
Dagmar Grenz

Zur Analyse und Kritik von Kinder- und Jugendbüchern aus literaturwissenschaftlicher Sicht

1.

In Analysen und Rezensionen von Kinder- und Jugendbüchern wird mit Blick auf den jugendlichen Nicht- oder Wenigleser und aus Sorge um die Verdrängung des Lesens durch Fernsehen und Video die literaturwissenschaftliche Betrachtungs- und Bewertungsebene oft stark vernachlässigt. Aus Rücksichtnahme auf den jugendlichen Leser – oftmals nur einige wenige Jugendliche, die der Rezensent oder die Rezensentin selber kennen – wird vorschnell die literaturwissenschaftliche Untersuchung des Textes übergangen.

Bei Erwachsenenliteratur wäre so etwas nicht möglich; niemals käme hier ein Rezensent auf die Idee, die Frage, ob das Buch auch wohl von vielen Lesern und Leserinnen gelesen und verstanden werde, zum Dreh- und Angelpunkt seiner Kritik zu machen und darüber die Untersuchung des Textes selbst und – rezeptionsästhetisch gesehen – der in ihm angelegten Wirkung nur als marginal zu behandeln.

Ich plädiere dafür, daß bei der Untersuchung von Kinder- und Jugendliteratur *auch* – und stärker als bisher – das Instrumentarium einer literaturwissenschaftlichen Analyse angewendet werden sollte. Diese sollte ebenso viel Beachtung finden wie der lesepädagogische Aspekt. Ansonsten besteht – aufgrund des fehlenden Rückbezugs auf den allgemeinen literarischen Kontext – die Gefahr einer Abtrennung der Kinder- und Jugendliteratur von der Erwachsenenliteratur, die in dieser Weise nicht notwendig wäre. So könnte es z. B. leicht dazu kommen, daß man vorschnell ein zu enges Spektrum dessen festlegt, was der Kinder- und Jugendliteratur angeblich möglich ist und was nicht – einfach, weil man gewohnt ist, ihr ein begrenztes literarisches Repertoire zuzuschreiben.

Meine Forderung nach einer literaturwissenschaftlichen Analyse von Texten der Kinder- und Jugendliteratur bedeutet nicht, daß nun der lesepädagogische Aspekt vernachlässigt werden soll; er wird von mir an dieser Stelle nur nicht thematisiert. Meine Forderung bedeutet auch nicht, daß man – z. B. als Lehrer/in bei der Entscheidung, welches Buch man mit der Klasse lesen will – nicht den lesepädagogischen Aspekt über den literaturwissenschaftlichen stellen kann. Im besten Fall wird eine Vermittlung zwischen beiden Ebenen stattfinden. Damit der Lehrer oder die Lehrerin aber überhaupt zwischen beiden Ebenen vermitteln kann, müssen ihnen Analysen von Kinder- und

Jugendliteratur angeboten werden, die auch literaturwissenschaftliche Kriterien berücksichtigen.

2.

Im Unterschied zur Inhaltsanalyse der empirischen Sozialforschung ist die literaturwissenschaftliche Interpretation – auch die rezeptionsästhetische – ein hermeneutisches Verfahren. Das heißt: Es gibt keine Interpretationsergebnisse unabhängig vom interpretierenden Subjekt, und es gibt keine verbindlichen Regeln, die man erfüllen kann und muß, um zu einer angemessenen Interpretation zu gelangen. Zwar gibt es eine Reihe von Untersuchungsaspekten, die sich bei jedem literarischen Text anwenden lassen; aber das Individuelle, Spezifische eines Textes läßt sich nur erfassen, wenn das interpretierende Subjekt mit dem Text in einen Dialog tritt und – mit Hilfe des literaturwissenschaftlichen Instrumentariums und der Kenntnis literaturgeschichtlicher Zusammenhänge sowie im Bewußtsein der eigenen „Voreingenommenheit“ – die diesem Text eigene Struktur und Thematik zu verstehen sucht. Solche Interpretationsergebnisse bleiben aufgrund des hermeneutischen Zirkels immer unabgeschlossen, vorläufig und an das historische Subjekt des Interpreten gebunden – im Unterschied zur Inhaltsanalyse der empirischen Sozialforschung, deren Anspruch es ist, über das Kriterium der Objektivierung die Reproduzierbarkeit des gleichen Forschungsergebnisses durch verschiedene Personen zu gewährleisten. Während die Inhaltsanalyse brauchbar ist für eine grobmaschige Erfassung einer Vielzahl von Texten, erlauben die Verfahren der literaturwissenschaftlichen Textinterpretation eine differenzierte Deutung, durch die sich allererst Phänomene der Tiefenstruktur erkennen lassen. Wegen dieser Individualität des hermeneutischen Verfahrens werde ich im folgenden so vorgehen, daß ich zwar zunächst kurz etwas über allgemeine literaturwissenschaftliche Untersuchungsaspekte sage, dann aber einen bestimmten jugendliterarischen Text mit Hilfe dieses Verfahrens interpretieren werde. Dabei werden – wie bei jeder Interpretation – nur einige der angeführten Aspekte angewendet, nämlich nur die, die sich für die Interpretation *dieses* Textes als fruchtbar erweisen.

