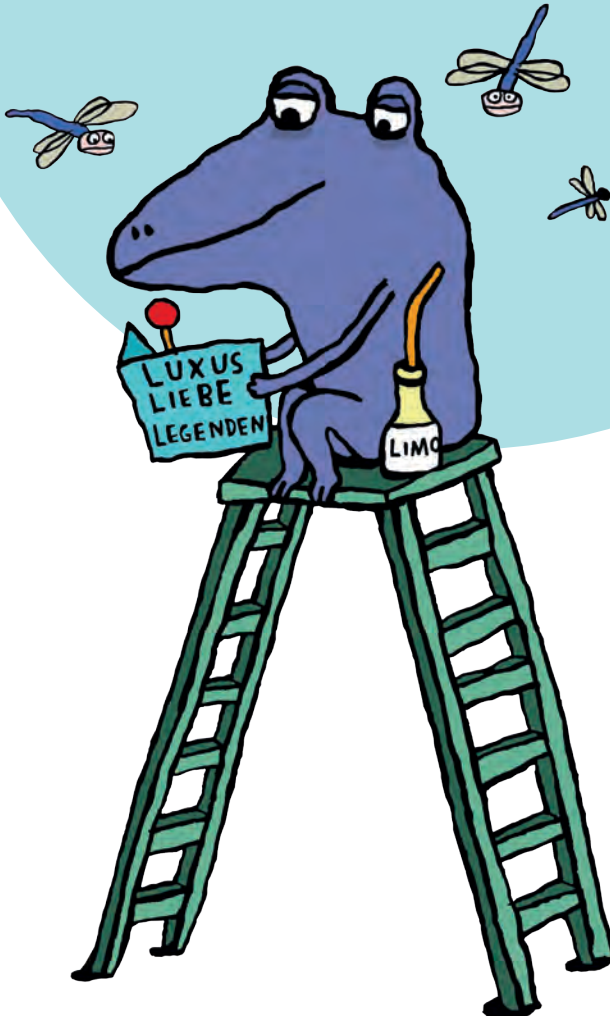


Bettina Bannasch,
Eva Matthes (Hrsg.)



Kinder- und Jugendliteratur

Historische, erzähl- und medientheoretische,
pädagogische und therapeutische Perspektiven



WAXMANN

Bettina Bannasch,
Eva Matthes (Hrsg.)

Kinder- und Jugendliteratur

Historische, erzähl- und medientheoretische,
pädagogische und therapeutische Perspektiven



Waxmann 2018
Münster • New York

Gedruckt mit den Mitteln der



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

2., erweiterte Auflage

Print-ISBN 978-3-8309-3822-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8822-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung aus: Nadia Budde, Trauriger Tiger toastet

Tomaten, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2000

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,

säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bettina Bannasch und Eva Matthes

Einleitung 7

Historische Perspektivierungen der Kinder- und Jugendliteratur

Konzeptionen von Kindlichkeit und ‚kindgerechter‘ Lektüre

Pia Schmid

Bürgerlicher Kindheitsentwurf und Kinderliteratur der Aufklärung 17

Heiner Ullrich

Romantische Kindheitskonzeptionen und Kinderliteratur in der Romantik 33

Gabriele von Glasenapp

Suchbewegungen

Jugendliterarische Positionsbestimmungen vor und nach der

Jahrhundertwende 47

Ute Dettmar

Von den Inseln des Glücks zur Entgrenzung des Feldes

Topoi und Tendenzen der Kinder- und Jugendliteratur im 20. und frühen

21. Jahrhundert 65

Erzähl- und medientheoretische Perspektivierungen der Kinder- und Jugendliteratur

Kategorien der Einfachheit – Komplexitäten bildhaften Erzählens

Gabriela Scherer

Die Kategorie der ‚Einfachheit‘ und das ‚einprägsame‘ Bild im

(Kinder-)Buch 85

Theresia Dingelmaier

Erläuternde ‚Erhellungen‘ und komplexe Wechselverhältnisse von Bild und Text

Bilderbuch und illustriertes Buch 105

Véronique Sina

Der Holocaust-Comic *Die Suche* im Kontext der Kinder- und

Jugendliteratur 125

Klaus Maiwald

Konkurrenzen und Korrespondenzen

Filme/Verfilmungen für Kinder und Jugendliche – am Beispiel von

RICO, OSKAR UND DIE TIEFERSCHATTEN (2014) 145

Kinder- und Jugendliteratur im erzieherischen und therapeutischen Kontext

Petra Götte

Zwischen Parteinahme und Polarisierung

Zur Darstellung von ‚Einheimischen‘ und ‚Fremden‘ in Armin Greder

Bilderbuch *Die Insel* (2002) 165

Kaspar H. Spinner

Vermittlungsinstanz Schule

Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur 183

Gabriela Paule

Dramatische Texte für Kinder und Jugendliche

Türöffner ins Theater? 201

Barbara Bräutigam

Geschichten, die beißen und die Wahrheit in sich tragen

Vom Nutzen der Kinder- und Jugendliteratur in der Psychotherapie 217

Hans-Heino Ewers

Welche Rolle spielt die Kinder- und Jugendliteratur in der Geschichte von Kindheit und Jugend?

Überschneidungen zwischen (historischer) Pädagogik und Kinder- und Jugendliteraturforschung 233

Autorinnen und Autoren 251

Literaturempfehlungen der Autorinnen und Autoren 255

Einleitung

1.

In der Literaturwissenschaft gilt Kinder- und Jugendliteratur als ein Spezialgebiet, das trotz theoretisch avancierter Forschung nach wie vor um Anerkennung kämpfen muss. Dies auf mehreren Ebenen. Zunächst einmal ist Kinder- und Jugendliteratur behaftet mit dem Makel anspruchsloser Schlichtheit, allen qualifizierten Einreden zum Trotz, die auf der Grundlage strukturalistischer Literaturtheorie auf die Differenz von „Schlichtheit“ und „Einfachheit“ verweisen, und dies schon seit langem. Der Trivialitätsverdacht behauptet sich hartnäckig auch im Blick darauf, dass viele kinder- und jugendliterarische Werke mit Illustrationen und Bildern ausgestattet sind, sich also an ein Publikum richten, das des Lesens (noch) nicht mächtig ist und angewiesen auf den Anreiz äußerer Bilder. Einschlägige Untersuchungen zur Komplexität von Bild-Text-Lektüren haben zwar Konjunktur, doch Schwierigkeiten, sich außerhalb des engeren Bereichs der Kinder- und Jugendliteraturforschung so Gehör zu verschaffen, dass die disziplinären Grenzen überschritten werden können. Vielleicht am verhängnisvollsten in dem Bemühen um eine Anerkennung von Kinder- und Jugendliteratur in der ‚seriösen‘ Literaturwissenschaft erweist sich ihre Beziehung zur Pädagogik. Ästhetik und Erziehung scheinen einander unversöhnlich gegenüber zu stehen. Vermittelnde Ansätze, die – in den unterschiedlichsten Ausprägungen – auf Schillers Konzept der ästhetischen Erziehung rekurrieren, geraten nicht selten in den Verdacht einer bildungsbürgerlichen Vereinnahmung ‚der Kunst‘. Die Nähe zur Pädagogik lässt sich jedoch nicht leugnen; sie ist vorgegeben durch die Bestimmung der Adressatengruppe der Kinder und Jugendlichen.

Wenig besser sieht es mit der Anerkennung der Kinder- und Jugendliteratur in der pädagogischen Forschung aus. In Deutschland fristet die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur ein weitgehend marginalisiertes Schattendasein, im Unterschied zu Ländern wie Italien oder Frankreich, wo die pädagogische Kinder- und Jugendliteraturforschung deutlich weiter entwickelt und besser etabliert ist. Rückt die Kinder- und Jugendliteratur einmal ins Licht ihrer Aufmerksamkeit, so ist dieses Interesse zumeist themenbezogen. Nur in wenigen Fällen tritt eine theoretisch reflektierte Auseinandersetzung mit ästhetischen Formen der Vermittlung und der Frage nach ihrer Relevanz hinzu. Ansätze, die ein theoretisch reflektiertes Interesse an Aspekten des Ästhetischen in ihre Überlegungen mit einbringen oder sich für Lektüreerfahrungen, Bild(er)betrachtungen und Drameninszenierungen in der pädagogischen Praxis interessieren, sind selten, doch es gibt sie. Sie erlauben eine differenzierte und reflektierte Verbindung ästhetischer und adressatenbezogener Aspekte, von der die Kinder- und Jugendliteraturforschung profitiert.

