

Bernhard Rank (Hrsg.)

Erfahrungen mit Phantasie

Analysen zur Kinderliteratur
und didaktische Entwürfe

Festschrift für Gerhard Haas
zum 65. Geburtstag



Schneider Verlag Hohengehren

Titelbild

Paul Klee, Kampfszene aus der komisch-phantastischen Oper
„Der Seefahrer“; 1923; Ölfarbezeichnung und Aquarell auf Papier; 37,5 × 51 cm;
Privatbesitz

© VG Bild-Kunst, Bonn 1994

Umschlaggestaltung:

Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnese

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erfahrungen mit Phantasie : Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe ;
Festschrift für Gerhard Haas zum 65. Geburtstag / Bernhard Rank (Hrsg.). –
Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1994
ISBN 3-87116-472-0
NE: Rank, Bernhard [Hrsg.]; Haas, Gerhard: Festschrift

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Ver-
fahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren GmbH., Baltmannsweiler, 1994.

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

KASPAR H. SPINNER

Die Dialektik des Pädagogischen in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur

Ein Hauptthema gegenwärtiger Debatten über Kinder- und Jugendliteratur ist die Spannung zwischen pädagogischem und ästhetischem Wert. In einem Aufsatz mit dem Titel „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur“ hat z. B. *Gerhard Haas* 1988 vehement die Inanspruchnahme der Kinder- und Jugendliteratur für erzieherische Ziele kritisiert (Haas 1988). Er beruft sich, wie schon der Titel seines Aufsatzes andeutet, auf *Heinrich Wolgast*, der schon vor hundert Jahren vom „Elend unserer Jugendliteratur“ gesprochen hat. Der Artikel von *Gerhard Haas* hat nicht nur in der Zeitschrift, in der er ihn veröffentlichte, eine Diskussion ausgelöst (siehe Praxis Deutsch H. 90, H. 92, H. 93, H. 94), die Fragestellung ist in vielen Publikationen der letzten Jahre zu finden. Eine Pilotfunktion hatte die Publikation von Klaus Doderer mit dem programmatischen Titel „Ästhetik der Kinderliteratur“ von 1981; in der Vorbemerkung faßt Doderer seine Position in der lapidaren Formulierung „Die pädagogische Absicht denaturiert die Literatur“ zusammen (Doderer 1981, S. 12).

Ich möchte mit den folgenden Ausführungen zeigen, daß, historisch gesehen, pädagogische Funktion und ästhetischer Wert in einem dialektischen Wechselverhältnis zueinander stehen: Immer wieder entpuppt sich ästhetischer Anspruch als eine nur noch subtilere pädagogische Vereinnahmung, aber ebenso wird die pädagogische Intention immer wieder im Lesevergnügen der Rezipienten aufgehoben. Interessant ist dabei insbesondere, wie historisch entstandene Konstellationen früherer Zeiten in mannigfacher Weise bis heute weiterwirken. Deshalb werde ich im folgenden immer auch Bezüge zur Gegenwart herstellen – die Einsicht in die historischen Dilemmata vermittelt uns ein Verständnis für die Probleme, mit denen wir heute – bewußt und, viel öfter, unbewußt – umgehen.

Die Philanthropen und die Einbildungskraft

Für die Spätaufklärung war es eine Selbstverständlichkeit, daß die Kinder- und Jugendliteratur Teil des pädagogischen Schrifttums ist. Und doch setzte in jener Zeit eine Entwicklung ein, die in folgenreicher Weise den pädagogischen Anspruch in Frage gestellt hat. Ich meine die Rolle, die die Philanthropen der Einbildungskraft

zuschrieben. Der Hauptvertreter der deutschen Aufklärungspädagogik und Gründer des Dessauer Philanthropins, *Basedow*, führt in seinem überaus einflußreichen „Methodenbuch für Väter und Mütter“ von 1770 folgendes aus:

Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch *Erzählung* bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft. Solche Vorstellungen aber haben in der Seele weder eine starke, noch eine dauerhafte Wirkung; sie werden leicht vergessen und selten wiederholt, weil die Wiederholung derselben nicht anders kann veranlaßt werden als durch Worte, nicht aber durch Anblick oder durch die Erinnerung der sinnlichen Gegenstände. Hingegen, wenn die Regeln durch Erzählungen bestärkt werden, so finden sie leichteren Eingang in die Tiefe der Seele, in das Herz des Menschen (*Basedow* 1913, S. 83).