Allgemeine Untersuchungsaspekte bei Erzähltexten sind z. B. Erzählperspektive, Personenrede, Figurenkonzeption, Zeitgerüst, Handlung, Sprache und Stil, Gattungszugehörigkeit, Themen und Motive. Über die Gattung kommt der literaturgeschichtliche Aspekt hinein: das Verhältnis des vorliegenden Textes zur bisherigen Geschichte der Literatur, insbesondere der betreffenden Gattung. Im Falle eines Mädchenbuchs wäre dies z. B. das Verhältnis des Textes zur bisherigen Geschichte der Mädchenliteratur und ihren spezifischen Ausformungen, zur Geschichte der Jugendliteratur und – in einem weiteren Schritt – die Beziehung zur Gattungsgeschichte des Romans, insbesondere des Unterhaltungsromans. Neben der „innerliterarischen Reihe“ ist die „nicht-literarische Reihe“ zu untersuchen; hier geht es um das oftmals komplexe Verhältnis des Textes (bzw. der Gattung) zur außerliterarischen Wirklichkeit. Bei einem Kinder- und Jugendbuch wäre hier z. B. der pädagogische und sozialgeschichtliche Kontext von Kindheit

und Jugend in der betreffenden Zeit zu untersuchen und das Buch in Relation zu seinem zeitgenössischen Kontext zu setzen. Als übergeordneter Aspekt ist schließlich das leitende Erkenntnisinteresse des Interpreten zu nennen; bei einem Mädchenbuch könnte dies die Zielvorstellung weiblicher Emanzipation sein.

Für die Untersuchung von Kinder- und Jugendliteratur kommen noch zwei weitere Aspekte hinzu. Ein Spezifikum des Kinder- und Jugendbuchs – auch aus literaturwissenschaftlicher Sicht – ist die Frage, ob die Widersprüchlichkeit und Komplexität zeitgenössischer Wirklichkeit unter Berücksichtigung altersspezifisch begrenzter Verstehensmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen angemessen dargestellt worden ist; hier kämen Merkmale einer Poetik der Kinder- und Jugendliteratur wie die von M. Lypp herausgearbeitete „Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“² in den Blick. Da sich die Forschung und die Kritik der Kinder- und Jugendliteratur mit dem gesamten Spektrum der Literatur befaßt (nicht nur wie die allgemeine Literaturwissenschaft mit der „hohen“ Literatur), ist schließlich auch die Frage wichtig, welcher literarischen Ebene – der Trivalliteratur, der Unterhaltungsliteratur oder der „hohen“ (oder „literarischen“) Literatur – ein Text zuzuordnen ist.³ Würde diese Reflexion ausgespart, liefe man Gefahr, die literarischen Maßstäbe zu verlieren: Ein relativ guter Jugendbuchtext, der modernere Erzählmittel anwendet als herkömmliche Jugendbücher, braucht deswegen noch längst nicht „moderne“ Literatur zu sein; meist ist er bestenfalls gute Unterhaltungsliteratur, nicht mehr und nicht weniger.⁴

4.

Das Jugendbuch von Irina Korschunow: *Die Sache mit Christoph* (1978)⁵ stellt einen Jugendlichen dar, der mit seiner Umwelt – der Schule, den Eltern – nicht zurechtkommt, von zu Hause ausbricht und am Ende, als er keinen Ausweg mehr aus seinen Problemen sieht, bei einem Unfall den Tod findet. Der Unfall wird zu einer Form des unbewußt gesuchten Selbstmords. Mit dieser Thematik knüpft I. Korschunow an die Gattung des Adoleszenzromans an.⁶ Der Adoleszenzroman entstand um die Jahrhundertwende und kann als eine Absage an den Bildungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts angesehen werden, als dessen klassischer Repräsentant Goethes *Wilhelm Meister* gilt: Gelingt es im *Wilhelm Meister* dem Helden noch, in der Auseinandersetzung mit der Welt, zu einer Versöhnung zwischen den Ansprüchen des Ich und der Welt zu gelangen (wenn auch bereits unter utopischer Perspektive), so enden die Adoleszenzromane der Jahrhundertwende oft mit dem Tode des noch jugendlichen Protagonisten; eine Identitäts- und Sinnfindung findet nicht statt. In den 70er Jahren erreichte der Adoleszenzroman im deutschsprachigen Raum eine neue Blüte – jetzt allerdings beeinflusst von einem amerikanischen Roman der frühen 50er Jahre, Salingers *Fänger im Roggen*, sowie von der Studenten- und der Frauenbewegung.