Ziel des Bandes ist es, literatur- und erziehungswissenschaftliche, literaturdidaktische, pädagogische und therapeutische Umgangsweisen mit Kinder- und Jugendliteratur so miteinander ins Gespräch zu bringen, dass ihre spezifischen Qualitäten zutage treten, Differenzen und Berührungspunkte zu erkennen sind und für ein interdisziplinäres Gespräch fruchtbar gemacht werden können. Dieses Gespräch kann nur ein vielstimmiges sein. Aus diesem Grund haben wir Verfasserinnen und Verfasser einschlägiger Arbeiten zur Kinder- und Jugendliteraturforschung eingeladen, für unseren Band einen Beitrag aus der Perspektive ihres jeweiligen Fachgebiets zu schreiben. Vorgegeben war lediglich der systematische Rahmen, in den die Beiträge eingeordnet werden sollten. In der Form ihrer Ausgestaltung waren die Autorinnen und Autoren frei. Essayistische Texte stehen so neben solchen, die einen stärker analytischen Duktus vorziehen. Untersuchungen, die vom anschaulichen Einzelbeispiel ausgehend zu einer Verallgemeinerung ihrer Überlegungen kommen, stehen neben Überblicksdarstellungen, die im historischen und systematischen Durchgang einen Gesamteindruck von ihrem Themengebiet vermitteln. Gemeinsam ist allen Beiträgen die fachspezifische Perspektive auf ihren Gegenstand in enger Verbindung mit den Fachgebieten, die an die eigene Disziplin angrenzen.

Diese wechselseitige Wertschätzung und den Gewinn eines interdisziplinären Austauschs für zentrale Fragen der kinder- und jugendliterarischen Forschung haben wir in einer Ringvorlesung erleben dürfen, zu der wir im Wintersemester 2016/17 an die Universität Augsburg eingeladen hatten. Aus ihr ist dieser Band hervorgegangen. Die inspirierenden Impulse, die wir durch die Vorträge unserer Gäste erhalten haben, möchten wir mit diesem Band gern weitergeben in der Hoffnung, dass sie Anstoß geben für weitere innovative Forschungsarbeiten zur Kinder- und Jugendliteratur.

2.

In Marcel Prousts großem Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* besucht der Protagonist Marcel eine Matinee im Palast der Guermantes. Da er etwas zu spät gekommen ist und die erste Darbietung im Salon bereits begonnen hat, muss er warten, bis er eingelassen wird. Die Wartezeit vertreibt er sich in der Bibliothek seiner Gastgeber. Beim Stöbern in den Regalen der Bibliothek, die für ihre wertvollen Prachtbände und Erstausgaben bekannt ist, stößt er zufällig auf einen Roman, der ihm vor langer Zeit, als er noch ein Kind war, von seiner Mutter vorgelesen wurde: George Sands *François le Champi*. Der Protagonist Marcel ist keineswegs angenehm überrascht von diesem Fund. Vielmehr fühlt er sich durch die unpassende Begegnung mit dem Buch seiner Kindheit herausgerissen aus seinen hochfliegenden Betrachtungen über Kunst und Literatur, denen er zuvor nachgegangen war. Indem er nun jedoch dieser plötzlichen Empfindung des Unpassenden genauer nachspürt, erkennt er, dass die Begegnung mit dem Buch seiner Kindheit, die seine Gedanken über Kunst und Literatur so empfindlich zu stören schien, ganz im Gegenteil sehr gut zu seinen Überlegungen

passt. Das Erlebnis, dies belegen seine wieder aufgenommenen Reflexionen, bereichert seine Überlegungen und bringt sie entscheidend voran.

Dabei öffnet der erwachsene Besucher in der Bibliothek der Guermites das Buch seiner Kindheit nicht einmal. Er lässt allein den sinnlichen Eindruck, den es in seiner Materialität auf ihn ausübt, auf sich wirken. An diesen Eindruck, der ihm die Vorlese-situation von einst ins Gedächtnis ruft, heften sich nun seine Erinnerungen.

Im ersten Augenblick hatte ich mich zornig gefragt, wer der Fremde sei, der mir da ein Leid zufügte. Dieser Fremde war ich selbst oder vielmehr das Kind, das ich damals gewesen und das durch dieses Buch in mir wiedererstand war, denn da es von mir nichts kannte als dieses Kind, hatte das Buch auf der Stelle das Kind herbei gerufen, es wollte nur von seinen Augen angeschaut, nur von seinem Herzen geliebt werden und zu ihm allein sprechen. Daher hatte denn auch dieses Buch, aus dem meine Mutter mir in Combray vorgelesen hatte, für mich den ganzen Reiz dieser Nacht bewahrt. Gewiss, die ‚Feder‘ George Sands, [...] schien mir keineswegs, wie es so lange meiner Mutter vorgekommen war, bevor sie ihren literarischen Geschmack nach dem meinen bildete, eine magische Feder. Aber es war eine Feder, die ich, ohne es zu wollen, elektrisiert hatte, wie Schulbuben es oft absichtlich tun, und nun ergab es sich, daß tausend Nichtigkeiten [...], die ich seit langem schon nicht mehr wahrgenommen hatte, von selbst aufflatterten und sich eine nach der andern in einer unendlich langen, flimmernden Kette von Erinnerungen an die magnetisch gewordene Federspitze heftete (Proust, 1967, S. 3969 f.).

Würde der erwachsene Marcel das Buch aufschlagen, wäre die Magie dieses Augenblicks verloren. Zwischen das Kind, das er war, und den Erwachsenen von heute schöbe sich eine neue Lektüererfahrung. In ihrer Frische und Stärke würden sie das Buch von einst – und mit ihm das Kind von einst – überlagern, es zum Verstummen und Verschwinden bringen.

Die Überlagerung einer Kindheitserinnerung durch die versuchte Wiederbelebung beschreibt der Soziologe Maurice Halbwachs in seiner epochemachenden Abhandlung über *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. In dem Kapitel über *Die Rekonstruktion der Vergangenheit* wählt Halbwachs, kaum zufällig, eine vergleichbare Szene aus, wie sie Prousts Figur erwägt. Auch Halbwachs vertritt die Auffassung, dass sich die Lektüererfahrung des Erwachsenen und die des Kindes in fundamentaler Weise voneinander unterscheiden. „[...] es scheint uns“, schreibt Maurice Halbwachs,

als ob wir ein neues Buch läsen, oder wenigstens eine veränderte Ausgabe. Es müssen viele Seiten fehlen, Entwicklungen oder Einzelheiten, die damals darin enthalten waren, und zugleich muss etwas hinzugefügt worden sein, denn unser Interesse oder unsere Überlegungen richten sich auf eine Menge von Aspekten der Handlung und der Personen, die wir, wie wir gut wissen, damals nicht bemerken konnten, und andererseits erscheinen uns diese Geschichten weniger lebendig, diese Erdichtungen haben viel von ihrer Anziehung verloren (Halbwachs, 1985, S. 125 f.).

Die Begegnung mit dem Buch der Kindheit setzt Erinnerungen in Bewegung. Sie verdankt sich dem Interesse des Lesenden an der (Re-)Konstruktion seiner Kindheit. Zugleich sind in den Passagen, in denen Proust und Halbwachs diesen Erinnerungen nachspüren – der eine in einem literarischen Werk, der andere in einer soziologischen Studie –, eine Reihe von Aspekten enthalten, die für das Nachdenken über Kinder- und Jugendliteratur grundlegend sind.

