und direkt an den Leser gerichteten Kommentaren und der distanzierten Schilderung der Geschehnisse in der fiktiven Welt fungiert die Tempusverwendung. Dies kann argumentativ mithilfe verschiedener theoretischer Konzeptionen (bspw. Weinrich 1964, Thieroff 1992) begründet werden, die darlegen, welche Rolle die Tempusverwendung beim Etablieren narrativer Kontexte besitzt.

Narration und Tempus

Aufbauend auf den Überlegungen Käte Hamburgers (1957 [1977], 66) zum epischen Präteritum unterscheidet Harald Weinrich in seinem Werk *Tempus – Besprochene und erzählte Welt* zwischen zwei verschiedenen Tempusgruppen:

Es dominiert die Tempusgruppe II in der Novelle, im Roman und in jeder Art von Erzählung [...]. Umgekehrt dominiert die Tempusgruppe I in der Lyrik, im Drama, im Dialog allgemein, in der Zeitung, im literaturkritischen Essay, in der wissenschaftlichen Darstellung. (Weinrich 1964, 47)

Motiviert wird diese dichotome Unterscheidung durch die „Signalfunktion“ der Tempora: Die Tempora der erzählten Welt (= Tempusgruppe II) besitzen die Funktion „dem Hörer einer Mitteilung Nachricht davon zu geben, daß diese Mitteilung eine Erzählung ist“ (Weinrich 1964, 48). Diese Signalfunktion steuert eine bestimmte Rezeptionshaltung: „Die Tempora der Tempusgruppe II mag der Hörer oder Leser [...] interpretieren als Signal, daß er für eine Zeitlang oder auch nur für einen Augenblick mit geringerem Engagement, also mit verringerter Gespanntheit zuhören darf“ (Weinrich 1964, 51). Dem gegenüber sei bei den Tempora der Tempusgruppe I entspanntes Zuhören deplatziert: „Ihre Funktion ist das Signal: ‚Tua res agitur‘. Sie sind, wenn man es scharf sagen will, ein Warnsignal: entspanntes Zuhören ist nicht gestattet, oder wenigstens nicht angebracht.“ (Ebd.)

Weinrich zählt die Tempora Präsens und Perfekt⁴ zu den „besprechenden Tempora“, die Angespanntheit (Tua res agitur!) signalisieren. Zu den „Erzähltempora“, die im Modus „verringertes Gespanntheit“ (Weinrich 1964, 51) rezipiert werden, zählt Weinrich Präteritum und Plusquamperfekt.

Diese Überlegungen Weinrichs wurden vom sprachwissenschaftlichen Forschungsdiskurs aufgegriffen (Thieroff 1992, Bredel/Lohnstein 2003, Bredel/Töpler 2007, Mesch 2010, Topalović/Uhl 2014). Hierbei werden wie bei der Konzeption von Weinrich verschiedene Tempusgruppen unterschieden: Kennzeichnend für die Tempora des Erzählens ist das Imperfektmorphem (+te)⁵, das wie Tabelle 1 zeigt, eine distinktive Funktion bei der Markierung der Tempora des Besprechens (morphologisch unmarkiert) und der Tempora des Erzählens (morphologisch durch +te markiert) hat.

Tabelle 1: Zwei Tempusgruppen des Deutschen nach Topalović/Uhl 2014, 37⁶

| | Indikativ | | | |
|----------------------|--|--------------------|---|----------------------|
| Tempus | Nicht-Entferntheit = Tempora der besprochenen Welt | | Entferntheit = Tempora der erzählten Welt | |
| | stark | schwach | stark | schwach |
| Non-Anterior | singt | fragt | sang | fragte |
| Anterior | hat gesungen | hat gefragt | hatte gesungen | hatte gefragt |
| Ante-Anterior | hat gesungen gehabt | hat gefragt gehabt | hatte gesungen gehabt | hatte gefragt gehabt |

Im Gegensatz zu Weinrich hat sich allerdings seit Thieroff 1992 im sprachwissenschaftlichen Diskurs durchgesetzt, die Unterscheidung der beiden Tempusgruppen durch das Merkmal der Distanz zu konzeptionalisieren. Eine historische Entwicklung dieser Interpretation zeigt Tabelle 2.

4 Des Weiteren zählt Weinrich noch Futur I und Futur II zu den Tempora der Tempusgruppe I. Zu der Tempusgruppe II gehören Konditional I („Er würde singen“) und Konditional II („Er würde gesungen haben“) (Weinrich 1964, 51). Da diese „Tempora“ in den Kinderbüchern der Reihe *Der kleine Ritter Trenk* kaum verwendet werden, werde ich hierauf nicht weiter eingehen.

5 Bei stark konjugierten Verben (z. B. singen) muss ergänzt werden: die präteritale Ablautung (sang).

6 Die Tabelle ist angelehnt an die Konzeption Thieroffs (1992, 283); aus bereits genannten Gründen wurden die Futur-Tempora („Posterior“ und „Ante-Posterior“) nicht in die Konzeption integriert.

Tabelle 2: Zwei Tempusgruppen in verschiedenen Modulationen (nach Topalović/Uhl 2014, 39).

| | Tempusgruppe I | Tempusgruppe II |
|----------------------|--|--|
| Weinrich (1964) | – Tempora des Berichtens | – Tempora des Erzählens |
| Thieroff (1992) | – Tempora der Nicht-Entferntheit | – Tempora der Entfernenheit |
| Bredel/Töpler (2007) | – Präsens [– fern] – deiktisch naher Wahrnehmungsraum | – Präteritum [+ fern] – deiktisch ferner Vorstellungsraum |

Wie die Tabelle zeigt, werden die Tempusgruppen bei Bredel/Töpler (2007) mithilfe verschiedener kommunikativer Verweisräume beschrieben. Diese Unterscheidung geht zurück auf Ehlich (1979, 1983); als kommunikativer Verweisraum kann mit Ehlich zwischen einem Wahrnehmungs- und einem Vorstellungsraum unterschieden werden. Charakteristisch für die Kommunikation im Wahrnehmungsraum ist „[d]ie Kopräsenz von Sprecher und Hörer“ (Ehlich 1983, 28). Prototypisch für diese kommunikative Situation ist nach Bredel/Töpler (2007, 839) der Gebrauch präsentischer Tempora (= Tempora der Tempusgruppe I).⁷ Im Präsens oder Perfekt ausgedrückte Sachverhalte werden von den Sprachhandelnden demnach in Bezug auf den konkreten Wahrnehmungsraum interpretiert. So ist die Aussage „da steht ein Tisch“ bei Kopräsenz der Sprachhandelnden gültig, wenn sich das Referenzobjekt (in dem Fall der Tisch) innerhalb eines gemeinsamen kommunikativen Verweisraums befindet.

Alle Tempusformen der präteritalen Tempusgruppe (= Tempora der Tempusgruppe II) hingegen sind in Bezug zum Vorstellungsraum zu interpretieren; d. h. die in der Kommunikation ausgedrückten Sachverhalte sind nicht innerhalb eines Wahrnehmungsraums gültig, sondern werden mental im Vorstellungssystem der Sprachhandelnden (re-)konstruiert. In diesem Sinne signalisiert die Aussage „da stand ein Tisch“, dass sich das Referenzobjekt nicht innerhalb des Wahrnehmungsraums befindet und die Aussage mental im Vorstellungssystem (re-)konstruiert werden muss.

7 Dies begründen die Autorinnen mit Rückgriff auf die Deixistheorie von Bühler: „Mit der Verwendung des Präsens wird der Wahrnehmungsraum des Sprechers/Hörers als Verweisraum in Anspruch genommen; die Ereignisse sind für Sprecher und Hörer potenziell unmittelbar deiktisch erreichbar; die Zeigwörter erfahren ihre Bedeutungserfüllung ad oculos.“ (Bredel/Töpler 2007, 839)

Der Vorteil gegenüber der Konzeption von Weinrich ist der, dass präteritale Tempora somit nicht per se als narrative Tempora interpretiert werden. Die eben beschriebene abstrakte Modulation des Merkmals Distanz lässt je nach Kontext unterschiedliche Lesarten zu:

Die temporale Lesart des t-markierten Indikativs 2 [gemeint sind die Tempora der Tempusgruppe II] stellt sich in dieser Interpretation als ein Spezialfall möglicher epistemischer Qualität dar, keinesfalls aber ist ‚Vergangenheit‘ das konstituierende Merkmal für den Indikativ 2. Es kommt ebenso die fiktionale Lesart in Betracht, wie sie Hamburger (1957) für literarische Texte diagnostiziert. (Bredel/Lohnstein 2003, 136)⁸

In diesem Sinne ist zwischen einem „fiktiven Präteritum“ und einem „temporalen Präteritum“ zu unterscheiden. Wie eine anschließende Erzähltextanalyse des Werks *Der kleine Ritter Trenk* zeigen wird, werden in dem Kinderbuch beide Formen oder Modi des Präteritums in funktional angemessenen Kontexten verwendet – weshalb dieses Kinderbuch aus didaktischer Sicht gut einsetzbar ist, um im Unterricht die sprachliche Gestaltung erzählender Texte zu thematisieren.

Abschließend gilt es an dieser Stelle bezüglich der Wechselwirkung von Tempusverwendung und dem Etablieren narrativer Strukturen festzuhalten: Das Präteritum bzw. die präteritalen Tempora können als prototypische Marker zur Indizierung narrativer Kontexte aufgefasst werden: „So führt die Verwendung des Präteritums im Roman zur Etablierung eines fiktional fernen Verweisraums (der Verweisraum, von dem aus die Ereignisse verbalisiert werden, ist der Schauplatz des Romans).“ (Bredel/Töpler 2007, 838)⁹

8 Analog zum Konjunktiv II, der bei schwachen Verben durch die flexionsmorphologische Markierung +te ausgewiesen wird („wenn ich dich nun fragte,...“), sprechen Bredel/Lohnstein (2003, 135) hier vom Indikativ II und fassen darunter alle Tempora der Tempusgruppe II. Als Indikativ I werden folglich alle Tempora der Tempusgruppe I gefasst.

9 Von Formen des präsentischen Erzählens ist hier abzusehen. Mesch (2010, 109) macht darauf aufmerksam, dass gerade in moderner Prosa dem Präsens eine größere Bedeutung als Erzähltempus zukommt, was Mesch als „Brechen mit der Tradition“ (ebd.) beschreibt: „Zeitgenössische Autoren brechen mit der Tradition. Sie verwenden das Präsens über lange Textpassagen hinweg oder sogar durchgängig – und zwar in Texten, die sie explizit als epische Texte deklarieren.“ Zum szenischen Präsens als Erzähltempus siehe auch Hennig/Avanessian (2013).

Der kleine Ritter Trenk: Eine Erzähltextanalyse

Im Folgenden sollen diese theoretischen Überlegungen auf zwei ausgewählte Beispiele aus dem Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* angewendet werden. Eine längere Passage, in der es zu vielen Wechseln der Tempusgruppen kommt, findet sich zu Beginn des Kapitels 20, „in dem die Kinder [Trenk, Thekla und zwei weitere Freunde] auf dem Drachen [Großer Gefährlicher] reiten“ (Boie 2012, 198). Die Kinder tun dies, weil sie mit der Hilfe des Drachens die Festung von Wertholt angreifen möchten. Ziel ihres Vorhabens ist es, das von Wertholt entführte Schwein Trenks zu befreien. Das Kapitel beginnt zunächst damit, dass einleitend im narrativen Modus der Drachenritt der Kinder geschildert wird:

Und so flogen sie also durch die stille Nacht unter Millionen von Sternen und dem großen weißen Mond, und der Große Gefährliche trug sie sicher und mit ruhigem Flügelschlag über Wälder, Felder und Wiesen; und der Weg, der ihnen am Tag lang und weit und mühsam erschienen war, war am Himmel auf einmal ganz kurz. (Boie 2012, 198)

Diese Schilderung wird dann durch einen direkt an den Leser gerichteten Kommentar unterbrochen, der die Besonderheiten erläutert, die sich ergeben, wenn man auf dem Rücken eines Drachens reitet:

Und wenn du noch nie auf dem Rücken eines Drachen durch die Nacht geritten bist – und das sind ja vermutlich die wenigsten von uns, so viele Drachen gibt es heute schließlich nicht mehr, wenn es sie jemals überhaupt gegeben haben sollte –, dann kann ich dir sagen: Es ist viel schöner, als wenn man mit dem Flugzeug fliegt, das hast du ja vielleicht schon mal gemacht. Der Rücken eines Drachen ist so stark und so sicher und sein Flügelschlag ist so ruhig und voller Kraft, dass man fast keine Erschütterung spürt: nicht wie bei einem Pferd, zum Beispiel. Darum muss man das Reiten auf dem Pferd ja auch lernen, aber auf einem Drachen reiten kann eigentlich jeder, wenn er nur den Mut dazu hat. (Ebd.)