Obwohl der Adoleszenzroman ein Roman mit einer jugendlichen Hauptfigur ist, die sich in einer existentiellen Krise befindet, und obwohl er

nachweislich auch von vielen Jugendlichen gelesen wurde (und wird), ist er innerhalb der Erwachsenenliteratur entstanden. Erst die Adoleszenzromane der 70er Jahre hatten Einfluß auf die Jugendliteratur, die sich ihnen nun z. T. annäherte. Eines der ersten Beispiele ist I. Korschunows *Die Sache mit Christoph*.

Die Modernität der Gattung verbindet sich mit einer modern erscheinenden Erzählstruktur. Erzählt wird nicht chronologisch-linear, sondern im ständigen Wechsel zwischen zwei Zeitebenen, die sowohl Handlungen wie auch Reflexionen, Gefühle und Erinnerungen enthalten.

Bei einer genaueren Betrachtung ist die Modernität des Textes jedoch nur an seiner Oberfläche vorhanden; die Analyse der Tiefenstruktur zeigt ein anderes Bild.

(1) *Erzählebenen*. Von den zwei Erzählebenen ist eine die der Erzählgegenwart (= E1); sie beginnt am Tage von Christophs Beerdigung und endet am Morgen des übernächsten Tages. Die zweite Erzählebene (= E2) ist die der Erzählvergangenheit; sie umfaßt den Zeitraum von Christophs erstmaligem Erscheinen in Martins Klasse (mit Rückblenden auf Martins Kindheit und Jugend) bis zu Christophs Unfalltod. Das Schicksal Christophs, des scheiternden Jugendlichen, wird also nicht in der Erzählgegenwart, sondern in der Erzählvergangenheit; sie umfaßt den Zeitraum von Christophs erstmaligem Erscheinen in Martins Klasse (mit Rückblende auf Martins Kindheit und Jugend) bis zu Christophs Unfalltod. Das Schicksal Christophs, des scheiternden Jugendlichen, wird also nicht in der Erzählgegenwart, sondern in der Erzählvergangenheit angesiedelt; und es gibt nicht nur seine Geschichte, sondern auch noch ein Handlungsgeschehen, das sich nach seinem Tode entwickelt.

(2) *Erzählperspektive*. Erzählt wird in Ichform aus der Perspektive von Martin, Christophs Freund, und zwar auf *beiden* Erzählebenen. (Martin ist derjenige, der sich nach dem Begräbnis immer wieder an Bruchstücke aus Christophs Leben erinnert.) Christoph wird also niemals von innen gesehen; seine Gefühle können nur dargestellt werden, soweit sie seinem Freund bekanntgeworden sind. Das ist ein großer Unterschied zu den Adoleszenzromanen der Jahrhundertwende,⁷ die das Geschehen aus der Sicht des betroffenen Jugendlichen, vermittelt über einen mitfühlenden Erzähler, schildern.

(3) *Figurenkonzeption und Figurenkonstellation*. Auf der Ebene der Erzählvergangenheit (E2) ist Christoph die Hauptfigur. Die Figuren sind kontrastiv angeordnet. Auf der einen Seite stehen diejenigen, denen zu mißtrauen ist: die Lehrer, die Eltern, der größte Teil der Mitschüler, außerdem die materialistisch und profaschistisch gesonnenen Dorfbewohner, auf der anderen Seite Christoph, der Außenseiter, und um ihn herumgruppiert Ulrike, seine Freundin, und Martin, sein Freund. Die drei sind miteinander verbunden durch ihre gemeinsame Liebe zur Musik und ihre Schwierigkeiten mit der „anderen“ Seite. Christoph ist derjenige, der die größten Schwierigkeiten hat und die schärfste Kritik an Eltern, Schule und Gesellschaft äußert. Martin stimmt ihm zu; zugleich werden aber schon auf dieser Ebene Distanzsignale sichtbar.