Zunächst ist bemerkenswert, dass es sich bei dem Buch, auf das Prousts Protagonist beim Stöbern in der Bibliothek der Guermantes stößt, nicht um ein Werk der Kinder- und Jugendliteratur handelt. Erinnert wird vielmehr eine Kindheitslektüre. In diesem Fall ist sie unauflöslich mit der Situation des Vorlesens verbunden, mit der Erinnerung an die Mutter als junge Frau. Aber auch ohne diese spezifische Vorlesesituation ist es wichtig, nicht aus dem Blick zu verlieren, dass Kinder- und Jugendliteratur nicht dasselbe ist wie Kinder- und Jugendlektüre. Dies nicht zuletzt deshalb, weil aus dieser Differenz nicht wenige Ausführungen zu Kinder- und Jugendliteratur große Hoffnungen schöpfen, insbesondere solche, die eine pädagogische Vereinnahmung oder gar „Durchseuchung“ kinder- und jugendliterarischer Werke fürchten. In der Berufung auf die Lektüre scheint sich ein Ausweg aus Bevormundungen und Zurichtungen pädagogisch konzipierter Literatur zu eröffnen. Das subversive Potential der Literatur in einer solchermaßen kontrastiven Gegenüberstellung aufzurufen heißt allerdings zu vergessen, dass *jedes* Buch auf Lektüre angewiesen ist, und dass also in *jedem* Akt der Lektüre ein unkontrollierbares, subversives Moment steckt. Es heißt zu vergessen, dass jedes Buch in Kontexte eingebunden ist, in denen es eine Funktion einnimmt und die ihm eine Funktion zuweisen, in manchen Fällen eine explizit ausgewiesene, in anderen Fällen eine implizit enthaltene und zu erschließende, je nach Lektüre immer wieder neue.

Bemerkenswert ist, dass die Mutter in Prousts *Suche nach der verlorenen Zeit* für ihren Sohn ein Werk auswählt, das der Kategorie der Erwachsenenliteratur zuzurechnen ist. Bemerkenswert ist dieser Umstand insofern, als es in der Zeit, in der die Kindheit des Protagonisten Marcel zu situieren ist, längst schon eine Vielzahl von Werken gab, die eigens für Kinder und Jugendliche verfasst wurden; eine spezifisch für Kinder und Jugendliche verfasste Literatur gibt es in Deutschland seit der Aufklärung. Um genauer zu sein, wäre hier noch einmal zu unterscheiden in Kinderliteratur und Jugendliteratur. Die Werke, die zunächst entstehen, sind für Kinder verfasst. Später, und verstärkt um 1900 in der Zeit der Jugendbewegungen und Avantgarden, kommen Werke hinzu, die an Jugendliche adressiert sind. Die scheinbar so selbstverständliche Zusammenführung von Kinder- und Jugendliteratur, wie sie auch in unserem Band zumeist vorgenommen wird, ist nicht in allen Fällen sinnvoll. Differenzen und Differenzierungen, die in manchen Fällen wichtig sind, können so nicht immer adäquat erfasst werden.

In Prousts *Suche nach der verlorenen Zeit* also wählt die Mutter des Jungen ein Werk aus, das gemeinhin der Erwachsenenliteratur zugerechnet wird. Angesichts der Debatten, die es um die Jahrhundertwende zur ästhetischen Qualität von kinder-, vor

allem aber von jugendliterarischen Werken gab, lässt sich diese Entscheidung vielleicht sogar als ein impliziter Kommentar zu diesen Debatten verstehen. Im deutschen Kontext ist es der Sozialreformer Heinrich Wolgast, der mit seinem 1896 erschienenen Werk *Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend* die öffentliche Diskussion bestimmt. Wolgast beklagt die massenweise produzierten und rezipierten jugendliterarischen Werke, die den Markt beherrschen. Er fordert dazu auf, zu einer Literatur zurückzukehren, die sich nicht spezifisch an Kinder und Jugendliche wendet, sondern die allein nach Maßgabe ästhetischer Werte, anders formuliert: unter der Perspektive der ästhetischen Erziehung, für Kinder und Jugendliche ausgewählt wird. Wolgast verfolgt hierbei eine interdisziplinäre Perspektive: Aus der Fülle der Erwachsenenliteratur die literarisch wertvolle Lektüre für die Jugend herauszufinden, bestimmt er als eine Herausforderung, die von Literaturkritik und Pädagogik gemeinsam zu bewältigen ist (vgl. Wolgast, 1896, S. 188 f.).

Auch der inzwischen erwachsen gewordene Marcel, der Protagonist in Prousts Roman, stellt sich auf die Seite derer, die eine eigens für Kinder und Jugendliche verfasste Literatur nicht für gut halten. Im Einklang mit der Mutter, die es damals vorzog, das Kind mit Erwachsenenliteratur zu versorgen, ist der erwachsene Sohn von heute der Überzeugung, dass eigens für Kinder geschriebene Literatur für diese ebenso uninteressant und langweilig sei wie jede Art von Literatur, die adressatenbezogen ist und bei der andere als ästhetische Fragen im Zentrum stehen.

Die Idee einer populären Kunst schien mir ebenso wie die einer patriotischen Kunst wo nicht gefährlich, so auf alle Fälle lächerlich. Wenn dabei die Absicht bestand, die Kunst dem Volke zugänglich zu machen, indem man die Verfeinerungen der Formen, die nur ‚für Müßiggänger da sind‘, opferte, so hatte ich jedenfalls genügend mit Damen und Herren der Gesellschaft verkehrt um zu wissen, daß sie die wahrhaft Ungebildeten sind und nicht die Elektrizitätsarbeiter. In dieser Hinsicht wäre eine der Form nach volkstümliche Kunst eher für die Mitglieder des Jockeyclubs als für die Gesellschaft angebracht. Was ihren Gegenstand betrifft, so langweilen volkstümliche Bücher die Leute aus dem Volke ebenso sehr, wie sich Kinder mit Büchern langweilen, die speziell für sie geschrieben sind. Man möchte sich anderswohin versetzen, wenn man liest, und Arbeiter sind ebenso neugierig auf Fürsten, wie Fürsten es auf Arbeiter sind. (Proust, 1967, S. 3975)

Im Falle des kleinen Marcel wurde diesem von der Mutter zwar ein Werk vorgelesen, das nicht speziell für Kinder verfasst wurde, doch war es nicht irgendein Buch der Erwachsenenliteratur. Es lässt sich vermuten, dass die Mutter sowohl das Sujet als auch den Stil des ausgewählten Buches sorgsam daraufhin prüfte, ob es auch ‚kindgemäß‘ sei – und dass sie schließlich als verantwortungsvolle Literaturvermittlerin eine bewusste und bedachtsame Auswahl traf. Und in der Tat: Der für das Kind ausgesuchte Roman behandelt einen Gegenstand, von dem die Mutter annehmen durfte, dass er dessen Lebens- und Erfahrungswelt nahesteht. Es ist die rührende Geschichte eines Waisenjungen und sie hat einen guten Ausgang. Auch stilistisch könnte der Roman die Anforderungen der Mutter an eine kindgemäße Lektüre erfüllt haben. Denn von dem

naiv-sentimentalen Ton früher Romane George Sands hebt sich *François le Champi* ebenso ab wie von späteren Werken, die einen stärker politisch-programmatischen Charakter aufweisen. Die Romane aus der mittleren Phase ihres Schaffens, der auch *François le Champi* zuzurechnen ist, sind im Ton schlicht gehalten, die Szenerie, in der die Handlungen angesiedelt sind, berichten von einem unspektakulären Leben auf dem Lande. Sujet und Stil dürften der Mutter in diesem Sinne als kindgemäß erschienen sein. Die historische Bedingtheit dieses Konzepts dürfte ihr dabei kaum bewusst geworden sein – und möglicherweise nicht einmal dem Autor Marcel Proust.