Es folgt zunächst Figurenrede, die dann überleitet in den narrativen Modus:

„Wie schön das Land unter uns aussieht, Thekla“, sagte Trenk. „So schön und so still und friedlich. Und dabei gehört es doch alles Wertholt dem Wüterich, und der ist ja alles andere als friedlich!“ „Der alte Ferkelklauer“, sagte Thekla und dann erkannte sie unter sich in der Dunkelheit auch schon die Stadt, und die zeigte sie ihm, und Trenk erkannte sein Dorf, und das zeigte er ihr, und dann flog der Große Gefährliche für Thekla noch extra einen Bogen, damit sie auch Burg Hohenlob vom Himmel aus bestaunen konnten, wo Ritter Hans gerade mit immer noch grummelndem Bauch dem Morgen entgegenschlief; Zeit genug hatten sie. (Ebd.)

Der Kontrast der hier angeführten Auszüge ist augenfällig. In dem ersten Abschnitt dominiert der narrative Modus: Mithilfe der präritalen Tempora wird der Vorstellungsräum des Rezipienten aktiviert. Dies führt dazu, dass beim Lesen

der Sätze die Leserin bzw. der Leser mental an den Ort des Geschehens versetzt wird. Der Rezipient kann also den geschilderten Drachenritt der Kinder szenisch im narrativen Vorstellungsraum repräsentieren. Unter der Verwendung präsentischer Tempora im anschließenden Abschnitt wird diese zuvor etablierte Szene kommentiert. Die mittels präsentischer Tempora verfassten Sätze dienen folglich nicht mehr dazu, die bereits etablierte Szene im narrativen Vorstellungsraum weiter zu konkretisieren; der Erzähler adressiert nun direkt den Rezipienten und signalisiert, dass die entsprechenden Sätze einen unmittelbaren Bezug zu ihm haben: Die Intention des Erzählers ist es, die Leserin bzw. den Leser im kommentierenden Modus über das Reiten eines Drachens aufzuklären. Die geschilderten Sachverhalte werden hierbei nicht in Bezug zu einer fiktiven Gegenwart gesetzt, sondern direkt in Bezug zum Rezipienten. Über den Konjunktiv in „wenn es sie jemals überhaupt gegeben haben sollte“ (Boie 2012), wird sogar eine kritische Reflexion erkennbar. Hier geht die Kommentarfunktion des Erzählers also soweit, dass ein Sachverhalt, der innerhalb der erzählten Welt vom Erzähler eigentlich als gegeben gesetzt wurde (die Existenz von Drachen), angezweifelt wird.¹⁰ Anschließend dominiert dann wieder der narrative Modus. Innerhalb der zuvor etablierten Szene wird nun geschildert, wie sich Thekla und Trenk auf dem Rücken des Drachens unterhalten. Während der Unterhaltung, die durch Kopräsenz der Aktanten gekennzeichnet ist, dominieren präsentische Tempora. Die anschließende Schilderung dessen, was die Kinder vom Rücken des Drachens alles sehen können, erfolgt im narrativen Modus.

Neben den eben beschriebenen Kontexten, in denen das Präteritum verwendet wird, um eine fiktionale Lesart zu etablieren, lassen sich in dem 2012 von Boie verfassten Buch aber noch Abschnitte identifizieren, in denen das Präteritum eine andere Funktion besitzt. So finden sich in dem Kinderbuch anschließend an jedes Kapitel kleine Unterkapitel, die Sachinformationen zum Mittelalter beinhalten. So beispielsweise in folgendem Abschnitt, der über die Schule im Mittelalter informieren soll:

Aber auch sonst fragt man sich doch, wie das mit der Schule im Mittelalter denn funktioniert hat – wenn die Jungs mit sieben Jahren schon ihre Ausbildung anfangen, dann könnte man ja denken, dass es damals gar keine Schule gab, oder höchstens für Mädchen. Aber so war das ganz und gar nicht. Gerade für Mädchen fand man es nämlich überhaupt nicht wichtig, dass sie Lesen und Schreiben und Rechnen lernten. Schließlich sollten sie später nur kochen, den Haushalt in Ordnung halten können, da dachte man, dass Schule

10 Zu diskutieren wäre an dieser Stelle, ob hier Metafiktion vorliegt – schließlich setzt sich der Erzähler hier bewusst mit dem fiktionalen Charakter des Werks auseinander (zur Metafiktion siehe den Beitrag von Gianna Dicke).

für sie vollkommen überflüssig wäre. Nur wenn sie die Töchter eines adeligen Herrn waren, hatten sie oft das Glück, auf der Burg Unterricht von einem Hauslehrer oder einem Kaplan zu bekommen, genauso wie die Pagen und Knappen in ihrer Ritterausbildung. (Boie 2012, 194)

Einleitend findet sich hier wieder der Kommentarmodus, mithilfe dessen der Leser durch das „man“ direkt angesprochen wird. Anschließend wird dargelegt, welche Rolle Schulbildung bei Mädchen im Mittelalter spielte. Als Tempusform dominiert hier zwar das Präteritum, dieses besitzt aber im Gegensatz zu den anderen Text-Beispielen nicht die Funktion, Fiktionalität auszudrücken. Das Präteritum fungiert hier also nicht dazu, eine fiktive Gegenwelt zu etablieren, sondern es zeigt der Leserin bzw. dem Leser an, dass die entsprechenden Sätze in der Vergangenheit spielen und dort real waren. Zurückgeführt werden kann diese Lesart darauf, dass für das Präteritum – wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt – neben der narrativen Lesart auch eine temporale Lesart möglich ist. Wenn Kirsten Boie – wie in den Sachtexten – das Präteritum im temporalen Modus verwendet, dann werden damit Sachverhalte umschrieben, die sich real in der Vergangenheit abgespielt haben. Im fiktiven Modus hingegen schildert ein fiktiver Erzähler eine Handlung in einer fiktiven Gegenwelt – das fiktive Präteritum kann dadurch identifiziert werden, dass es in Sätzen mit Adverbialen in Kombination verwendet wird, die gegenwärtige oder zukünftige Situationen beschreiben (hierauf hat bereits Käte Hamburger 1957 aufmerksam gemacht¹¹). In den analysierten Beispielen finden sich hierfür zwei Belege: „und der Weg, der ihnen am Tag lang und weit und mühsam erschienen war, war am Himmel **auf einmal** ganz kurz“ und „wo Ritter Hans **gerade** mit immer noch grummelndem Bauch dem Morgen entgegenschlief“ (Boie 2012, 198, Hervorhebung B.U.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* das Tempus als funktionales Mittel genutzt wird, um die Erzählweise zu unterstützen. Es werden über die Tempusverwendung folgende Erzählkontexte etabliert: Über präsentische Tempora tritt der Erzähler in einer Art Kommentarfunktion direkt an die Leserin bzw. den Leser heran. Diese Kommentarfunktion geht sogar soweit, dass der zwischen Erzähler und Leser geschlossene Fiktionalitätsvertrag¹² kritisch hinterfragt wird.

11 „Hier stoßen wir nun auf das objektive grammatische Symptom, das in all seiner Unscheinbarkeit den entscheidenden Nachweis erbringt, daß das Imperfekt des fiktionalen Erzählens keine Vergangenheitsaussage ist: dies, daß die deiktischen Zeitadverbien mit dem Imperfekt verbunden werden können.“ (Hamburger 1957 [1977], 65)

12 Siehe hierzu Eco (1999, 103): „Die Grundregel jeder Auseinandersetzung mit einem erzählenden Werk ist, daß der Leser stillschweigend einen Fiktionsvertrag mit dem

Die Verwendung präteritaler Tempora hat in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* zwei Funktionen: Im Kontext der Erzählung fungiert es als narratives Präteritum; entsprechende Sätze werden vom Leser in Bezug zu einem fiktiven Vorstellungsraum ausgewertet. Im Kontext der Sachinformationen fungiert das Präteritum als temporales Präteritum; entsprechende Sätze werden in Bezug zu einem vergangenen Vorstellungsraum ausgewertet.

Didaktische Implikationen

Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts lässt sich der in diesem Beitrag untersuchte Kinderroman in sprach- und literaturdidaktischen Kontexten einsetzen. Eine erste Orientierung hierzu bietet Spinner (2006), der insgesamt elf Aspekte literarischen Lernens anführt: „Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.“ (Spinner 2006, 6)

Unter dem dritten Aspekt literarischen Lernens „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (ebd., 9) soll im Deutschunterricht „Einsicht in die Abweichung literarischer von alltagssprachlicher Ausdrucksweise angebahnt werden“ (ebd.). Spinner schlägt dazu vor, dass „Schülerinnen und Schüler selbstständig Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung anstellen können und dabei eine gewisse Entdeckerfreude entwickeln“ (ebd.). Wie im Kontext dieses Beitrags ersichtlich wurde, eignet sich die Tempusverwendung in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* besonders gut für diesen didaktischen Zugang. In diesem Sinne argumentiert auch Rauch 2010 über die Einsatzmöglichkeit dieses Kinderbuchs im Deutschunterricht:

Durch den Wechsel zwischen der eigentlichen Geschichte und den Leseransprachen werden Erzählmuster transparent gemacht, auf die die Kinder mit eigenen Schreibversuchen zurückgreifen können. So kann man sie [...] auffordern, selbst ähnliche Textstellen [...] herauszusuchen, zu unterstreichen und daraufhin zu betrachten, welches Tempus verwendet wird. Sie können herausfinden, dass die Geschichte des Ritters Trenk im Perfekt [sic!, es muss Präteritum heißen], die Leseransprachen im Präsens verfasst sind und dies bei eigenen Schreibversuchen berücksichtigen. (Rauch 2010, 15)

Schülerinnen und Schüler könnten also die Tempusverwendung in der Kinderbuchvorlage untersuchen und hierbei (im Sinne des eben angeführten Aspekts literarischen Lernens) feststellen, dass das Tempus als sprachliches Mittel funk-

Autor schließen muß [...]. Der Leser muß wissen, daß das, was ihm erzählt wird, eine ausgedachte Geschichte ist, ohne darum zu meinen, daß der Autor ihm Lügen erzählt.“

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

tional eingesetzt wird, um zwischen kommentierendem und narrativem Modus zu wechseln. Hierbei kann ausgearbeitet werden, dass sich der Erzähler im Kommentarmodus direkt an den Leser wendet, während er im narrativen Modus von Geschehnissen erzählt, die in einer narrativen Erzählwelt spielen. Somit lassen sich „Tempora der direkten Lesersprache“ (= Präsens und Perfekt) und „Tempora der Erzählwelt“ (=Präteritum, selten auch Plusquamperfekt) gegenüberstellen. Mithilfe des Blicks auf die Tempusverwendung können in *Der kleine Ritter Trenk* also fiktive Kontexte als solche erkannt werden. Dies ist unmittelbar verknüpft mit dem sechsten Aspekt literarischen Lernens („Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ Spinner 2006, 10): Insbesondere das Vorhandensein des narrativen Präteritums kann im Unterricht als sprachlicher Indikator dafür identifiziert werden, dass ein fiktionaler Vorstellungsraum vorliegt. Somit kann erarbeitet werden, „dass literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen“ (ebd., siehe hierzu auch Uhl 2015, 272).