Auf der Ebene der Erzählgegenwart ist Martin die Hauptfigur. Die ehemals sich gegenüberstehenden Figurengruppen rücken jetzt – also nach Christophs Tod – zusammen: Zwischen Martin auf der einen Seite und den Mitschülern, dem Mathematiklehrer, Martins Vater und der Mutter auf der anderen Seite findet eine Annäherung statt; Martin sieht sie in einem neuen Licht.⁵ Zugleich bahnt sich zwischen ihm und Ulrike eine Liebesbeziehung an. Martin ist jetzt mit sich und der Welt in Einklang; er steht nicht mehr in grundsätzlicher Opposition zu ihr. Dem Integrationsprozeß Martins gegenläufig ist der Prozeß der zunehmenden Distanzierung von Christoph – von dessen Haltung des Lebensüberdresses, der Perspektivlosigkeit und der kühlen Reserviertheit anderen gegenüber. Christoph erscheint jetzt mehr oder weniger als Egoist, der auf andere Menschen keine Rücksicht nimmt; diese Haltung wird entschuldigend darauf zurückgeführt, daß er für diese Welt zu dünnhäutig und diese für ihn „zu schwierig“ war (122); deswegen ist es „gut, daß er tot ist“ (121).

(4) *Handlungsstruktur*. Auf der Ebene der Erzählvergangenheit bildet die Handlung eine langsame, aber stetig abfallende Linie: „eine Schußfahrt zum Ende“ hin (36), so Christophs eigene Worte. Auf der Ebene der Erzählgegenwart wird Martins Hinwendung zur Gesellschaft und zum Leben dargestellt, seine Integration. Ablehnung und Protest waren für ihn nur eine vorübergehende Phase der Adoleszenz; Martins Tod wird für ihn zum Auslöser für einen Prozeß des Umdenkens.

Der Roman Korschunows kritisiert damit vom Standpunkt des klassischen Bildungsromans (vertreten durch die Ebene der Erzählgegenwart, d. h. Martins Bildungsprozeß) den zweifelnden und scheiternden Helden des Adoleszenzromans (vertreten durch die Ebene der Erzählvergangenheit, die Christophs „Lebensuntauglichkeit“ darstellt). Christophs Scheitern wird individualisiert und damit die Gesellschaft entlastet – im Unterschied z. B. zu E. Strauß' *Freund Hein* (1902), der die humanistisch-bildungsbürgerlichen Erziehungsvorstellungen des Vaters als fragwürdig entlarvt, im Unterschied zu H. Hesses *Unterm Rad* (1906), das eine beißende Schulkritik enthält, und im Unterschied zu Plenzdorfs Roman *Die neuen Leiden des jungen W.* (1973), der den Ausbruch des Jugendlichen in eine Kritik an den Verhältnissen der DDR-Gesellschaft einbettet.

5.

Korschunows *Die Sache mit Christoph* fällt weit hinter die Radikalität zurück, mit der der Adoleszenzroman der Jahrhundertwende gegen eine Gesellschaft protestierte, die Jugendlichen eine individuelle Sinnfindung verweigerte. Der jugendliche Leser wird zwar mit der Problematik eines scheiternden Jugendlichen konfrontiert, aber nur, damit er diese – über die Identifikationsfigur des Martin – zum „heilsamen Bildungserlebnis“⁶ nehmen kann und sich mit der Welt versöhnt. Dabei handelt es sich nicht um eine Versöhnung von Ich und Welt im Sinne des Bildungsromans, sondern um ein Sichabfinden mit dem, was ist: Unter Reife versteht der Roman den „Panzer“ den man sich zulegen muß, um „durchzukommen“ (87).

Die Struktur des Romans – Darstellung einer existentiellen und gesellschaftlichen Problematik, Aufzeigen einer Lösungsmöglichkeit, die sich aber als harmonistische Scheinlösung erweist – ist ein Merkmal der Unterhaltungsliteratur; erst wird der Ausbruch aus der etablierten Ordnung dargestellt, um ihn dann in ein fragwürdiges Licht zu rücken und am Ende die Rückkehr in die etablierte Ordnung einzuleiten.¹⁰ Daß eine solche Literatur als „gute“ Jugendliteratur gelten kann, liegt u. a. an der noch aus der Aufklärung stammenden Vorstellung, daß Literatur ihren Lesern und besonders jungen Menschen ein Identifikationsangebot und Lebenshilfe geben müsse, d. h. daß sie Wirklichkeit nicht so darstellen soll, wie sie ist, sondern ein Modell zu bieten hat, wie sie sein soll.¹¹ (Schon Goethes *Werther* wurde ja von der Gruppe der Aufklärer heftig kritisiert mit der Begründung, der Roman rufe zur Nachfolge, also zum Selbstmord auf.)