Der erwachsene Protagonist Marcel, der sich an das Buch seiner Kindheit vor dem Hintergrund einer inzwischen verfeinerten literarischen Bildung erinnert, hält den Roman George Sands keineswegs mehr für so großartig wie noch früher in den Tagen seiner Kindheit. George Sand hat, so vermerkt der Erwachsene nüchtern, durchaus keine ‚magische Feder‘. Für den Marcel von heute ist ihr Roman nur noch im Blick auf die Erinnerungen an die Kindheit von Interesse, die er hervorzurufen vermag. Und in demselben Atemzug, in dem der erwachsene Marcel das Buch seiner Kindheit als durchschnittlich (ab-)qualifiziert, stellt er die Kompetenz seiner Mutter als Literaturvermittlerin in Frage. Damals, so urteilt er, war ihr literarisches Urteilsvermögen noch nicht ausgereift. Erst im Laufe der Jahre hat sie es weiter ausgebildet, und zwar in der Orientierung an ihm, dem zum urteilskräftigen Mann heranwachsenden Knaben. Kinder- und Jugendliteratur, das wird an dieser kleinen Nebenbemerkung deutlich, wird nicht nur im Bereich der Literaturvermittlung oftmals und nicht selten in einer durchaus abwertenden Weise mit Frauen verbunden. Spätestens seit der Romantik ist ihr Verständnis geprägt von Vorstellungen einer ‚natürlichen‘ Nachbarschaft von Frau und Kind, und entsprechend von Frauen- und Kinderliteratur und -lektüre. Dies gilt selbst noch für Überlegungen zum emanzipatorischen Charakter der Kinder- und Jugendliteratur in den 1960er und 1970er Jahren, in denen nicht selten die Emanzipation von Kindern und Frauen allzu umstandslos aufeinander bezogen wird.

Die so konstruierte Nähe von Kinder- und Frauenliteratur und -lektüre wiederum gehört dem größeren, für das Nachdenken über Kinder- und Jugendliteratur prinzipiell relevanten Komplex einer angenommenen Nähe von Kinder- und Trivilliteratur an. Auch diese Vorstellung geht zunächst auf die romantische Verbindung von Kind und Volk, von Kinder- und Volksliteratur zurück. Doch sie lässt sich noch weiter zurückverfolgen. Sie schließt auch Bilderbücher und Bildlektüren mit ein, die nicht-alphabetisierte Leserinnen und Leser zu einer eigenen Gruppe von ungebildeten, ‚einfachen‘ Lesenden zusammenfassen. Es ist die Gruppe all derer, die in ihrer Lektüre auf Bilder angewiesen sind oder über Bilder an die Lektüre herangeführt werden, denen sich über die Beigabe von Bildern und Illustrationen erst textuelle Zusammenhänge erhellen. Bilderbücher sind Bücher für Ungebildete. Auch als das Ansehen des Gebildeten zu schwinden beginnt, als der Gebildete Gefahr läuft zum *Verbildeten* zu werden, profitiert das Ansehen der Bilderbücher nicht davon. Nun meidet man die äußeren Bilder aus der Sorge heraus, sie könnten die Produktion der ‚höherwertigen‘ inneren, durch die Literatur angeregten und durch die Einbildungskraft der Lesenden

hervorgebrachten Bilder hemmen – so wie Prousts Protagonist die Relektüre des Textes fürchtet, der seine Erinnerungen an das Kind von einst verstellen könnte. Diese Furcht vor den äußeren Bildern hält bis heute an; jede Literaturverfilmung sieht sich aufs Neue damit konfrontiert.

Auf der Grundlage semiotischer Ansätze hat man in der Kinder- und Jugendliteraturforschung – in der Kinderliteratur mit ihren Bilderbüchern, in der Jugendliteraturforschung mit Comics und Graphic Novels – längst damit begonnen, Bild- mit Textlektüren in ihren jeweils neu sich konstituierenden Wechselverhältnissen zu untersuchen. Während die Comic-Forschung in den letzten Jahrzehnten, nicht zuletzt durch die Gattung der Graphic Novel, entscheidend aufgewertet wurde und in den Fokus des Forschungsinteresses rückte – nicht zuletzt durch Werke, die ‚große‘ Themen behandeln wie etwa Art Spiegelmans *Maus*, der die Holocaustgeschichte seines Vaters erzählt, oder die ‚große Literatur‘ ins Bild setzen, wie die inzwischen kaum noch zu zählenden Graphic Novels, die sich literarischen Werken der Hochkultur widmen –, ist der Bereich der Bilderbuchforschung nach wie vor bemerkenswert unterbelichtet, obgleich sich auch hier in den vergangenen Jahren viel – im wahrsten Sinne des Wortes – Aufsehenerregendes ereignet hat.

3.

Der vorliegende Band ist in drei größere Themenbereiche untergliedert, die Kinder- und Jugendliteratur im Schnittpunkt von Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft betrachten und sie aus drei unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen:

- I. Unter das Oberthema *Historische Perspektivierungen* ist die Rekonstruktion der Ausbildung von Konzeptionen der Kinder- und der Jugendliteratur in ihren historischen Kontexten gefasst, der sich die Beiträge im ersten der drei Themenbereiche widmen. Ausgehend von der „Erfindung der Kindheit“ (Ariès) in der Zeit der Aufklärung verfolgt dieses Kapitel entlang der großen Stationen der Entwicklung von Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Kontext – Aufklärung, Romantik, Jahrhundertwende um 1900, ‚Zweite Moderne‘ – Kindheits- und Kindlichkeitskonzeptionen. Bis heute erweisen diese Konzeptionen ihre Wirkmacht, dies zum Teil so stark, dass die Vorstellung davon, was kind- oder jugendgemäß ist, oftmals als ‚natürlich‘ und nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint.
- II. Die Beiträge, die das zweite Kapitel unter dem Stichwort *Erzähl- und medientheoretische Perspektivierungen* versammelt, widmen sich unterschiedlichen Text-Bild-Verhältnissen und -lektüren. Zeichentheoretische Zugangsweisen zu Bild und Text, zu inneren und äußeren Bildern befassen sich mit der Komplexität von Bild-Textlektüren in ihrem Verhältnis zu der in der Kinder- und Jugendliteraturforschung zentralen Kategorie der „Einfachheit“ (Lypp). Dieses Kapitel nimmt

Erzähl- und medientheoretische Perspektivierungen auf den Gegenstand vor und reicht von Überlegungen zum Bilderbuch, zum illustrierten Buch und zum Comic bis hin zum Genre der Literaturverfilmung.

- III. *Pädagogische und therapeutische Perspektivierungen* bringt schließlich der dritte große Themenbereich in die Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur ein. Dabei wird deutlich, wie sinnvoll und fruchtbar es ist, wenn sich die benachbarten Disziplinen eng aufeinander beziehen: Literaturwissenschaft mit dem Spezialgebiet Kinder- und Jugendliteratur ohne das Interesse an pädagogischer oder therapeutischer Praxis zu betreiben ist möglich, verkürzt aber das Thema um viele spannende und relevante Aspekte. Dasselbe gilt für einen pädagogischen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, der meint, ohne die Berücksichtigung ästhetischer Fragestellungen auszukommen. Der vorliegende Band ermuntert zu einer Verschränkung der unterschiedlichen, einander ergänzenden Perspektiven.

Für das Literaturverzeichnis am Ende des Bandes haben wir die Beiträgerinnen und Beiträger darum gebeten, eine Auswahl aus der Fülle der Forschungsarbeiten zur Kinder- und Jugendliteratur zu treffen, die ihrer Einschätzung nach einschlägig für das von ihnen behandelte Themengebiet oder von allgemeinem Interesse für die Kinder- und Jugendliteraturforschung sind.

Literatur

- Halbwachs, Maurice ([frz. Orig. 1925], 1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Übers. a. d. Frz. v. Lutz Geldsetzer. Frankfurt a. M.
- Proust, Marcel (1967). *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. Übers. a. d. Frz. v. Eva Rechel-Mertens. Frankfurt a. M.
- Wolgast, Heinrich (1896). *Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Hamburg.