Zum anderen könnte die Verwendung von temporalem und fiktionalem Präteritum mittels passender Textbeispiele kontrastiert werden. Hierzu würde sich eine Gegenüberstellung von Texten mit erzählendem und informierendem Charakter eignen.¹³

Alleine im Kontext der Textrezeption lassen sich also einige Beispiele anführen, wie grammatisches Lernen für den Leseunterricht fruchtbar gemacht werden kann (und vice versa). Dass eine positive Wechselwirkung zwischen Grammatikunterricht und der Förderung von Lesekompetenz nahe liegt, kann mit Abraham (2010) vermutet werden, der in Bezug auf das Konstrukt „Lesekompetenz“ (nach Rosebrock 2009) darauf aufmerksam macht, „dass auf der Prozessebene (unterschieden von sozialer und Subjektebene) bei der Herausbildung einer solchen Kompetenz [Lesekompetenz] durchaus grammatische Kategorien eine Rolle spielen.“ (Abraham 2010, 329)¹⁴

13 Im Anschluss an jedes Kapitel folgen in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* Sachinformationen, so dass dieses Kinderbuch in besonderem Maße für einen Vergleich von temporalem und fiktionalem Präteritum infrage kommt.

14 Abraham bemängelt, dass „Interventionskonzepte zur Förderung von Lesekompetenz [...] nicht oder kaum auf grammatisches Lernen setzen, sondern auf Vermittlung von Strategiewissen und/oder (in geringerem Ausmaß) auf Textsortenwissen [...], was der Tatsache geschuldet sein dürfte, dass die meisten von ihnen [der „Interventionskonzepte zur Förderung von Lesekompetenz“] nicht von sprachwissenschaftlicher oder -didaktischer, sondern von psychologischer Seite geplant und durchgeführt wurden“ (Abraham 2010, 328 f.). Abraham folgert: „Was fehlt, sind Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sogenannten Lesestrategien und einem grammatischen Kons-

Die anhand der Vorlage analysierte Systematik der Tempora kann dann in einem nächsten Schritt für die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden (siehe hierzu auch Rauch 2009, 15). Im Sinne des dritten Aspekts literarischen Lernens schreibt Spinner diesbezüglich:

Eigene Experimente mit formalen Strukturen, zum Beispiel nach dem Muster literarischer Vorlagen eigene Texte schreiben, können besonders nachhaltig erfahrbar machen, wie mit Gestaltungsformen bestimmte Wirkungen erzielt werden können. (Spinner 2006, 9)

Die durch die Textrezeption gewonnenen Einsichten in die Tempusverwendung in dem Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* können in einem Folgeschritt also auch für die Textproduktion nutzbar gemacht werden. Hierzu sind verschiedene Schreibanlässe denkbar: Für das temporale Präteritum könnten Kinder angeregt werden, Sachtexte zu verfassen, die einen Bezug auf vergangene Kontexte aufweisen (z. B. „Berichte Deinen Eltern, wer im Mittelalter alles zur Schule gehen durfte“). Für das narrative Präteritum sind Erzählanlässe günstig, die durch eine fiktive Figuren- und Ortskonstellation das Schreiben einer fiktiven Erzählung evozieren: (z. B. in Anschluss an die Lektüre des hier besprochenen Kinderbuchs: „Erzähle jemandem, der Trenk nicht kennt, wie Trenk das Schwein Ferkelchen aus der Gefangenschaft des Ritter Wertholt befreite“). Wenn im Unterricht zuvor der Unterschied zwischen „Tempora der direkten Leseansprache“ und „Tempora der Erzählwelt“ erarbeitet wurde, dann könnte dies an dieser Stelle in die Textproduktion integriert werden.

Fazit

Die in diesem Beitrag angeführte Analyse des Kinderbuchs *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* hat gezeigt, dass das Buch komplexe Formen des Erzählens beinhaltet: Ausgearbeitet wurde, dass die Tempusverwendung in systematischer Art und Weise unterschiedliche Erzählkontexte etabliert. Das sich daraus ergebende Potenzial für den Einsatz in didaktischen Kontexten wurde in diesem Beitrag skizziert. Das Kinderbuch von Kirsten Boie beinhaltet aber noch weitere interessante thematische Aspekte, die nicht detailliert besprochen werden konnten: Zu nennen wäre hier bspw. das Durchbrechen tradierter literarischer Rollen; so wird zum Beispiel ein Ritter als böse (Wertholt) und ein Drache als gutmütig (Großer Gefährlicher) dargestellt; oder auch das Durchbrechen gängiger Gender-Muster (Thekla als weibliche Protagonistin, die Ritter werden will).

truktionsbewusstsein“ (Abraham 2010, 329). Zu vermuten ist hier, dass Kenntnis über das Präteritum als das „Erzähltempus par excellence“ (Bredel 2001, 6) für das Verstehen narrativer Texte förderlich sein könnte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk. Bilder von Barbara Scholz [in allen Bdn. der Serie]. Hamburg: Oetinger 2006.
- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche. Hamburg: Oetinger 2011.
- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk und das Schwein der Weisen – Vorlesegeschichten. Hamburg: Oetinger 2012.
- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter: Ein Ritterabenteuer mit ziemlich viel Sachwissen. Hamburg: Oetinger 2012.
- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk und der ganz gemeine Zahnwurm. Hamburg: Oetinger 2013.
- Boie, Kirsten*: Der kleine Ritter Trenk und der Turmbau zu Babel. Hamburg: Oetinger 2013.
- Der kleine Ritter Trenk. Regie: Eckart Fingberg. Drehbuch: Jens Maria Merz, John Chambers, Ishel U. Eichler, Stefanie Schütz. Produktion: ZDF, blue eyes Fiction, WunderWerk, 2013.

Sekundärliteratur

- Avanessian, Armen/Hennig, Anke* (Hrsg.): Der Präsenroman. Berlin/New York: de Gruyter 2013 (Narratologia; 36).
- Abraham, Ulf*: Grammatik beim Lesen und Schreiben von Texten in der Schule. In Mechthild Habermann (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim [u. a.]: Dudenverl. 2010 (Thema Deutsch; 11), 323–340.
- Bredel, Ursula*: Ohne Worte. Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch 11 (2001), 4–21.
- Bredel, Ursula/Lohnstein, Horst*: Die Verankerung von Sprecher und Hörer im verbalen Paradigma des Deutschen. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): Funktionale Syntax. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2003, 122–155.
- Bredel, Ursula/Töpler, Cäcilia*: Das Verb. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): Deutsche Wortarten. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2007, 823–901.
- Eco, Umberto*: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. Dt. von Burkhart Kroeber. 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1999.
- Ehlich, Konrad*: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis der Überlieferung. In: Aleida Assmann/Jan Assmann/

- Christof Hardmeier (Hrsg): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink 1983 (Archäologie der literarischen Kommunikation; 1), 24–43.
- Ehlich, Konrad*: Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. T. 1.2. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang 1979 (Forum linguisticum; 24).
- Hamburger, Käte*: Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett 1957. – 3. Aufl. 1977.
- Kruse, Iris*: „... aber das Buch mag ich jetzt auch!“ Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern. In: Petra Josting (Hrsg.): Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence 2013. München: Kopaed 2014 (Kinder- und Jugendliteratur aktuell; 2), 175–196.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael*: Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: Beck 2007 (C.H. Beck Studium).
- Mesch, Birgitt*: Im Wechselspiel der Zeiten ... Das Tempusystem im Deutschen und seine Funktion des Erzählens. In: Estudios Filológicos Alemanes 20 (2010), 101–112.
- Rauch, Marja*: „He, kleiner Bär...“ Literarische Texte fördern die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz. In: Grundschule (2010) H. 3, 12–16.
- Spinner, Kaspar H.*: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.
- Thieroff, Rolf*: Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz. Tübingen: Narr 1992 (Studien zur deutschen Grammatik; 40).
- Topalović, Elvira/Uhl, Benjamin*: Linguistik des literarischen Erzählens. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40 (2014), 26–49.
- Uhl, Benjamin*: Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2015 (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht; 15).
- Weinrich, Harald*: Tempus – Besprochene und erzählte Welt. Mainz: Kohlhammer 1964 (Sprache und Literatur; 16).

Gianna Dicke (Köln)

„Oh, liebe Leser, bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder legt das Buch beiseite.“ Eine diachrone Betrachtung der LeserInnenanrede und ihrer Funktionen in der erzählenden Kinderliteratur

1. Einleitung

Direkte Leseranreden in Erzähltexten erwecken, wie das im Titel genannte Beispiel von David Almond (2014, 58), den Anschein von Unmittelbarkeit; sie suggerieren Nähe, wo tatsächlich eine große räumlich-zeitliche Distanz zwischen Erzählendem und Rezipienten besteht. Sie sind ein Mittel der Kontaktaufnahme zwischen Erzählinstanz und realen Leserinnen¹ und führen diesen das Erzählen als kommunikativen Akt vor Augen. Häufig zu finden sind Leseranreden in der Erzählliteratur des 18. Jahrhunderts und in narrativen Texten für Kinder aller Epochen. Obwohl die Häufung des Phänomens in der erzählenden Kinderliteratur auffällig ist, gibt es bislang keine Forschungsbeiträge, die sich mit der direkten Leseranrede bzw. mit der Form und Funktion der Kommunikation zwischen Erzähler und Adressat auseinandersetzen. Der folgende Beitrag wird sich mit diesem Forschungsdesiderat befassen und die direkten Leseranreden in der erzählenden Kinderliteratur verschiedener Epochen genauer betrachten. Neben der Ausprägung der Leseranreden stehen dabei vor allem ihre Funktionen im Fokus, und zwar sowohl textinterne als auch didaktische und pädagogische Funktionen, die über den Text hinausgehen. Die Grundlage für diese Untersuchung liefern erzähltheoretische Konzepte des (kommunikativen) Verhältnisses zwischen Erzählinstanz und der von ihr adressierten fiktiven bzw. narrativen Instanz. Außerdem soll die direkte Leseranrede von der seltenen Erzählform der Du-Erzählung abgegrenzt werden.²

1 Ich verwende abwechselnd die männliche und weibliche Form, meine aber, sofern ich es nicht gesondert kennzeichne, beide Geschlechter.

2 Vgl. zum Phänomen der Leseranrede auch den Beitrag von Benjamin Uhl in diesem Band.

Den Hauptteil des Beitrags bilden acht exemplarische Analysen sowohl zeitgenössischer als auch historischer kinderliterarischer Texte. Ziel ist es, die direkte Leseranrede in der Kinderliteratur formal zu untersuchen und Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Funktion in unterschiedlichen Epochen herauszuarbeiten; eine umfassende narratologische Betrachtung wird nicht angestrebt. Die Ergebnisse dieser sollen im Anschluss insbesondere vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale/Eigenschaften von Kinderliteratur beleuchtet werden.