Vom lesepädagogischen Standpunkt aus, auf den abschließend kurz eingegangen werden soll, ist ein Buch wie das Korschunows sicherlich vertretbar, vielleicht sogar empfehlenswert, je nach Zielgruppe und Zielsetzung. Es ist leicht lesbar dadurch, daß es existentielle Probleme eines Jugendlichen darstellt, mit denen man sich identifizieren und von denen man sich durch den im Text angebotenen „Lösungsweg“ distanzieren kann; damit ermöglicht das Buch vorübergehend die Haltung des Protests, ohne zu einer existentiellen Erschütterung oder Verunsicherung zu führen. Der Leser kann sich als kritisch empfinden, ohne wirklich kritisch sein zu müssen. Trotzdem – oder gerade deswegen – eignet sich das Buch als Schullektüre – z. B. um Wenigleser zur Lektüre eines umfangreicheren Textes anzuregen und diesen dann zum Anlaß zu nehmen, um über eigene Probleme zu diskutieren, oder als Einstieg in die Adoleszenzthematik, die anschließend mit Adoleszenzromanen der Erwachsenenliteratur vertieft wird.

Anmerkungen

(1) In Anlehnung an H. R. Jauß: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturgeschichte. In: ders.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt/M. 1974. S. 167.

(2) Vgl. M. Lypps gleichnamiges Buch (Frankfurt/M. 1984).

(3) Die negative Assoziation, die mit den Begriffen der Trivialliteratur und der Unterhaltungsliteratur trotz der so intensiv geführten Trivialliteratur-Diskussion der 70er Jahre noch immer verbunden ist, läßt sich vielleicht relativieren, wenn sich die erwachsenen Literaturvermittler bewußt machen, daß nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene triviale und unterhaltende Literatur mehrheitlich bevorzugen.

(4) Ausführlicher zu der Anwendung des von mir vorgestellten Verfahrens auf

Kinder- und Jugendbücher vgl. meine Untersuchung zeitgenössischer Mädchenbücher (Zeitgenössische Mädchenliteratur – Tradition oder Neubeginn? In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, H. 62/1988. S. 2–21).

(5) I. Korschunow: Die Sache mit Christoph. Würzburg 1978; München: dtv 1980. Zitiert wird nach der Taschenbuchausgabe.

(6) Zum Adoleszenzroman vgl. A. von Hermann: Adoleszenz und Identität als Romanthemen. Ein Beitrag zum besseren Verständnis eines jugendliterarischen Typus. In: Fundevogel 4/5 1984, S. 33–36 und die dort angeführte Literatur; zum Stellenwert innerhalb der Jugendliteratur siehe H.-H. Ewers: Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzlitera-

tur. Aktuelle Tendenzen der Belletristik für Jugendliche und junge Erwachsene. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 15 (1989), H. 2, S. 4-23 sowie D. Grenz: Jugendliteratur und Adoleszenzroman. In: Kinderliteratur und Moderne. Hg. H.-H. Ewers, M. Lypp, U. Nassen. Weinheim/München 1990.

(7) An sie - vor allem an E. Strauß' *Freund Hein* (1902) und H. Hesses *Unterm Rad* (1906) - lehnt sich das Buch ansonsten in seiner Motivik stark an.

(8) Sogar Christophs streng autoritärer Vater sucht ein Gespräch mit Martin, der ihm aber gegenüber distanziert bleibt.

(9) Ewers, a.a.O., S. 14.

(10) In Anlehnung an H.-J. Neuschäfer: Mit Rücksicht auf das Publikum . . . Probleme der Kommunikation und der Herstellung von Konsens in der Unterhaltungsliteratur, dargestellt am Beispiel der *Kameliendame*. In: *Poetica* 4 (1971), S. 479-514; W. Hollstein: Der deutsche Illustriertenroman der Gegenwart. Produktionsweise - Inhalte - Ideologie. München 1973.

(11) Dabei kommt freilich dem Sollenscharakter keine utopische Funktion mehr zu, nur noch eine affirmative.

Prof. Dr. Dagmar Grenz
Manderscheider Str. 25
5000 Köln 41

Informationen Jugendliteratur
u. Poetica 4/90