Historische Perspektivierungen der Kinder- und Jugendliteratur

Konzeptionen von Kindlichkeit
und ‚kindgerechter‘ Lektüre

Bürgerlicher Kindheitsentwurf und Kinderliteratur der Aufklärung

Auch wenn es zuvor schon an Kinder und Jugendliche adressierte Schriften gab, entsteht eine in ihren Grundzügen moderne Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter der Aufklärung. Zu sehen ist dies im Kontext des bürgerlichen Kindheitsentwurfs. Im Folgenden wird es nach einer Darstellung autobiographischer Erinnerungen an Kindheitslektüren (1) und knappen Ausführungen zu Buchmarkt und Kinderliteratur (2) vor allem um den bürgerlichen Kindheitsentwurf in kinderliterarischer Perspektive (3) gehen.

1. Autobiographische Erinnerungen an Kindheitslektüren

Wer Erinnerungen an die eigene Kindheit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu Papier brachte, kam immer auch auf Bücher zu sprechen. Das konnten vorgelesene Bücher sein oder, weit häufiger, selbstgelesene. Nicht selten erhielten die Kinder sie als Geschenk oder bekamen sie ausgeliehen, gegen Ende des Jahrhunderts konnten Jugendliche auch auf die entstehenden Leihbibliotheken zurückgreifen. Hier sollen zwei Autoren und eine Autorin mit ihren Lesestoffen, ihrem Leseverhalten und ihren Leseerfahrungen zu Wort kommen. Quellenkritisch ist anzumerken, dass autobiographisches Schreiben unter dem Imperativ steht, das eigene Leben als ein sinnvolles Ganzes darzustellen. Autobiographien sind immer Lebens-Konstruktionen. Hier interessiert, wie Lektüre in dies sinnvolle Ganze eingepasst wird. Aufschlussreich erscheinen dafür szenische Passagen, in denen die Autoren und Autorinnen erinnern, was sie lesend machten bzw. was das Lesen mit ihnen machte.

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), in einer sehr wohlhabenden bürgerlichen Familie in Frankfurt aufgewachsen, äußert sich ausführlich über seine erste Lektüre. Einleitend markiert er aus der Perspektive des beginnenden 19. Jahrhunderts – die ersten Teile von *Dichtung und Wahrheit* erschienen 1811 – als Differenz, dass sie nicht aus Kinderbüchern bestand: „Man hatte zu der Zeit noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet. [...] Außer dem ‚Orbis pictus‘ des Amos Comenius kam uns kein Buch dieser Art in die Hände.“ (Goethe, 1811/1998, S. 35) Stattdessen las er die große Foliobibel mit Kupfern von Merian, Gottfrieds *Chronik*, Ovids *Metamorphosen*, dies mit der Wirkung, wie er schreibt, dass

mein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten, von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt [war], und ich [...] niemals Langeweile haben [konnte], indem ich mich immerfort beschäftigte, die-

sen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen. Einen frömmern, sittlicheren Effekt als jene mitunter rohen und gefährlichen Altertümligkeiten machte Fénelons *Telemach*. (Ebd.)

Weiter erwähnt er an zeitgenössischer Literatur Defoes *Robinson Crusoe*, der in kaum einer Autobiographie männlicher Autoren fehlt, Schnabels *Insel Felsenburg*, eine deutsche Robinsonade, und eine *Reise um die Welt*. „Für ein paar Kreuzer“ kaufte er sich daneben bei einem Büchertrödler Volksbücher, die auf schlechtem Papier gedruckt, schnell zerlesen waren und erneut angeschafft wurden, wie den „*Eulenspiegel*, *Die vier Haimonskinder*, die *Schöne Magelone*, *Fortunatus*“ (Goethe, 1811/1998, S. 35 f.). Adressiert waren die angeführten Bücher, abgesehen von Comenius und mit Einschränkung Fénelon, primär an ein erwachsenes Publikum, wurden aber genauso von Kindern gelesen. Goethe las sie mehrfach und mit Begeisterung, wie es scheint, und, ein interessantes Detail, er verfügte über eigenes Geld zum Bücherkauf.

Anders als bei Goethe ist es ein Kinderbuch, das Johanna Schopenhauer (1766–1838), die in einer wohlhabenden Danziger Kaufmannsfamilie aufwächst, als erste Lektüre festhält. Mit

(f)ast sechs Jahre(n) [...], hatte [ich] von Anfang bis Ende Weißens damals epochemachendes ABC-Buch durchstudiert, diesen ersten erfreulichen Verkündiger der unabsehbaren Reihe von Kinderbüchern, die bis auf den heutigen Tag gefolgt sind und noch folgen werden; ich hatte die schönen bunten Bilderchen in demselben nachgemalt, so gut es gehen wollte, und war folglich der Schule völlig entwachsen, die ich bis dahin besucht hatte. (Schopenhauer, 1839/1978, S. 77)

Das heißt aber nicht, dass sie nicht auch, wie Goethe, Bücher für Erwachsene las.

In einem alten Schranke meines Vaters fand ich eine ziemlich holprige Übersetzung von Rollins römischer Geschichte [...]. Sonntags nachmittags und in jeder andern freien Stunde, wo ich sicher war, daß man mich nicht stören würde, verbarg ich mich damit in abgelegene Winkel, oft auf dem Boden oben unter dem Dache. Vier dicke Oktavbände! Mit welchem Eifer, mit welchem unbeschreiblichen Interesse habe ich sie gelesen, und wenn ich damit fertig war, wiedergelesen, und wenn ich mir ein besonderes Vergnügen machen wollte, meine Lieblingsstellen darin aufgesucht. [...] Cicero gefiel mir ungemein, wenn er den gottlosen Catilina öffentlich niedermacht; die berühmte Rede, die er an diesen richtete, habe ich mir selbst so oft vorperoriert, daß ich sie größtenteils auswendig wußte. (Ebd., S. 93)

Auf einem Danziger Dachboden schlüpft ein neunjähriges Mädchen ganz für sich allein, das ist wichtig, in die Rolle von Cicero, um ihre Rede zu halten: Lesestoffe wurden anscheinend auch performativ angeeignet. Hinzu kamen Homer, Youngs *Nachtgedanken*, Miltons *Verlorenes Paradies* und Shakespeare, diesmal nicht aus dem väterlichen Bücherschrank. Ein benachbarter Freund der Familie, Pfarrer der eng-

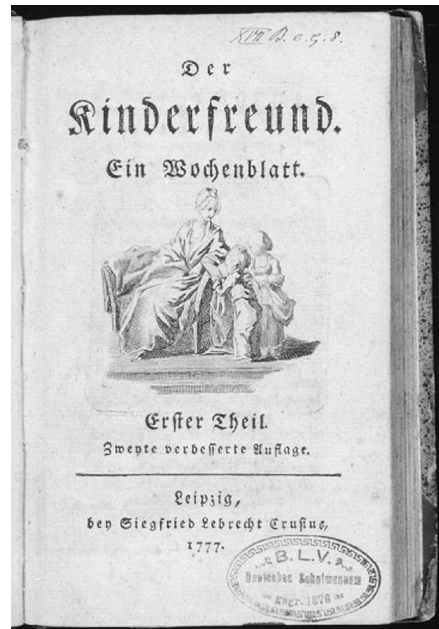


Abb. 1:
Christian Felix Weiße. *Der Kinderfreund.*
Ein Wochenblatt. 2. Aufl. 1777. Titelblatt

lischen Gemeinde in Danzig, der ihr auf diese Weise Englisch beibrachte und auch naturkundliche Studien mit ihr betrieb, las ihn mit ihr (ebd., S. 96 f.).