2. Erzähltheoretische Grundlagen

Die Leseranrede, die hier verstanden wird als Kommunikationsakt zwischen einer heterodiegetischen erzählenden Instanz und einer von ihr adressierten Instanz, findet außerhalb der Diegese statt, ist jedoch innerhalb des Erzähltextes angesiedelt, also nicht außertextuell. Schmid nennt diese, der Diegese übergeordnete und ontologisch von ihr verschiedene Ebene, Exegesis (Schmid 2008, 87). Außer als Adressat wurde und wird die vom Erzähler angesprochene Instanz auch als narrativer Leser/Adressat, virtueller Adressat oder, wie von mir im Folgenden, als fiktiver Adressat bezeichnet. Da auch die Konstrukte des impliziten Lesers und des abstrakten Adressaten eng mit der direkten Leseranrede verbunden sind, gilt es daher zunächst, die verschiedenen Konzepte zur Beschreibung bzw. Bestimmung dieser Instanz zu erläutern, wobei die jeweilige Relation zum Begriff Erzähler in den Blick genommen werden soll. Anschließend sollen die gewonnenen Ergebnisse in Bezug zur direkten Leseranrede gesetzt und bei der Entwicklung von Analysekatégorien einbezogen werden.

2.1 Die Figuren der Exegese: Erzählinstanz und fiktiver/narrativer Adressat/Leser

Mit Genette unterscheidet man zwischen dem extradiegetischen und dem intradiegetischen Adressaten. Bei ersterem handele es sich um ein „mentales Konstrukt“, wohingegen der intradiegetische Adressat stets eine Figur der Diegese sei. (Genette 2010, 260) Um den extradiegetischen Adressaten zu bezeichnen, benutzt Genette die Begriffe „virtuelle[r] Leser“ und „narrativer Adressat“ (ebd., 255) synonym. Der narrative Adressat sei vom realen Leser zu unterscheiden (wie auch der Erzähler vom realen Autor), wobei sich dieser mit jenem identifizieren könne, d. h. der narrative Adressat stelle eine Identifikationsfigur für den realen Leser dar, (wie der Erzähler für den Autor). Mit dieser Unterscheidung zwischen extra- und intradiegetischem Adressaten gibt Genette einen ersten Impuls zur definitorischen Eingrenzung, der Schmid zunächst folgt, indem er zwischen einem Adressaten der primären Erzählung und einem der sekundären Erzählung unterscheidet. Dann

widerspricht er Genette allerdings, indem er die Gleichsetzung von einer Figur der primären (extradiegetischen) Erzählung mit dem Adressaten der sekundären (intradiegetischen) Erzählung als vereinfacht deklariert. Der Adressat sei in jedem Fall eine Vorstellung des jeweiligen Erzählers, egal ob extra- oder intradiegetisch, und keine (reale) Figur oder Person. Der fiktive Adressat des Erzählers bleibt also notwendig stumm, d. h. die Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Leser ist einseitig, monologisch³. Die direkte Leseranrede allerdings hebt die Präsenz des Adressaten hervor und suggeriert, je nachdem, ob es sich um einen knappen Satz oder einen längeren Abschnitt handelt, eine dialogische Situation, die Schmid als „inszenierten dialogischen Monolog“ (Schmid 2008, 102) bezeichnet. Da der fiktive Adressat keine handelnde Figur der Erzählung ist, sondern ein mentales Konstrukt, ist er nur schwer zu charakterisieren. Hinweise, die eine (wenn auch sehr grobe) Bestimmung des fiktiven Adressaten erlauben, lassen sich jedoch in der Erzählerrede finden. Aleksandra Okopen-Stawinska bemerkt in ihrer Untersuchung der Beziehungen innerhalb der literarischen Kommunikation, dass es sich bei dem Adressaten auf der höchsten Ebene der Erzählung um eine „schweigende Gestalt“ handle, deren Reaktionen allein durch den Erzählerbericht oder das „Verhalten des Narrators“ als explizite oder „implizite Informationen“ vermittelt würden (Okopen-Stawinska 1975, 142). Lahn und Meister sprechen hier von einer „Ausrichtung des Erzählers am Adressaten“ (Lahn/Meister 2008, 97), die es ermöglicht, dessen Vorstellung von seinem Gegenüber zu rekonstruieren.

Auch Janik geht davon aus, dass der narrative Adressat eine „Projektion des Erzählers“ (Janik 1973, 65) ist. Die direkte Anrede dieses narrativen Adressaten ist somit Teil der „bewußte[n] oder unbewußte[n] Manifestation des Erzählers im Erzählten“ (ebd., 17). Im Grunde handelt es sich also um eine Selbstaussage des Erzählers; der narrative Adressat sei entsprechend nur eine Funktion des Erzählers (ebd., 67). Die Repräsentation des narrativen Adressaten unterteilt Janik dem Grad nach in:

- a) nicht repräsentiert (autonome Personenrede);
- b) allgemein repräsentiert (objektive und testimoniale Erzählrede);
- c) konkret repräsentiert (auktoriale Erzählrede: z. B. „lieber Leser“);
- d) Individuell repräsentiert (kann in der autobiographischen Erzählrede der Fall sein) (ebd.).

3 Ein Sonderfall entsteht durch eine narrative Metalepse auf Ebene der *histoire*, die eine Überschreitung der Grenze zwischen den ontologisch getrennten Erzählebenen bezeichnet. Im Fall eines Textes, der solche Metalepsen enthält, wäre eine direkte, dialogische Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Adressaten darstellbar. Allerdings handelte es sich beim fiktiven Adressaten in dem Fall um eine handelnde Figur.

Susan Lanser-Sniader entwickelt eine Typologie des Verhältnisses vom Erzähler zu seinem fiktiven (bzw. narrativen) Adressaten, durch dessen Gestaltung letzterer zugleich näher bestimmt werde. Der Kontakt zwischen Erzähler und Adressat ließe sich auf einer Achse zwischen den Polen „direct (overt)“ und „indirect (covert)“ (Lanser-Sniader 1981, 174) einordnen, wobei der Kontakt als „overt“ bezeichnet wird, wenn der Erzähler mit einer Leserfigur in einen Dialog tritt. Um das Verhältnis zwischen Erzähler und Adressat näher zu bestimmen, führt Lanser-Sniader drei weitere Achsen ein, die sich zwischen den binären Oppositionen: Confidence/Uncertainty, Deference/Contempt und Formality/Intimacy aufspannen. In diesem Zusammenhang stehen auch die Kategorien, die Schmid zur Klassifizierung der Beziehung zwischen Erzähler und Adressat vorschlägt. Aus dem Apell lasse sich erkennen, welche Eigenschaften und Haltungen der Erzähler dem Adressaten unterstellte, die Orientierung hingegen verrate welche Kodes und Normen der Erzähler beim Adressaten voraussetzt. Zum Beispiel wähle der Erzähler eine für den Adressaten verständliche Sprache, was dem realen Rezipienten erlaube, Rückschlüsse auf den Adressaten (und zugleich den Erzähler) zu ziehen. Die Gestaltung des dialogischen Erzählmonologs liefere außerdem Informationen über die Vorstellung des Erzählers vom Adressaten sowie über ihn selbst, seine Eigenschaften und kommunikativen Verhaltensweisen. Die Leseranrede ist ein Teil des dialogischen Erzählmonologs und oft ein Anlass für den Erzähler sich selbst darzustellen. Die direkte Leseranrede ist also eines von vielen Mitteln, durch die der Erzähler bzw. die Erzählerrede die Existenz eines fiktiven Adressaten hervorhebt und diesen zugleich (minimal) charakterisiert. Gleichzeitig übermittle er dadurch implizit Informationen über sich selbst, was Nünning als Erzeugung von Erzählillusion bezeichnet (vgl. Nünning 2001, 28).

Was die Wahl eines Begriffes angeht, so legt das symbiotische Verhältnis vom Erzähler und seinem Adressaten die Verwendung des Begriffes narrativer oder fiktiver Adressat nahe. Die direkte Verbindung zwischen beiden Instanzen bzw. die konkrete Ausrichtung des Erzählers auf sein Gegenüber, wird im Begriff Adressat deutlicher als im Begriff Leser. Schließlich ist der fiktive Adressat vom abstrakten Adressaten oder impliziten Leser zu unterscheiden. Der von Wolfgang Iser geprägte Terminus impliziter Leser bildet das Pendant zum impliziten Autor⁴ und ist auf einer (Kommunikations-)Stufe zwischen Erzähler/fiktivem Adressaten und realem Autor/realem Leser angesiedelt. Iser definiert den impliziten Leser als „im Text vorgezeichneten Aktcharakter des Lesens“ (Iser 1972, 9), also als Summe

4 Der Begriff „implied author“ stammt von Wayne C. Booth, der diesen in *The Rhetoric of Fiction* 1961 einführte.

von Textstrukturen und -signalen, die die Rezeption lenken sollen und durch die der Sinn des Textes erst konstruiert wird. Umstritten ist der Begriff deshalb, weil er ein Aussagesubjekt suggeriere, aber lediglich ein „aus der übergreifenden Werkstruktur abgeleitete[s] Konstrukt[e] vom Fluchtpunkt des Lesers“ (Nünning 2004, 146) sei. Schmid argumentiert hingegen für die Notwendigkeit einer solchen Instanz, zieht allerdings den Begriff „abstrakter Adressat“ vor (Schmid 2008, 68). Im Gegensatz zum fiktiven Adressaten handele es sich beim abstrakten Adressaten zugleich um einen vom realen Autor vorgestellten oder postulierten Adressaten und um einen „idealen Rezipienten“ (ebd., 69). Die Äquivalenz von extradiegetischem Adressaten und impliziten Leser, die Genette postuliert, lehnt Schmid also ab.

Aus den dargestellten Überlegungen zum Verhältnis von Erzähler und fiktivem Adressaten in Erzähltexten, lassen sich folgende Schlüsse für die differenzierte Bestimmung der direkten Leseranrede ziehen: Der Adressat eines Werkes, das direkte Leseranreden enthält, kann als allgemein expliziter Adressat beschrieben werden, der Kontakt als offen bzw. direkt. Neben dieser Klassifizierung, die für alle Werke mit direkten Leseranreden gilt, lassen sich auch eine Reihe Kriterien benennen, mit deren Hilfe die konkrete Form der direkten Leseranreden innerhalb eines Werkes analysiert werden kann. Im folgenden Schema, das ich vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsansätze entwickelt habe, sind diese Distinktionskriterien aufgeführt.

| Frequenz ⁵ | Ort | Quantität ⁶ | Art | Beziehung/Ton ⁷ |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--|---|
| hoch ↑ ↓ Niedrig | Anfang ↑ ↓ Ende | hoch ↑ ↓ niedrig | – (rhetorische) Frage – Aufforderung – Belehrung – Erläuterung – Floskel – Aussage | freundlich/ zugewandt ↔ barsch/ ablehnend distanziert ↔ vertraut |

- 5 Von einer hohen Frequenz spreche ich bei mindestens einer direkten Leseranrede à zehn Seiten, niedrig ist die Frequenz der direkten Leseranreden, wenn der Text bis zu fünf Anreden insgesamt enthält.
- 6 Zumeist geht eine hohe Frequenz auch mit einer hohen Quantität einher, möglich ist aber auch, dass sich wenige Leseranreden über eine oder mehrere Seiten erstrecken. Von einer hohen Quantität soll daher dann die Rede sein, wenn die Anreden mindestens zwei Prozent des Textes ausmachen.
- 7 Die hier aufgeführten Gegensatzpaare sind an Lanser-Sniaders Modell angelehnt.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

2.2 Abgrenzung: Du-Erzählungen

Barbara Korte definiert die Du-Erzählung als „Vermittlung des fiktionalen Geschehens aus der Perspektive eines handelnden Du“ (Korte 1987, 169). Monika Fludernik führt aus, dass die mit Du angeredete Instanz zugleich Adressat und Protagonist der Erzählung sei (Fludernik 1994, 286). Der Unterschied zur direkten Leseranrede liegt also in der Doppelrolle des angeredeten Du. Dennoch führt Korte ein Beispiel an, in dem die Grenze zwischen Leseranrede und Du-Erzählung verschwimmt: In Italo Calvinos Roman *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* wird der fiktive Leser „selbst Hauptfigur einer Handlung und zum eigentlichen Protagonisten.“ (Korte 1987, 180) Es handelt sich bei diesem Phänomen um eine absteigende narrative Metalepse auf Ebene der *histoire* (s. o.). Gemeinsam ist der Leseranrede in einer Ich- oder Er/Sie-Erzählung und der Du-Erzählung die Funktion, Metafiktion zu erzeugen. Doch während die Leseranrede die Mittelbarkeit und das ‚Gemacht-Sein‘ des fiktionalen Textes hervorhebt, zerstört die Du-Erzählung die Logik der Kommunikationsform Erzählen, indem sie die narratologische Kategorie der Person und die Dichotomie zwischen *histoire* und *discours* infrage stellt (vgl. Fludernik 1994, 290).

2.3 Funktionen

Bei der Untersuchung der Funktionen soll zwischen literarischen und nicht-literarischen Funktionen unterschieden werden. Die literarischen Funktionen manifestieren sich im Text und sind somit dort nachweisbar; sie lassen sich in die Gruppen der kommunikationsbezogenen und selbstreferentiellen Funktionen unterteilen. Unter *kommunikationsbezogenen Funktionen* sollen im Folgenden all jene Funktionen gefasst werden, die konkret aus der Kommunikationssituation zwischen Erzähler und fiktivem Adressaten hervorgehen. Die Bezeichnung *selbstreferentielle Funktionen* hingegen soll für diejenigen Wirkungsdispositionen verwendet werden, die sich durch eine Bezugnahme des Textes oder von Teilen des Textes auf sich selbst auszeichnen. Beide Funktionsgruppen sind eng miteinander verbunden und die ihnen zugeordneten Funktionen gehen teilweise auseinander hervor. Außerdem sollen didaktische Implikationen in den Blick genommen werden, da belehrende und moralisch-erzieherische Aspekte in der Kinderliteratur seit je her eine beachtliche Rolle spielen. Die diesen Aspekten zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte haben sich seit dem 18. Jahrhundert jedoch gewandelt. Es soll daher aufgezeigt werden, inwiefern sich dieser Wandel auch in den didaktischen Funktionen der Leseranreden niederschlägt.

2.3.1 Kommunikationsbezogene Funktionen

Nünning nennt vier Arten von Erzähleräußerungen, die einen Bezug zum Adressaten aufweisen und sich also weder auf die erzählte Handlung beziehen noch als allgemeine Reflexionen bezeichnet werden können, sondern auf die Kommunikationssituation selbst referieren. Er fasst sie als „Gruppe der expressiven, phatischen, appellativen und metanarrativen Erzähleräußerungen“ zusammen (Nünning 1989, 86). Die Leseranrede fällt unter die dominant appellativen Erzähleräußerungen, aber auch bei den übrigen drei Aussageformen steht die dialogische Beziehung zwischen Erzähler und Adressat im Vordergrund (ebd., 116). Die appellativen Äußerungen erfüllen die Funktion, den fiktiven Adressaten zu einer bestimmten Rezeptionshaltung aufzufordern. Als „textuelles Gestaltungsmittel“ dient der fiktive Adressat dem realen Leser als Identifikationsfigur, weshalb ihm „für die Rezeptionslenkung realer Rezipienten große Relevanz zukommt“ (ebd., 117). Die direkte Leseranrede steigert somit die Aufmerksamkeit des Rezipienten und ist auf die „Aktivierung seiner kognitiven, emotional-affektiven und imaginativ-visualisierenden Fähigkeiten gerichtet“ (ebd., 119). Sie erfüllt neben der appellativen aber auch eine phatische Funktion, nämlich Kontakt zwischen Erzähler und realem Leser aufzubauen, vermittelt durch den fiktiven Adressaten (vgl. ebd.).

2.3.2 Selbstreferentielle Funktionen

Wie bereits erwähnt, sehen Janik und Schmid im fiktiven Adressaten eine Funktion bzw. ein Attribut des Erzählers (Schmid 2008, 106). Lanser-Sniader geht ausführlicher auf den Zusammenhang zwischen Explizitheit des fiktiven Adressaten und figuraler Ausprägung des Erzählers ein. Sie sieht eine Verbindung zwischen dem Grad der Repräsentation des Adressaten und dem Selbstbewusstsein des Erzählers und hebt hervor, dass ein heterodiegetischer u. U. deutlicher in Erscheinung treten kann als ein autodiegetischer Erzähler, beispielsweise wenn sich das erzählende Ich zugunsten des erlebenden Ichs vollkommen zurücknimmt (Lanser-Sniader 1981, 176). Ein heterodiegetischer, aber selbstbewusster Erzähler, der seine Existenz hervorhebt, indem er in eine direkte Kommunikation mit dem fiktiven Adressat tritt, sagt implizit „Ich“ und erscheint dadurch personalisiert. Die Anrede eines Du impliziert, dass es ein Erzähler-Ich gibt und weist „auf die Anwesenheit einer übergeordneten Erzählinstanz hin“ (Nünning 1989, 47). Die direkte Leseranrede erfüllt also die Funktion, die Explizitheit der Erzählinstanz zu steigern und auf diese Weise Erzählillusion zu erzeugen (ebd., 52 und Nünning 2001, 29f.).

Eine erhöhte Erzähllillusion wiederum hebt das ‚Gemacht-Sein‘ des Textes hervor, was als Erzeugung von fictio-Metafiktion⁸ bezeichnet wird. Weiterhin rücke ein narrativer Text mit einem selbstbewussten Erzähler den Erzählakt in den Fokus, was den Text als selbstreflexiv klassifiziere (Lanser-Sniader 1981, 176). Letztendlich führt die direkte Leseranrede also zur Ausprägung von Erzähllillusion, wodurch wiederum implizit Metafiktion erzeugt, also die Konstruiertheit und Fiktionalität des Textes pointiert wird. Ob diese Wirkungsdispositionen durch die direkte Leseranrede realisiert werden und mit welcher Intensität, hängt von den in der Tabelle genannten Faktoren ab: je höher die Frequenz, je größer die Quantität und die Divergenz der Leseranrede und je eindringlicher der Ton, desto nachhaltiger wirkt die Metafiktion.

3. LeserInnenanreden in Erzähltexten für Kinder – Exemplarische diachrone Betrachtungen

Im Folgenden soll anhand der auf Leseranreden fokussierten Analyse (historischer) kinderliterarischer Texte nachgewiesen werden, dass Leseranreden ein überzeitliches Phänomen darstellen, ihre Formen und Funktionen aber dem historischen Wandel unterliegen. Dabei gehe ich von den folgenden Annahmen aus: Laut Martínez/Scheffel befände sich der Erzähler der Aufklärung in einem „steten Gespräch mit seinen Lesern“⁹ (Martínez/Scheffel 2007, 86), während sich in Texten der Romantik häufig personalisierte Leseranreden finden ließen (ebd.). Im literarischen Realismus Fontanes hingegen wirkten fiktiver Adressat und Erzähler „vollkommen abwesend“ (ebd., 87). Auch Iser schreibt in seiner Studie des impliziten Lesers, dass „dem Leser im Roman des 18. Jahrhunderts durch das Gespräch, das der Autor¹⁰ mit ihm führte, eine explizite Rolle zugewiesen“ (Iser 1972, 10) worden sei. Im 19. Jahrhundert sei die Leserlenkung hingegen verdeckt angelegt. Im Roman des 20. Jahrhunderts werde der Leser nicht mehr auf eine bestimmte „Herstellung von Konsistenz“ gelenkt, sondern dahingehend aktiviert, seine eigenen Deutungsmuster selbstreflexiv in Frage zu stellen (vgl. ebd., 11).

8 Werner Wolf führt die Unterscheidung von Metafiktion in fictio- und fictum-Metafiktion ein. Fictio-Metafiktion meint dabei Hinweise auf die ‚Gemachtheit‘ bzw. die Künstlichkeit des Textes, während Wolf die Bloßlegung der Erfundenheit des Textes als fictum-Metafiktion bezeichnet (vgl. Wolf 2001, 72).

9 Eine solche hohe Frequenz konnte in den untersuchten Texten nicht festgestellt werden.

10 Der von Iser verwendete Begriff Autor muss entsprechend meiner verwendeten Terminologie durch den innerfiktionalen Begriff Erzähler ersetzt werden.

Meine exemplarische Auswahl umfasst je einen Text aus der Epoche der Aufklärung, der Romantik, der Kaiserzeit sowie der Weimarer Republik. Im Anschluss an deren Analyse soll eine vergleichbare Untersuchung von ausgewählten zeitgenössischen Kinderbüchern erfolgen. Ziel ist es dabei, vermutete Unterschiede in der Form und Funktion der direkten Leseranrede nachzuweisen und dadurch zu belegen, dass die didaktische Funktion in den Texten des neuen Jahrtausends zugunsten einer aktiveren Mitgestaltung der jungen LeserInnen ironisch gebrochen wird. Analysiert werden vier Kinderbücher, die zwischen 2000 und 2014 erschienen sind. Aus den genannten Thesen und damit verbundenen Untersuchungszielen ergeben sich für die Analysen drei Kriterien: die Bestimmung des Erzählers, d. h. seine Stellung zum Geschehen und seine Fokalisierung, die Bestimmung der direkten Leseranreden mittels der in der Tabelle dargestellten Kategorien sowie ihrer Funktionen innerhalb des jeweiligen Werkes.

3.1 Christian Felix Weiße: Der Kinderfreund

In Weißes pädagogischer Kinderzeitschrift, die zwischen 1775 und 1782 erschienen ist, wird in Form von Beispielerzählungen vom Leben einer ‚idealen‘ bürgerlichen Familie erzählt. Durch die Lektüre sollen die jungen Leser moralisch geschult und vernunftmäßig gebildet werden. Exemplarisch habe ich zwei Beiträge aus den Jahren 1775 und 1782 untersucht. Der Erzähler dieser Texte („I. bis V. Stück, den 2. bis 16. October 1775“ sowie „Abschied des Kinderfreundes an Seine jungen Leser“) ist als homodiegetisch und nullfokalisiert zu bestimmen. Die Frequenz (19 Anreden auf 36 Seiten) und Quantität der direkten Leseranreden sind sehr hoch. Sie finden sich durchgehend, häufig zu Beginn eines neuen Abschnitts, aber bisweilen auch mitten im Erzählerbericht. Bei den Anreden handelt es sich um indirekte Aufforderungen, Ratschläge, schmeichelnde Floskeln und Erklärungen: „Diese meine Liebe zu euch gewinnt überdies dadurch einen großen Zuwachs, da ich selbst Vater von vier Kindern bin“ (Weiße 1966, 4)¹¹. Der Ton ist immer freundlich, liebevoll zugewandt, teils schmeichelnd und zugleich belehrend: „Noch einmal tausend Dank für Eure Aufmerksamkeit, für eure [sic!] mir so mannichfaltig bewiesene Zärtlichkeit!“ (37). Die literarischen Funktionen dieser Leseranreden lassen sich hauptsächlich der Gruppe der kommunikationsbezogenen Funktionen zuordnen: Erregung und Erhalt von Aufmerksamkeit, Leselenkung und Aufbau einer sympathischen Beziehung. Außerdem ist die di-

11 Im Folgenden werde ich die Zitate in den Einzelanalysen nur einmalig mit der Angabe von Autor und Jahreszahl belegen und bei weiteren Zitaten mit der entsprechenden Seitenzahl.

daktische Funktion hier besonders augenfällig: Die Anreden dienen somit auch dazu, den Adressaten offen und direkt hinsichtlich eines moralisch ‚untadeligen‘ Verhaltens und guter Charaktereigenschaften zu belehren:

Keine Arbeit [...] die ich jemals [...] unternahm, ist mir so leicht, so erquickend gewesen, als diese, und zwar hauptsächlich deswegen, weil ich mir schmeicheln durfte, durch diese kleinen Blätter, wenigstens doch etwas, entweder zur Bildung Eures Verstandes und Herzens, oder auch nur zu Eurer Unterhaltung beigetragen, in Euch gute Entschlüssen veranlaßt, oder befestigt, und Liebe zur Tugend und Religion bei Euch befördert zu haben. (33f.)