Dass sie darüber nicht „überspannt und verschroben“ wurde, verdankte sie, wie sie schreibt, Ernst Felix Weißes *Kinderfreund* (24 Bde. 1775–1782), einer der ersten Zeitschriften für Kinder: „Ich lebte ganz mit Karl und Lottchen, mit Fritz und Louischen; sie waren mir meine liebsten Spielgesellen; an allen kleinen Ereignissen, die ihnen begegneten und an deren Wahrheit ich steif und fest glaubte, nahm ich den wärmsten Anteil.“ (Ebd., S. 97 f.) Weißes *Kinderfreund* steht hier für eine neue, freundlichere, weil kindgerechte Pädagogik. Die Attraktivität der Zeitschrift scheint vor allem in den kindlichen Protagonisten und Protagonistinnen gelegen zu haben, ihresgleichen aus der Perspektive der Neunjährigen. Als weitere eindruckliche Lektüre hält Johanna Schopenhauer Marie LePrince de Beaumonts Kinderzeitschrift *Magasin des enfans* (1756) fest, die sie mit zwölf Jahren im Original las. Was sie begeisterte, waren nicht die breiten moralischen Belehrungen, sondern die eingestreuten Feenmärchen.¹

Schopenhauer hebt explizit Bücher bzw. Zeitschriften für Kinder hervor und erwähnt ausschließlich belletristische Literatur – abgesehen von Rollins *Römischer*

1 Etwa zur gleichen Zeit geraten weitere Märchen, Perraults *Contes de ma mère l'Oye* (1697), die über eine Hugenottin vermittelt in die Märchen der Brüder Grimm (1812/15) eingingen, in ihre Hände: „Welch ein Fund war das! [...] Blaubart [...], Cendrillon (Aschenputtel) [...] und Klein Däumchen [...], wie entzückten sie mich! [...] Chatte botté (Der gestiefelte Kater, d. Verf.) war mein allen vorgezogener Held, durch den in einem verborgenen Winkelchen meines Herzens sogar Mucius Scävola und Cincinnatus in den Schatten gestellt wurden.“ (Schopenhauer, 1838/19, S. 116)

Geschichte, die sie bemerkenswerterweise und ihr selbst in der Erinnerung nicht recht verständlich heimlich las.

Während Johanna Schopenhauer von früh an gerne und viel las, war dies bei Karl Friedrich Klöden (1786–1856) keineswegs der Fall. Als Sohn eines preußischen Unteroffiziers, später kleiner Beamter, und einer Chirurgentochter im nachfrederizianischen Berlin geboren, wuchs er in ärmlichen engen Verhältnissen auf. Das erste Buch, das ihn – zehnjährig – fesselte, war *Robinson der Jüngere* des philanthropischen Pädagogen Joachim Heinrich Campe (1746–1818).

Mit wahren Heißhunger fiel ich über ihn her. Noch nie hatte ein Buch eine solche Wirkung auf mich gemacht. Jede Szene stellte ich mir plastisch vor, ich schwebte in Entzücken und beneidete die darin auftretenden Kinder um einen solchen Erzieher, und bald wurden sie mir so befreundet, als wären sie meine Geschwister. Besonders Fritz wurde mein Liebling. Alle Erklärungen verschlang ich förmlich und eignete sie mir auf das genaueste an, um so mehr, als mir diese Art der Belehrung völlig fremd war, denn außer der mütterlichen hatte ich ja niemals eine Erklärung erhalten. Die in den Gesprächen vorkommenden Lehren der Sittlichkeit, des Verhaltens gegen das Lernen und gegen die Menschen, kurz, jede [...] Maxime prägte ich mir um so tiefer in das Herz, als ich ihre Wahrheit und Angemessenheit im Innersten fühlte. Mir ging eine ganz neue Welt auf, ich hätte jede Szene bis ins kleinste malen können; ich lebte mit Robinson, empfand mit ihm, er wurde mein anderes Selbst. Das war mir noch nicht begegnet! Von einer Meeresebene, von einem Schiffe, einer tropischen Landschaft hatte ich bis dahin sehr unklare Vorstellungen gehabt. Jetzt war es mir, als hätte ich darin gelebt; Welt-, Menschen- und Sachkenntnis hatten einen großen Zuwachs erhalten. [...] Mir erschien dies jugendliche Leben so ganz anders als das meinige [...] und [ich] ward nun erst inne, wie viel mir fehlte [...]. (Klöden, 1874/1978, S. 144 f.)

Klöden wäre ein Leser gewesen, wie ihn sich die zeitgenössischen Pädagogen wünschten: zwar auch auf Unterhaltung aus, aber mehr noch, wie er im Weiteren ausführt, auf Belehrung, ein Leser, der die Bücher zum Lernen nutzt. Campes *Robinson* führt ihm auch vor Augen, dass in seinem Elternhaus und allgemeiner in seinem sozialen Umfeld Wissbegierde weder geweckt noch befriedigt wird, er weder erzogen noch freundlich belehrt wird. Lektüre steht bei Klöden, anders als bei Goethe oder Schopenhauer, für eine Mangelersahrung, die aber genau durch Lektüre wieder ausgeglichen werden kann.

Es war ein Blitzstrahl, der in eine dunkle Nacht fiel, aber sein Schein blendete nicht, er erleuchtete und hat mein ganzes Leben durchleuchtet. [...] Elfmal habe ich so das Buch hintereinander durchgelesen, ohne eine Silbe zu überspringen, und ich konnte es beinahe auswendig. Nicht ich hatte mich der darin enthaltenen Lebensregeln und Maximen, sondern sie hatten sich meiner bemächtigt; alle Erklärungen waren mir geläufig, alle Szenen gegenwärtig. [...] Außer der Bibel hatte kein Buch auf mich so mächtig gewirkt, keines mich so wesentlich gefördert und meinen Ideenkreis erweitert. (Ebd., S. 145)



Abb. 2:
Daniel Chodowiecki. Frontispiz zu
Joachim Heinrich Campe. *Robinson der Jüngere.*
Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung
für Kinder. Hamburg 1779–1780

Seine Leseerfahrung markiert Klöden als einschneidende Lebenserfahrung. Waren zuvor „Gedächtnis und Phantasie“, so Klöden, „die einzigen Eigenschaften gewesen, welche einigermaßen hervortraten“, so wird jetzt „brennende Wißbegierde“ bestimmend (ebd., S. 143 f., 146). Über Bücher wollte er, zunehmend systematisch vorgehend, Kenntnisse erwerben. So studierte er als nächstes einen „Kurzen Inbegriff aller Wissenschaften“ [...] eine Art kleiner Enzyklopädie in Fragen und Antworten“, durch die er „erst eine Übersicht von den Hauptgegenständen des Wissens für den Menschen [bekam]“ (ebd., S. 145), dann Campes *Entdeckung von Amerika*, Hübners *Geographie*, weitere natur- und volkskundliche wie auch geographische Kinder- und Jugendliteratur folgten (ebd., S. 146, 151 f.).

Lektüre in Kindheit und Jugend wird aus der Perspektive der drei erwachsenen Autoren in die autobiographische Präsentation und Konstruktion des eigenen Lebens so eingepasst, dass sie Sinn ergibt durch die Herstellung lebensgeschichtlicher Kontinuität: in dem, was sie als Kinder lasen, kündigte sich bereits an, was ihr Leben als Erwachsene bestimmen würde. Goethe, auf dem Weg zum Weimarer Klassiker, hebt schöne Literatur hervor, den Kanon, aber mit den Volksbüchern auch die Ränder.² Schopenhauer, viel gelesene Autorin von Romanen und Reisebeschreibungen, hält

2 Seine Erwähnung der Volksbücher, zudem hervorgehoben als selbst gekaufte Lektüre, lässt sich als Hinweis Goethes sehen, schon in seiner Kindheit gelesen zu haben, was zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Romantik literarisch aufgewertet und wieder modern wird.

es ähnlich, wenn sie vor allem schöne Literatur erinnert, den Kanon und Märchen, aber auch historische Werke – (natur-)wissenschaftliche Schriften, die beide im Rahmen ihrer sorgfältigen Erziehung rezipiert haben dürften, werden von ihnen nicht erwähnt, im Unterschied zum späteren Kartographen, Geographen und Leiter der ersten städtischen Gewerbeschule Klöden, der an seiner Lektüre die Funktion des Wissenserwerbs akzentuiert.