Außerdem erweckt der Erzähler mittels der zahlreichen direkten Leseranreden Authentizität: „Vielleicht seht Ihr ihn bisweilen auf der Gasse, meine kleinen Freunde!“ (15) und ein hohes Maß an Erzählillusion. Den Leseranreden kommt somit eine, wenn auch nur marginale, fictio-metafiktionale, jedoch keine illusionsbrechende Funktion zu, da die hier suggerierte Authentizität nicht gebrochen wird.

3.2 E.T.A. Hoffmann: Das fremde Kind

Die Erzählanlage dieser Erzählung aus dem Jahr 1817 ist eine ganz andere: Der Erzähler kann als extradiegetisch-heterodiegetisch und nullfokalisiert bestimmt werden. Quantität und Frequenz sowie die Divergenz der Leseranreden können als sehr gering eingestuft werden: es findet sich lediglich eine direkte Leseranrede am Anfang der Erzählung:

Nun, o meine vielgeliebten Leser! Euch allen ist es gewiß schon so gut geworden zur Zeit des fröhlichen Jahrmarks oder doch gewiß zu Weihnachten von den Eltern oder anderen lieben Freunden mit allerlei schmucken Sachen reichlich beschenkt zu werden, Denkt euch, wie ihr vor Freude jauchztet, als blanke Soldaten, Männchen mit Drehorgeln, schön geputzte Puppen, zierliche Gerätschaften, herrliche bunte Bilderbücher u. a. m. um euch lagen und standen! Solche große Freude wie ihr damals, hatten jetzt Felix und Christlieb, denn eine ganz reiche Bescherung der niedlichsten glänzendsten Sachen ging aus den Schachteln hervor. (Hoffmann 2008, 579)

Ähnlichkeiten mit den Leseranreden in *Der Kinderfreund* lassen sich hinsichtlich des schmeichelnden, freundlichen und zugewandten Tons und der Beziehung zum narrativen Adressaten („meine vielgeliebten Leser“) erkennen. Auch sind die kommunikationsbezogenen Funktionen hier wie bei Weißer besonders deutlich, der Leser soll durch die Ansprache aktiviert werden und sich empathisch in die Geschichte einfühlen („Solche große Freude wie ihr damals“). Didaktische Funktionen lassen sich in der direkten Leseranrede nicht erkennen, obwohl die *histoire* durchaus eine Lehre bereit hält, die mit dem romantischen Ideal der

Naturverbundenheit in Einklang steht: Das Glück liegt nicht in der Anhäufung wissenschaftlicher und technischer Kenntnisse, sondern in der Freiheit der Natur.

3.3 Else Ury: Nesthäkchen und ihre Puppen

Der erste Band aus Else Urys Nesthäkchen-Reihe erschien 1913. Die Erzählung ist extradiegetischen-heterodiegetisch, dominant nullfokalisiert. Zwar enthält das Kinderbuch direkte Leseranreden, doch sind Frequenz und Quantität als gering einzustufen: Lediglich zu Beginn der Erzählung und am Ende werden die fiktiven Adressaten direkt angesprochen. Bei den insgesamt vier direkten Leseranreden handelt es sich um zwei Fragen und zwei Aussagen. Der Ton ist dabei freundlich und obwohl kaum Informationen über die Beziehung zwischen Erzähler und fiktiven Adressaten enthalten, lässt sich sagen, dass die phatische Funktion dominiert. Deutlich wird dies durch die Verwendung des Possessivpronomens „unser“ im Bezug auf die Protagonistin, womit Zugehörigkeit ausgedrückt wird: „Habt ihr schon mal unser Nesthäkchen gesehen?“, „So sieht unser Nesthäkchen aus“ (Ury 1990, 3), „Ja, noch schläft unser Nesthäkchen“ (105). Weiterhin lassen sich kommunikationsbezogene Funktionen wie die Erzeugung von Aufmerksamkeit und Spannung erkennen: „Doch davon erzähle ich euch erst im nächsten Band.“ (105) Selbstreferentielle Funktionen treten in den Hintergrund. Zwar wird das ‚Gemacht-Sein‘ des Textes indirekt thematisiert, allerdings wird die Authentizität des Erzählten versichert: „So sieht unser Nesthäkchen aus, und wenn ihr in Berlin lebt, könnt ihr es jeden Tag mit Fräulein Lena in den Tiergarten gehen sehen.“ (3) Metafiktion und Erzählillusion, die so erzeugt werden, sind aufgrund der Marginalität der Leseranreden eher als gering ausgeprägt einzuschätzen.

3.4. Erich Kästner: Emil und die Detektive

Leseranreden finden sich ausschließlich im ausführlichen Prolog des Kinderbuchklassikers aus dem Jahr 1929, in dem der heterodiegetische, nullfokalisierte Erzähler die fiktive Entstehung der dann folgenden Geschichte erzählt. Obwohl sich die offene Anrede des fiktiven Adressaten dort häuft, sind Frequenz und Quantität der direkten Leseranreden in *Emil und die Detektive* gering. Es handelt sich bei diesen vor allem um suggestive Aussagen wie „Und auch euch wird’s schon manchmal ähnlich gegangen sein“ (Kästner 2000, 16), deren Ton stets freundlich, aber distanziert ist: „Ich weiß nicht, wie das bei euch zu Hause ist; aber“ (22). Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Leseraktivierung und Aufmerksamkeitssteigerung wird die selbstreferentielle Funktion deutlich: Die Fiktionalität und Konstruiertheit der Geschichte werden im Prolog explizit thematisiert und durch die Erzählillusion implizit hervorgehoben. Die indirekte

Aufforderung an den Adressaten „Vielleicht seid ihr geschickt genug und könnt euch aus den verschiedenen Elementen die Geschichte zusammenstellen, ehe ich sie erzähle?“, erzeugt Metafiktion, die darin enthaltene Aufforderung sich eine Geschichte auszudenken, erfüllt aber zugleich eine didaktische Funktion. Da sich Leseranreden und Erzählillusion auf den Prolog beschränken, bewirken sie keinen nachhaltigen Illusionsbruch.

3.5 Lemony Snicket: Der Reptiliensaal

Der Text ist der zweite Band einer Reihe mit dem Titel „Die schaurige Geschichte von Violet, Sunny und Klaus“. Er wurde unter dem Pseudonym Lemony Snicket veröffentlicht und ist im Jahr 2000 in deutscher Übersetzung erschienen. Bei dem Erzähler, der sich als Chronist der Ereignisse ausgibt, handelt es sich um einen homodiegetischen, dominant nullfokalisierten Erzähler, der am erzählten Geschehen unbeteiligt ist. Hierdurch wird die Authentizitätsfiktion gebrochen, was Metafiktion erzeugt. Der fiktive Adressat wird mit dem persönlichen Du und „lieber Leser“ angeredet, die Frequenz dieser Leseranreden ist mittel bis hoch, ebenso die Quantität, wobei sie sich durch den gesamten Text ziehen. Die Art der direkten Anreden umfasst ein Spektrum von rhetorischen und echten Fragen, Aufforderungen und Erklärungen. Der Ton ist dabei freundlich und zugewandt: der Erzähler spricht keinen ihm bekannten und vertrauten Adressaten an, sondern einen unbekanntem Leser, um dessen Identifikation mit den Figuren er sich offen bemüht:

Wie gelähmt von der Tragweite dieses Irrtums würde dir der Mund offen stehen, du würdest immer wieder mit den Augen zwinkern, aber du wärst unfähig, auch nur ein Wort herauszubekommen. So ging es auch den Baudelaire-Kindern. (Snicket 2000, 69f.)

Die Funktionen der Leseranreden lassen sich sowohl als kommunikationsbezogen als auch als selbstreferentiell klassifizieren. Zu nennen sind im Einzelnen die Aktivierung des Rezipienten, die durch zahlreiche Aufforderungen des Erzählers an den fiktiven Adressaten – sich gut zu überlegen, ob er weiterlesen möchte – ausgelöst wird sowie die Lenkung der Rezeption. Außerdem wird Empathie für die Protagonisten hervorgerufen und Erzählillusion erzeugt, wodurch Fiktionalität auf selbstreflexive Weise hervorgehoben wird:

Es tut mir aufrichtig Leid, dass ich dich so in der Luft hängen gelassen habe, aber während ich dabei war, die Geschichte der Baudelaire-Waisen aufzuschreiben, fiel mein Blick zufällig auf die Uhr, und mir wurde klar, dass ich eine Einladung zu einem förmlichen Abendessen bei einer Freundin, Madame diLustro, hatte und nahe daran war, mich zu verspäten. (29)

Die Erklärungen erfüllen auch eine didaktische Funktion, diese zeigt sich aber eher indirekt in der Erläuterung literaturwissenschaftlicher Begriffe:

Stell dir vor, du sitzt in einem Restaurant und sagst laut: „Ich kann es kaum abwarten, dass meine Kalbsmedaillons in Marsala serviert werden.“ Gleichzeitig sitzen aber Leute in der Nähe, die wissen, dass das Essen vergiftet ist [...]. In so einer Situation könnte man von dramatischer Ironie sprechen. (33f.)

Eng verknüpft mit der didaktischen Funktion ist im Fall der Erläuterung literarischer Phänomene oder Begriffe auch eine selbstreferentielle Funktion. Da diese Erklärungen implizit auf die Konstruiertheit fiktionaler Texte aufmerksam machen, können sie zugleich fictio-metafiktional wirken. Die didaktische Funktion wird dadurch wieder gebrochen: Indem ein erzählerisches Mittel bloßgelegt wird, wird der fiktive Adressat angeregt, die Wahrhaftigkeit des Erzählten und die daran geknüpfte Autorität des Erzählers in Frage zu stellen. Außer diesen sozusagen literaturwissenschaftlichen Erläuterungen, tauchen im Text mitunter auch Erklärungen auf, die sich auf Werkzeuge beziehen: „Dietrich ist [...] ein Drahtaken, der wie ein Schlüssel funktioniert“ (138). Die Belehrung wird allerdings durch Mittel der Übertreibung oder Verfremdung ironisch gebrochen, z. B. wenn der Erzähler den fiktiven Adressaten auffordert, niemals an der „elektrischen Vorrichtung herumzufummeln“ und dabei zwei Buchseiten mit der Wiederholung des Wortes ‚nie‘ gefüllt sind (135 ff.).

3.6 Philip Ardagh: Die Kuh, die vom Himmel fiel

Auch bei diesem Kinderbuch handelt es sich um einen Band einer Reihe, dessen Erzähler sich als Chronist ausgibt und denselben Namen trägt wie der reale Autor. Es handelt sich demnach auch hier um einen homodiegetischen Erzähler, der scheinbar unbeteiligter Beobachter der Ereignisse, dessen Erzählung aber nullfokalisiert ist. Wie in *Der Reptiliensaal* verstößt die Erzählanlage somit gegen die erzähllogische Konvention, dass eine Figur der erzählten Welt keinen Einblick in die Gedanken und Gefühle anderer Figuren haben kann, und erzeugt somit Metafiktion. Die Leseranreden in Form von rhetorischen Fragen, Aussagen und Aufforderungen sind ebenfalls durchgehend, ihre Frequenz und Quantität ist mittel bis hoch. Anders als in *Der Reptiliensaal* ist der Ton hier nicht freundlich, zugewandt und besorgt, sondern neutral, teilweise herablassend und barsch: „Denen von euch, die mich nicht bereits kennen, sei gesagt: IHR SOLLTET EUCH WAS SCHÄMEN!!!!“ (Ardagh 2010, 13) Es entsteht so der Eindruck, dem Erzähler seien seine Adressaten mitunter lästig. Didaktische Funktionen in Form von Erklärungen und Belehrungen, die über das Textverständnis hinausgehen,

erfüllen die Leseranreden nicht. Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Kontakt knüpfen und Aufmerksamkeit erhalten, haben die Leseranreden hier vor allem selbstreflexive und metafiktionale Funktion: Die Erzählillusion hebt die Subjektivität des Erzählens hervor: „Es ist mir egal, wenn du mir nicht glaubst, weil es nämlich wahr ist“ (17). Dass der Erzähler die Authentizität des Erzählten wiederholt behauptet und dabei einen unsachlichen Ton anschlägt, deutet auf dessen Unzuverlässigkeit hin.

3.7 Ellis Weiner: Die Zwick-Zwillinge lösen ein verzwicktes Problem

Auf die Spitze getrieben wird die Unfreundlichkeit des Tons der Leseranreden in Ellis Weiners 2014 erschienenem Kinderbuch. Anders als bei den bereits vorgestellten Texten wird die nullfokalisierte Geschichte von einem heterodiegetischen Erzähler erzählt. Der fiktive Adressat wird persönlich mit „Du“ angesprochen, Frequenz und Quantität der Leseranreden sind hoch bis sehr hoch. Sie finden sich durchgängig und besonders am Ende jeden Kapitels in den „Fragen zum Text“. Daneben sind auch Erklärungen und dialogische Monologe vorhanden, die neben Fragen und Antworten Aufforderungen enthalten. Wie erwähnt, ist der Ton häufig ruppig und unfreundlich, teilweise beleidigt der Erzähler den von ihm angesprochenen Adressaten und beklagt sich häufig über die Strapazen des Erzählens. Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Kontakt knüpfen und Erzeugung von Empathie („Aber uns ist es aufgefallen, nicht wahr? Und wir wissen, warum die Zwillinge still und bedrückt waren. Sie machten sich Sorgen“ (105)) treten selbstreferentielle Funktionen in den Vordergrund: Die Leseranreden schaffen eine besonders ausgeprägte Erzählillusion und dienen der Reflexion des Schreibprozesses bzw. der Erzähltextproduktion, wodurch fictio-Metafiktion erzeugt wird:

Ja, ich gebe zu, der Satz oben ist nicht besonders gut. Na und?

Du wirst einfach Geduld mit mir haben müssen, liebe Leserin oder lieber Leser. Ich habe so etwas nämlich noch nie gemacht – Geschichten erzählt und Bücher geschrieben für völlig fremde Menschen, die ich, ehrlich gesagt, vielleicht nicht mal besonders nett finde.

Ja, *dich* meine ich. (Weiner 2014, 10)

Nicht thematisiert wird hingegen das Erfinden von Geschichten: Wie bei Snicket und Ardagh wird die Authentizität der Geschichte behauptet, allerdings wird dies weniger eindringlich beteuert, sondern eher indirekt vermittelt: „Ich bin gezwungen, die Geschichte der Zwick-Zwillinge aufzuschreiben.“ (23) Außerdem lassen sich didaktische Funktionen erkennen: Ähnlich wie bei Snicket handelt es sich um Erklärungen technischer Gegenstände oder Operationen: „Was? Was ist ein Senkel? Du machst wohl Witze, oder? Ein Senkel ist natürlich ein kleiner

Klumpen aus einem schweren Metall, der meist die Form einer großen Träne hat.“ (36) und Pseudo-Erläuterungen literarischer Phänomene bzw. Begriffe: „Pro-, bedeutet ‚vor‘ und ‚-log‘ bedeutet ... was immer es bedeutet. Schlag es nach.“ (12) Andererseits werden didaktische Mittel wie die im Schulunterricht gebräuchlichen Fragen zum Textverstehen parodiert. Die auf jedes Kapitel folgenden „Fragen zum Text“ sind häufig redundant oder beziehen sich gar nicht auf das Erzählte: „Wie heißen Adele und Arno, die Zwick-Zwillinge?“ (21) oder „Haben wir uns verstanden?“ (25)

3.8 David Almond: Der Junge, der mit den Piranhas schwamm

Im selben Jahr wie die *Zwick-Zwillinge* erschien David Almonds Kinderbuch *Der Junge, der mit den Piranhas schwamm*. Vermittelt durch einen extradiegetischen, heterodiegetischen Erzähler wird die Geschichte der Hauptfigur Stanley Potts aus einer Übersicht erzählt. Die direkten Leseranreden richten sich mal an einen einzelnen fiktiven Adressaten, mal an mehrere. Sie finden sich durchgängig im Text, mit 16 Anreden auf 246 Seiten ist ihre Frequenz als mittelstark zu bezeichnen, ihre Quantität allerdings mittel bis hoch, da sich die Anreden oft über eine halbe bzw. ganze Buchseite erstrecken. Der fiktive Adressat ist so stetig in der Erzählung präsent, der Ton, den der Erzähler ihm gegenüber anspricht, ist freundlich und einfühlsam. Neben rhetorischen und echten Fragen finden sich unter den Leseranreden vor allem Aufforderungen. Besonders fällt hier die letzte Leseranrede auf, in der die Erzählinstanz den fiktiven Adressaten auffordert, sich das Ende der Geschichte selbst auszudenken:

Es ist eure Entscheidung. Wenn ihr die Geschichte schreiben würdet, was würde als nächstes passieren? [...] Wie auch immer ihr euch entscheidet, es ist bloß eine Geschichte. Clarence P. Klapp existiert nur auf den Seiten dieses Buches und an einem verborgenen Ort: eurer Fantasie. (Almond 2014, 242)

Im Hinblick auf die Funktionen der Leseranreden offenbart sich darin eine Dominanz selbstreferentieller Funktionen in Form von fictio- und fictum-Metafiktion. Gleichzeitig erfüllen die direkten Leseranreden eine phatische sowie eine leselenkende Funktion: „Oh, liebe Leser¹², bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder aber legt das Buch beiseite. [...] Macht schnell. Oder aber lest weiter.“ (58). Neben der spannungssteigernden Funktion wirkt dies hier auch stark leseraktivierend.

12 Die Anrede erinnert an historische Texte.

4. Fazit: von der Belehrung zu ihrer ironischen Brechung

Die Analysen haben Unterschiede hinsichtlich der Formen dieser Leseranreden und dem durch sie sichtbaren Verhältnis von Erzählinstanz und fiktiven Adressaten aufgezeigt. Unterschiedliche Tendenzen zwischen historischen und zeitgenössischen kinderliterarischen Texten konnten im Hinblick auf die Funktionen der direkten Leseranreden festgestellt werden. Zum besseren Vergleich sind die Ergebnisse der vier Analysen im Anhang in tabellarischer Form nebeneinander dargestellt.¹³ Es zeigt sich hier, dass die aufklärerischen Texte von Weiße und Campe gegenüber den übrigen historischen Texten in den Kategorien Frequenz, Quantität, Ort und Art eine Sonderstellung einnehmen. Während die Leseranreden hier sehr dominant sind, stellen sie in den übrigen Texten ein randständiges Phänomen dar, was auch durch die Beschränkung auf Anfang und Ende der Texte deutlich wird. Lediglich in der Kategorie Ton/Beziehung weisen alle untersuchten historischen Texte eine ähnliche Tendenz auf: Die Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Adressat ist von einem freundlichen, zugewandten Ton geprägt. Demgegenüber zeigen sich die direkten Leseranreden in den analysierten zeitgenössischen Texten durchweg dominant. Im Gegensatz zu den historischen Texten ist hier eine deutliche Varianz hinsichtlich des Tons und der Erzähler-Adressaten-Beziehung erkennbar. Dieser ist mitunter unfreundlich, barsch und sogar beleidigend.

Deutliche Unterschiede zwischen älteren und neuen Texten zeigen sich auch bei der Betrachtung der Funktionen der direkten Leseranreden. Wie aus den Tabellen ersichtlich wird, sind die Leselenkung, die Erzeugung von Erzähllusion und damit verbunden fictio-Metafiktion sowie der Erhalt von Aufmerksamkeit und Spannungsaufbau Funktionen, die den direkten Leseranreden in allen untersuchten Werken zukommen. Außerdem dienen die Leseranreden i. d. R. dazu Kontakt zum Leser zu knüpfen, ihnen kommt also eine phatische Funktion zu. Dies liegt vor allem daran, dass diese Funktionen durch Leseranreden per se erfüllt werden, unabhängig von deren Form. Dennoch zeigen sich auch hier Differenzen hinsichtlich des Grades bzw. der Intensität. So rückt die phatische Funktion bei hoher Frequenz der Leseranreden in den Vordergrund und die Erzähllusion ist dann stärker ausgeprägt, wenn die Anreden mit Selbstauskünften verknüpft werden, was bei allen vier analysierten zeitgenössischen Werken häufig der Fall ist.

13 Die Tabelle 2 enthält Parameter zur Bestimmung der Formen der direkten Leseranreden in den Primärtexten, Tabelle 4 fasst die daraus abgeleiteten Funktionen zusammen.

Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann and Felix Giesa - 9783653971651

Downloaded from PubFactory at 06/05/2020 06:49:53AM

via free access

Von solchen formalen Differenzen abgesehen, zeigen sich Unterschiede in allen drei Funktionen-Gruppen. Zu beobachten ist, dass die Leseraktivierung, verstanden als Aufforderung des Erzählers gegenüber dem fiktiven Adressaten seinen eigenen Rezeptionsvorgang zu reflektieren und an der Konstruktion der Geschichte mitzuwirken, vermehrt in den zeitgenössischen Kinderbüchern zu finden ist. Eine Ausnahme bei den älteren Texten bildet *Emil und die Detektive*, das auch hinsichtlich der Erzeugung von *fictum*-Metafiktion eine ‚Vorreiterrolle‘ einzunehmen scheint. Das im Beitragstitel zitierte Beispiel zeigt eine Bezugnahme der neuen auf die tradierten Texte des 18. Jahrhunderts und führt gleichzeitig einen Unterschied vor Auge. „Oh, liebe Leser“ erinnert an historische Texte wie in Weißes *Kinderfreund* oder an Hoffmanns *Das fremde Kind*, anschließend aber fordert der Erzähler den Leser auf, sich zu entscheiden, ob er weiterlesen oder das Buch beiseitelegen will: hierin zeigt sich ein verändertes Bild des (kindlichen) Lesers, der nicht mehr nur gehorsam aufnehmen, sondern aktiv mitgestalten soll. Bei Weißer und Ury dienen die Leseranreden auch der Versicherung von Authentizität, ebenso bei den zeitgenössischen Werken von Snicket, Ardagh und Weiner. Allerdings wird diese Funktion bei Snicket und Ardagh ironisch gebrochen, was implizit *fictum*-Metafiktion erzeugt. Bei Weiner wird die didaktische Funktion der Leseranrede mittels der ironischen Verfremdung parodiert. Bezug genommen wird hier auf Schulbuchtexte, explizit auf Übungen zum Lese-Verstehen. Bei der Gruppe der didaktischen Funktionen fällt weiterhin auf, dass die moralische und handwerklich-technische Unterweisung in den Texten des 18. Jahrhunderts in den neuen Texten (Snicket, Weiner, Ardagh) einer literarischen Unterweisung einerseits und einer naturwissenschaftlich-technischen Belehrung andererseits gewichen ist. Die literarischen Unterweisungen erfüllen eine selbstreflexive Funktion, die wiederum die Authentizität des Erzählten zugunsten einer Hervorhebung des Konstrukt-Charakters der Erzählung untergräbt. Insgesamt ist durch die hohe Frequenz und Quantität verbunden mit dem barschen Ton (Weiner, Ardagh) und/oder der gebrochenen Authentizitätsfunktion (Ardagh, Snicket) sowie der Leseraktivierung (Almond) die Disposition zu einer illusionsbrechenden Wirkung der Leseranreden in den neueren Texten deutlich stärker einzuschätzen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Analysen die Aussagen von Martínez/Scheffel und Iser zu Umfang und Art der Leseranreden in den unterschiedlichen Epochen weitgehend bestätigen. Besonders Isers Beobachtung einer erhöhten Leseraktivierung in selbstreflexiven Texten wird durch die Texte von Snicket, Ardagh, Weiner und Almond gestützt: in ihnen allen fungieren die direkten Leseranreden stark metafikcional und illusionsbrechend. Der fiktive Adressat und der sich mit diesem identifizierende reale Leser werden so angeregt, die