Um zusammenzufassen: Den angeführten Autobiographien, und das gilt für zahlreiche weitere aus der Zeit, ist zu entnehmen, dass Büchern in der Erinnerung eine hohe Bedeutung zukommt. Die *Lesestoffe* bestehen zum einen aus an Erwachsene gerichteten Büchern, zum anderen aber auch aus explizit für Kinder geschriebenen. Bemerkenswert aus heutiger Perspektive ist die Selbstverständlichkeit der Erwachsenenliteratur: sie wird offensichtlich von Eltern und Erziehern weder als unpassend noch als nicht kindgemäß eingestuft, was auch daran liegt, dass zwischen den beiden Literaturen noch keine scharfe Grenzlinie existiert. Auffallend ist auch das *Leseverhalten*. Einzelne Bücher werden hingebungsvoll immer wieder gelesen. Das gilt insbesondere für die Bibel, die so selbstverständlich zur Lektüre zählt, dass sie in manchen Autobiographien nicht eigens angeführt wird, aber auch für andere Bücher. Diese intensive Wiederholungslektüre steht im Gegensatz zur extensiven Lektüre, bei der ein Buch nur einmal gelesen wird, die sich in dieser Zeit allmählich durchzusetzen beginnt und der auch in der Kinder- und Jugendliteratur Rechnung getragen wird. Was die *Lektüreerfahrung* betrifft, wird begeistertes Lesen festgehalten. Bücher bieten Unterhaltung, sie beschäftigen die Phantasie. Die kindlichen Leserinnen und Leser haben Lieblingsstellen und Lieblingsfiguren: imaginäre Freunde, Geschwister, Spielgefährtinnen und -gefährten. Sie eignen sich Literatur performativ an. Zeitweilig übernehmen sie in emphatischer Lektüre fremde Identitäten (vgl. Schön, 1987, S. 48). Derart bedeutsame Erfahrungen kann ein Kind allerdings nur machen, wenn es flüssig lesen kann. Das betrifft in erster Linie Kinder aus Adel und Bürgertum, mit Einschränkungen auch aus kleinbürgerlichen und großbäuerlichen Verhältnissen. Schenda (1977, S. 444) geht davon aus, dass um 1800 in Mitteleuropa etwa ein Viertel der Bevölkerung soweit lesen kann, dass es als Lesepublikum in Frage kommt. Für den deutschsprachigen Raum weist die Lesefähigkeit große regionale Unterschiede auf (Neugebauer, 1985).

2. Buchmarkt und Kinderliteratur

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entsteht Kinder- und Jugendliteratur in ihrer modernen Gestalt (Ewers, 1982, S. 12). Das zeigt sich zum einen im quantitativen Anstieg von Büchern und Zeitschriften für Kinder und Jugendliche, der in den 1780er Jahren einen ersten Höhepunkt erreicht (ebd.). Zu sehen ist dies im Kontext der allgemeinen Ausweitung und Entwicklung des literarischen Marktes. Eine signifikante Veränderung markiert der Rückgang religiöser (und lateinsprachiger) Literatur

in der gesamten Titelproduktion bei gleichzeitigem Anstieg von Wissenschaften und schönen Künsten, zu denen auch die Dichtung gezählt wurde (Jentzsch nach Schön, 1987, S. 44). Der „Strukturwandel des gesamten literarischen Marktes“, so Ewers (1982, S. 13), „verändert das Jugendschrifttum tiefgreifend: An die Stelle weniger, immer wieder aufgelegter und gelesener Werke tritt nun eine unübersehbare Fülle stets neu auf den Markt geworfener Titel, deren Lebensdauer nur kurz ist“. Ein weiterer Grundzug moderner Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich „in einem neuen und geschärften Adressatenbewußsein“ (ebd.): es wird für Kinder und Jugendliche als eigenes, distinktes Publikum geschrieben. Dem korrespondiert als dritter Grundzug, dass sich Kinder- und Jugendliteratur „zu einem relativ selbständigen Zweig des literarischen Marktes entwickelt“ (ebd.), dessen Erzeugnisse allerdings den Erziehungsschriften zugerechnet werden. Um 1800 macht Kinderliteratur nach Wild (1990, S. 45, ohne Beleg) „etwa anderthalb bis zwei Prozent der Gesamtproduktion aus“.

Zum Vergleich: 2015 stellen Kinder- und Jugendbücher, die Schulbücher nicht mitgerechnet, etwa 17 Prozent des Gesamt-Buchmarktes dar (Börsenverein des Deutschen Buchhandels, 2016).³

3. Der bürgerliche Kindheitsentwurf⁴

Die Entstehung einer in ihren Grundzügen modernen Kinder- und Jugendliteratur ist im Kontext des bis heute fortwirkenden bürgerlichen Kindheitsentwurfs zu sehen, um den es im Weiteren gehen soll. Als bürgerlich ist dieser Kindheitsentwurf zu sehen, da es das europäische Bürgertum war, das ihn in den letzten Jahrzehnten des 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert hervorbrachte und in unterschiedlichen Formen in seiner Lebenswelt umzusetzen versuchte. Ideengeschichtlich ist dieser neue Kindheitsentwurf im Kontext von Aufklärung und Romantik zu sehen, sozial- und kulturgeschichtlich im Kontext des Konstitutionsprozesses des Bürgertums und der Herausbildung seines Familienentwurfs. Kindheits- und Familienentwurf stellen zwei Seiten der gleichen Medaille dar: Bürgerliche Kindheit wird vor allem als Familienkindheit konzeptualisiert.

3 Dieser hohe Anteil liegt auch daran, dass ein Teil der Kinder- und Jugendliteratur sich auch an Erwachsene richtet und von ihnen gelesen wird, etwa die Harry-Potter-Romane.

4 Dieser Teil stellt eine überarbeitete und gekürzte Fassung des gleichnamigen Teils meines Artikels zur bürgerlichen Kindheit dar (Schmid, 2014, S. 42–57).

3.1 Der bürgerliche Familienentwurf

Im Bürgertum⁵ entsteht ein neuer Entwurf von Familie. Die Familie wird hier immer weniger als Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaft verstanden, als die sie über Jahrhunderte in der Tradition der aristotelischen Ökonomik galt. Die sozioökonomischen Veränderungen der beginnenden Moderne – vor allem die Ausweitung der Bürokratie, aber auch die sich abzeichnende Industrialisierung – führen dazu, dass sich im Bürgertum Erwerbs- und Familienleben auseinanderzuentwickeln beginnen, um im 19. Jahrhundert zu getrennten Bereichen zu werden. Die Zuständigkeit für diese beiden Bereiche wird – der Idee nach, keineswegs im familiären Alltag – zwischen den Geschlechtern aufgeteilt: Männer seien aufgrund ihrer Rationalität und Aktivität für das Erwerbsleben prädestiniert, Frauen aufgrund ihrer Emotionalität und Passivität für das Familienleben bestimmt; pädagogisch wird sich das in unterschiedlichen Erziehungskonzeptionen für Knaben und Mädchen niederschlagen. Nicht mehr der gemeinsame Arbeitszusammenhang ist es, der in erster Linie die familialen Beziehungen prägt, sondern Vertrauen, Zuneigung, Liebe sollen sie nun bestimmen. Familie wird als intimer, aber keineswegs exklusiver Bereich verstanden, denn Bürgerlichkeit und Familie realisieren sich auch in Geselligkeit. In Familienszenen der Kinder- und Jugendliteratur treten Verwandte, Freunde, Bekannte ganz selbstverständlich als Akteure auf. Familie wird als der von gefühlsmäßigen Bindungen, nicht von sachlichen Beziehungen geprägte Privatbereich von Mann und Frau sowie Eltern und Kindern gesehen. Familienleben, häusliches Glück bilden für Männer und Frauen des Bürgertums den Mittelpunkt ihres Lebens.

Damit ändert sich auch die Eltern-Kind-Beziehung von einer do-ut-des-Beziehung, die elterliche Fürsorge einschloss, zu einer ausschließlichen Fürsorgebeziehung. „Statt wie seit Generationen üblich“, so Rebekka Habermas, „davon auszugehen, dass Eltern-Kind-Beziehungen reziproke Beziehungen seien, in denen Eltern wie Kinder in einem gewissen do-ut-des-Verhältnis stehen“ (Habermas 2000, S. 264), haben Eltern sich jetzt, und das ist völlig neu, als der eigene Bedürfnisse zugunsten der Kinder zurücksteckende, gebende und sorgende Teil dieser Beziehung zu sehen. Bedürfnislosigkeit gegenüber den Kindern wird zum Teil elterlicher Identität (vgl. ebd., S. 265).