Fiktionalität des Erzählten zu reflektieren. Indem der Leser sich seiner eigenen Rolle bewusst wird, kann er diese aktiv ausführen, d. h. die Sinnkonstruktion des Textes mitgestalten. Im Gegensatz dazu dominiert in den historischen Texten die leselenkende und Authentizität versichernde Funktion. Es hat sich also gezeigt, dass direkte Leseranreden mittels der Gestaltung des fiktiven Adressaten viele verschiedene Funktionen erfüllen, die von der starken Kontrolle der Rezeption bis zum Aufruf zur aktiven Mitgestaltung des Textes reichen. Unabhängig von den textinternen Funktionen erscheint die direkte Leseranrede auf der Rezeptionsebene vor allem eine pädagogische Funktion zu erfüllen. So verstärkt sie in jedem Fall die Identifikation des realen kindlichen Lesers mit dem fiktiven Adressaten, wodurch dem lesenden Kind eine große Nähe zum Erzähler suggeriert wird. Die Leseranrede verringert also die gefühlte Distanz zwischen Sender und Empfänger und schafft einen sanften Übergang zwischen Vorlesesituation und eigenständigem Leseprozess. Man kann also in Anlehnung an Winnicotts Begriff Übergangsobjekt (Winnicott 1993, 13, 25) hier von einer Kommunikationsform des Übergangs sprechen.

Tabelle 2: Formen der Leseranreden in den analysierten Erzähltexten für Kinder

| | Weiße | Hoffmann | Ury | Kästner | Snicket | Ardagh | Weiner | Almond |
|---------------------------|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|---|---|--|------------------------|
| Frequenz | sehr hoch | gering | gering | gering bis mittel | mittel bis hoch | mittel bis hoch | hoch bis sehr hoch | mittel bis hoch |
| Ort | durchgängig | Beginn der Erzählung | Beginn und Schluss der Erzählung | Prolog | durchgehend | durchgehend | durchgehend, am Ende jeden Kapitels | durchgehend |
| Quantität | sehr hoch | gering | gering | gering bis mittel | mittel bis hoch | mittel bis hoch | hoch bis sehr hoch | hoch |
| Art | indirekte Aufforderungen, Ratschläge, schmeichelnde Floskeln und Erklärungen | Aufforderung | Fragen, Aussagen | suggestive Aussagen | rhetorische und echte Fragen, Aufforderungen, Erklärungen | rhetorische Fragen, Aussagen und Aufforderungen | Fragen, Erklärungen, dialogische Monologe | Fragen, Aufforderungen |
| Beziehung/ Ton | schmeichelnd, freundlich, eindringlich, belehrend | schmeichelnd, freundlich | freundlich | freundlich, belehrend | freundlich zugewandt | neutral, herablassend bis barsch | ruppig, un-freundlich, teilweise beleidigend | freundlich, einfühlsam |

Tabelle 3: Funktionen der direkten Leseranreden in den analysierten Erzähltexten für Kinder

| | Weiße | Hoffmann | Ury | Kästner | Snicket | Ardagh | Weiner | Almond |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|-----------------------------------|
| | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung | Leselenkung, |
| kommunikationsbez. Funktionen | Kontakt knüpfen, Nähe schaffen | Kontakt knüpfen | Kontakt knüpfen | Kontakt knüpfen | Leseraktivierung | Leseraktivierung | Leseraktivierung | starke Leseraktivierung |
| | | Empathie erzeugen | Empathie erzeugen | | Kontakt knüpfen | Kontakt knüpfen | Kontakt knüpfen | |
| | | | | | Empathie erzeugen | | Empathie erzeugen | |
| selbstreferentielle Funktionen | fictio-Metafktion | sehr geringe fictio-Metafktion | geringe fictio-Metafktion | fictio-Metafktion, fictum-Metafktion | fictio-Metafktion | fictio-Metafktion | fictio-Metafktion | fictio- und fictum-Metafktion |
| | Authentizität versichern | | Authentizität versichern | | Authentizität versichern → gebrochen durch Erzählanlage | Authentizität versichern → gebrochen durch Erzählanlage | Authentizität versichern | |
| selbstreferentielle Funktionen | Erzählillusion | gering ausgeprägte Erzählillusion | gering ausgeprägte Erzählillusion | Erzählillusion | stark ausgeprägte Erzählillusion | stark ausgeprägte Erzählillusion | mittelstark ausgeprägte Erzählillusion | gering ausgeprägte Erzählillusion |
| | | | | | Illusionsbruch | | Illusionsbruch | Illusionsbruch |
| didaktische Funktionen | morale, soziale Belehrung | | | | Parodie | Parodie | Parodie didaktischer Funktionen | |
| | | | | | literarische Unterweisung | literarische Unterweisung | indirekt literarische Unterweisung | |
| | | | | | allgemein wissenschaftliche Unterweisung | naturwissenschaftlich-technische Unterweisung | | |
| literarische Funkt. | | | literarische Funkt. | | | | | |

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Almond, David*: Der Junge, der mit den Piranhas schwamm. Aus dem Engl. von Alexandra Ernst. Mit Bildern von Oliver Jeffers. Ravensburg: Ravensburger Buchverl. 2014. – Orig.-Ausg.: The boy who swam with piranhas, 2012.
- Arday, Philip*: Geschichten aus Bad Dreckscaff – Die Kuh, die vom Himmel fiel. Aus dem Engl. von Harry Rowohlt. Mit Ill. von Christian Moser. Hamburg: Dressler 2010. – Orig.-Ausg.: Grubtown tales – The year that it rained cows, 2009.
- Calvino, Italo*: Wenn ein Reisender in einer Winternacht. Aus dem Ital. von Burkhard Kroeber. München: Hanser 1983. – Orig.-Ausg.: Se una notte d'inverno un viaggiatore, 1979.
- Campe, Joachim Heinrich*: Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder. 11. rechtmäßige Aufl. Braunschweig: Verl. der Schulbuchh. 1812. – EA 1779/80.
- Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus*: Das fremde Kind. In: E.T.A. Hoffmann: Die Serapionsbrüder. [Text und Kommentar.] Hrsg. von Wulf Segebrecht. Frankfurt a. M.: Dt. Klassiker-Verl. 2008 (Deutscher Klassiker-Verlag im Taschenbuch; 28). – Erstdr. 1817.
- Kästner, Erich*: Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. Ill. von Walter Trier. 144. Aufl. Hamburg: Dressler 2000. – EA 1929.
- Snicket, Lemony*: Die schaurige Geschichte von Violet, Sunny und Klaus. Bd. 2: Der Reptiliensaal. Aus dem Engl. von Birgitt Kollmann. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2000. – Orig.-Ausg.: A series of unfortunate events – The reptile room, 1999.
- Weiner, Ellis*: Die Zwick-Zwillinge lösen ein verzwicktes Problem. Mit Ill. von Jeremy Holmes. Aus dem Engl. von Kattrin Stier. München: Hanser 2014. – Orig.-Ausg.: The Templeton twins have an idea, 2012.
- Weiß, Christian Felix*: Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt. [Auswahl-Repr. d. Ausg.] Reutlingen: Grözinger u. Ensslin, 1818, 4., verb. Aufl. Reutlingen: Ensslin & Laiblin 1966.
- Ury, Else*: Nesthäkchen und ihre Puppen. Eine Geschichte für kleine Mädchen. Stuttgart: Hoch [1990]. – EA 1913.

Sekundärliteratur

- Bareis, J. Alexander*: Mimesis der Stimme. Fiktionstheoretische Aspekte einer narratologischen Kategorie. In: Michael Scheffel/Andreas Blödorn/Daniela Langer (Hrsg.): Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen. Berlin: de Gruyter 2006 (Narratologia; 10), 101–122.

- Brunken, Otto*: Studien zur Kinder- und Jugendliteratur. Köln, Univ., Habil.-Schr., 2000.
- Fludernik, Monika*: Second-person-narrative and related issues. In: *Style* 28 (1994), 282–311.
- Genette, Gérard*: Die Erzählung. 3., durchges. u. korr. Aufl. Übers. von Andreas Knop. Mit e. Nachw. von Jochen Vogt. Paderborn: Fink 2010 (UTB; 8083: Literatur- und Sprachwissenschaft).
- Iser, Wolfgang*: Der implizite Leser. Kommunikationsformen von Bunyan bis Beckett. München: Fink 1972 (Uni-Taschenbücher; 163).
- Janik, Dieter*: Die Kommunikationsstruktur des Erzählwerks. Ein semiologisches Modell. Bebenhausen: Rotsch 1973 (Thesen und Analysen; 3).
- Kacandes, Irene*: Narrative apostrophe: Reading, rhetoric, resistance in Michael Butor's 'La modification' and Julio Cortázar's 'Graffiti'. In: *Style* 28 (1994), 329–349.
- Korte, Barbara*: Das Du im Erzähltext. Kommunikationsorientierte Betrachtungen zu einer vielgebrauchten Form. In: *Poetica* (1987), 169–189.
- Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph*: Einführung in die Erzähltextanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler 2013.
- Lanser, Susan Sniader*: The narrative act. Point of view in prose fiction. Princeton: Princeton Univ. Press 1981.
- Martínez, Matías/Scheffel, Michael*: Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: Beck 2007 (C.H. Beck Studium).
- Nünning, Ansgar*: Mimesis des Erzählens: Prolegomena zu einer Wirkungsästhetik, Typologie und Funktionsgeschichte des Akts des Erzählens und der Metanarration. In: Jörg Helbig (Hrsg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Füger. Heidelberg: Winter 2001 (Anglistische Forschungen; 294), 13–47.
- Nünning, Ansgar*: Grundzüge eines kommunikationstheoretischen Modells der erzählerischen Vermittlung. Die Funktion der Erzählinstanz in den Romanen George Eliots. Trier: WVT 1989.
- Okopien-Slawinska, Alexandra*: Die personalen Relationen in der literarischen Kommunikation. In: Rolf Fieguth (Hrsg.): Literarische Kommunikation. Sechs Aufsätze zum sozialen und kommunikativen Charakter des literarischen Werks und des literarischen Prozesses. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verl. 1975 (Scriptor-Hochschulschriften: Literaturwissenschaft; 8), 127–147.
- Prince, Gerald*: Narratology. The form and functioning of narrative. Berlin [u. a.]: Mouton Publ. [1982] (Ianua linguarum: Series major; 108).

- Schmid, Wolf*: Elemente der Narratologie. 2., korr. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2008 (De-Gruyter-Studienbuch).
- Wild, Reiner* (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler 1990.
- Winnicott, Donald W.*: Vom Spiel zur Kreativität. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1993. (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Wolf, Werner*: Formen literarischer Selbstreferenz in der Erzählkunst. Versuch einer Typologie und ein Exkurs zur ‚mise en cadre‘ und ‚mise en reflet/série‘. In: Jörg Helbig (Hrsg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Füger. Heidelberg: Winter 2001 (Anglistische Forschungen; 294), 49–84.