Dieser Wandel der Eltern-Kind-Beziehung hängt damit zusammen, dass Kindheit nun als ein eigener besonderer Lebensabschnitt mit spezifischen Entwicklungsaufgaben und -phasen verstanden wird, für den die Eltern verantwortlich sind. „Das Wohlergehen des Kindes“, schreibt Anne Charlott Trepp, „sollte das Hauptinteresse des Ehepaars sein, dem es alle sonstigen Verpflichtungen und Wünsche unterzuordnen hatte. Diese Forderung wurde keineswegs primär an die Mutter gestellt, sondern mit

5 Unter Bürgertum werden hier die Familien verstanden, deren Männer akademische Berufe ausübten wie Juristen, Pfarrer, Ärzte, oder Großkaufleute und Unternehmer waren. In Deutschland kommt dem Bildungsbürgertum eine besondere Bedeutung im Konstitutionsprozess des Bürgertums zu. Vgl. Schmid, 1985, *Zeit des Lesens*.

der gleichen Intensität auch an den Vater.“ (Trepp, 1996, S. 318) Beide sollten Sorge dafür tragen, dass ihre Kinder sich entwickeln und lernen. Dafür sollten sie sich das Wissen zu Nutze machen, über das Experten, vor allem Mediziner und Pädagogen, ihrem Selbstverständnis nach verfügten.

3.2 Der bürgerliche Kindheitsdiskurs

Ausgelöst und in Gang gehalten wird der bürgerliche Kindheitsdiskurs von der Überzeugung, dass Kindheit und Kinder mehr Beachtung finden müssten, als es bislang der Fall gewesen ist. Das führt insgesamt zu einer Neubestimmung von Kindheit, in der Kinder als Objekte (gezielter) gesellschaftlicher, staatlicher und vor allem elterlicher Sorge Gestalt annehmen. Dabei kommt „eine deutliche Akzentverschiebung – von der Sorge um die spirituelle Gesundheit eines Kindes hin zur Sorge um seine individuelle Entwicklung“ (Cunningham, 2006, S. 96) – zum Tragen.

Das Kind des bürgerlichen Kindheitsdiskurses ist in erster Linie ein Junge; ersichtlich wird das daran, dass das weibliche Kind anders als das männliche eigens als solches bezeichnet wird. In diesem Diskurs verstehen sich Erwachsene als aktive, wissenschaftlichen Erkenntnissen folgende Gestalter von Kindheit. Diskutiert wird, was zu tun sei, damit Jungen und Mädchen zu Männern und Frauen würden, bei denen Vernunft und Gefühl so in Einklang ständen, dass sie in ihrer Lebenswelt verantwortungsvoll handeln und – nicht minder wichtig – möglichst glücklich sein können. Im Weiteren wird kurz auf den medizinischen Kindheitsdiskurs eingegangen, um dann vor allem den pädagogischen zu skizzieren.

Der *medizinische Kindheitsdiskurs* setzt an der Tatsache an, dass alle Kinder der Zeit von Krankheiten, Seuchen und Epidemien ungleich stärker bedroht sind als Erwachsene. Die Lebenserwartung von Neugeborenen im 18. Jahrhundert liegt in den Regionen, für die überhaupt Zahlen vorliegen, wie Großbritannien, Teile Frankreichs, Schweden und die deutschsprachigen Territorien bei etwa 40 Jahren. Das liegt an der hohen Sterblichkeit der unter 14-Jährigen, die die Hälfte der Bevölkerung ausmachen (Watts, 2004, S. 324). Für den deutschsprachigen Raum wird davon ausgegangen, dass ein Fünftel bis ein Drittel der Neugeborenen im 18. Jahrhundert maximal ein Jahr alt wird und nur die Hälfte das zehnte Lebensjahr erreicht (Weber-Kellermann, 1979, S. 25f.). Häufigste Todesursache sind ansteckende Krankheiten wie Schwindsucht, Pocken, Masern, Scharlach. Das stellt kein Novum dar, neu war aber, dass Ärzte dieser Tatsache zunehmend Aufmerksamkeit widmen, was zur allmählichen Formierung von Kinderheilkunde als Teilgebiet der Medizin führt. Die Empfehlungen der Mediziner zielen im Großen und Ganzen auf die Stärkung ihrer Konstitution, um so die Überlebenschancen von Kindern zu steigern. Gegen die ansteckenden Krankheiten ist die Medizin allerdings machtlos.

Der pädagogische Kindheitsdiskurs

Neben dem medizinischen stellt der pädagogische den zweiten zentralen Kindheitsdiskurs dar. Beide gehen insofern ineinander über, als Ärzte sich als Erzieher der Eltern betrachteten und Pädagogen Argumente der Mediziner aufnehmen. Der pädagogische Kindheitsdiskurs bewegt sich im Horizont der Aufklärung, ja man kann sagen, dass „in einem hohen Maß Aufklärung und Pädagogik synonym waren“ (Baggerman u. Dekker, 2004, S. 321). Die Bedeutung der Erziehung ergibt sich aus der Programmatik der Aufklärung. Deren Ideal, die Vernunft, sollte vor allem durch Erziehung praktisch werden. Erziehung erst, so die Überzeugung, lässt den Menschen, den einzelnen wie die Gattung, zum Menschen werden, indem sie ihn zu seiner Bestimmung führt. „Der Mensch“, so Kant in seinen Vorlesungen *Über Pädagogik*, „kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Kant 1803/1983, S. 699) Diese umfassende Bedeutung der Erziehung ergibt sich zum einen aus der aufklärerischen Überzeugung, der Mensch sei perfektibel, das heißt, er könne sich fortschreitend vervollkommen, zum anderen aus der Überzeugung, die Welt lasse sich so einrichten, dass der Anspruch des Menschen auf Glück für alle realisiert werden könne. Das sollte auch für kleine Menschen gelten. Damit tritt eine neue Vorstellung auf den Plan: Kindheit als Zeit des Glücks.

Die zentralen Referenzautoren des pädagogischen Kindheitsdiskurses sind John Locke (1632–1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Das gilt nicht nur für den deutschsprachigen Raum, sondern für alle, die sich in Europa zu Fragen der Erziehung zu Wort melden. Auch die deutschen Philanthropen situieren sich in der Tradition Lockes und Rousseaus.

Der englische Philosoph und Arzt John Locke (1632–1704) formuliert mit seiner kühnen Ermutigung „bei der Erziehung [der] Kinder lieber [die] eigene Vernunft zu befragen, als sich ganz auf Altüberkommenes zu verlassen“ (Locke, 1693/1966, S. 268) das pädagogische Credo der Aufklärung. In seinen *Gedanken über Erziehung* von 1693, 1708 auf Deutsch erschienen und das ganze 18. Jahrhundert hindurch in Europa breit rezipiert, entwirft er das Programm einer vernünftig-natürlichen Erziehung, das im Kontext seiner Erkenntnis- und seiner politischen Theorie zu sehen ist. Locke geht davon aus, dass die menschliche Seele bei der Geburt eine *tabula rasa*, ein leeres Blatt sei und ausschließlich durch Erfahrung, durch Wahrnehmung der Sinne (*sensation*) und durch Selbstwahrnehmung (*reflection*) zu Erkenntnis bzw. Vorstellungen gelange. Für die Erziehung folgt daraus, dass sie das Kind durch die Vermittlung von Eindrücken „bilden und formen kann, wie man will“ (ebd.). Damit eröffnet er einen breiten Raum für pädagogisches Handeln, der von Empfehlungen zur Abhärtung durch viel Aufenthalt im Freien und leichte Kleidung über frugale Kost bis zu Würfeln mit Buchstaben zum Lesenlernen reicht.

Locke will vor allem zu Selbstständigkeit erziehen und versteht Selbstdisziplin als deren *conditio sine qua non*. Kinder sollen, und das markiert das Neue an seiner Pädagogik, Kinder sein können, sie sollen spielen, ihre Vergnügungen haben, man müsse sie nur daran hindern, Böses zu tun. Was sie zu lernen haben, solle ihnen