Diese Äußerung *Basedows* zeigt, warum die erzählende Kinderliteratur für die Philanthropen ein zentrales Erziehungsmittel werden konnte: Sie wirkt nicht nur auf den Verstand, sondern auch auf die Einbildungskraft und hat dadurch eine dauerhaftere Wirkung als bloße Belehrung. Man kann in diesem auf die Einbildungskraft wirkenden pädagogischen Konzept einen Fortschritt in der Humanisierung der Erziehung sehen: Die Kinder werden nicht mehr einfach nur rational belehrt, wie das zum Beispiel mit einem Katechismus geschieht, den man auswendig lernen muß, sondern sie werden in ihrer „Seele“, in ihrem „Herzen“ angesprochen. Aber man kann ebenso sagen, daß die Erziehungsinstanzen das Kind nun umfassender in den Griff bekommen. Nicht mehr nur der Verstand ist das Objekt der erzieherischen Bearbeitung, sondern auch die Gefühlswelt, oder, freudianisch gesprochen: Erziehung wirkt nicht mehr nur auf Ich und Über-Ich ein, sondern auch auf das Es, sie formt das Empfinden und die Vorstellungswelt. Es ist die Dialektik der Aufklärung, die hier zu Tage tritt: Der humanisierende Fortschritt bedeutet zugleich einen regulierenden Eingriff in einen bislang nicht domestizierten Bereich. Von dieser Dialektik ist die Kinder- und Jugendliteratur bis heute geprägt; je mehr sie sich Zugang zum Inneren des Kindes verschafft – und das tut sie in zunehmendem Maße bis zum heutigen Tag –, desto mehr wird sie auch zum Instrument der Erwachsenen, sich in das Innenleben der Kinder und Jugendlichen regulierend einzumischen. Viele kinderliterarische Errungenschaften der letzten Jahre – etwa die Darstellung früher Sexualität und der Homosexualität, die Auseinandersetzung mit dem Tod oder erzähltechnisch: die Verfeinerung von erlebter Rede, inneren Monologen, Bewußtseinsstrom – bedeuten eine solche Erschließung neuer Dimensionen und sind emphatisch als ein Ernstnehmen des Kindes, als Befreiung von Tabus und Zwängen propagiert worden; aber sie beinhalten immer zugleich die Besetzung eines Terrains durch die Erziehungsinstanzen.

Mit ihrem Eintreten für die Wirkung auf die Einbildungskraft haben die Philanthropen einen spezifisch ästhetischen Aspekt in das pädagogische Schrifttum eingebracht. Deshalb sind sie immer wieder als Begründer der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet worden. Dieser Fortschritt in Richtung auf ein literarästhetisches Schrifttum für Kinder und Jugendliche ist erkaufte durch die Indienstnahme des Ästhetischen für erzieherische Zwecke.

Nicht weniger folgenreich ist ein weiterer dialektischer Umschlag, der sich aus der dargestellten Entdeckung der Einbildungskraft für die Kinderliteratur ergeben und den Philanthropen selbst größte Schwierigkeiten bereitet hat. Mit der Wirkung auf die Einbildungskraft werden zugleich Bedürfnisse aktiviert, die die rationale Kontrolle in Frage stellen. Es kann nun sein, daß die Kinder die Geschichten nicht mehr deshalb lesen, weil sie darin eine moralische Regel veranschaulicht sehen, sondern weil die Hingabe an die Einbildungskraft, die Phantasie einen Lustgewinn vermittelt. Die Philanthropen sahen sich deshalb beinahe in der Situation, daß sie die „Geister“, die sie weckten, nicht mehr bändigen konnten. Ihre Sorge angesichts einer sich verbreitenden Lesesucht zeigt das Dilemma, in das sie gerieten; *Campes* Robinsonbearbeitung ist zum bekanntesten Dokument dafür geworden, wie eine abenteuerliche Erzählung durch das Räsonnieren in das Korsett der Vernunft gezwängt wird. Wir lächeln heute über die bemühte Lehrhaftigkeit, aber das Modell ist, verfeinert und oftmals verdeckt, bis heute wirksam – nicht nur in der Schule, wo die Leselust (jemand wie Gerhard Haas wird nicht müde, darauf kritisch hinzuweisen) immer wieder in rationale Argumentation aufgelöst wird, sondern auch in den Kinder- und Jugendbüchern selbst, und zwar gerade in den berühmtesten: So darf sich Bastian Balthasar Bux in *Michael Endes* „Unendlicher Geschichte“ nicht in Phantasien verlieren, sondern hat durch vernünftigen Entschluß in die Wirklichkeit zurückzukehren.

Das Ästhetische unterliegt in der Kinder- und Jugendliteratur einer erzieherischen Instrumentalisierung und bleibt zugleich subversives Element. Das Wechselspiel seiner Domestizierung und Befreiung charakterisiert die Kinder- und Jugendliteratur seit mehr als zweihundert Jahren.

Die Grimmschen Märchen: Ideale Kindheit

Die Grimmschen Märchen gelten in der Geschichtsschreibung der Kinder- und Jugendliteratur als Gegenpol zur philanthropisch erziehenden Kinderliteratur. Sie enthalten keine explizite Moral am Ende, wie das bei den philanthropischen Erzählungen der Fall ist. Sie haben nicht eine primär erziehende Funktion, sie sind ja auch für Kinder und Erwachsene gedacht. Vielen gelten sie als ästhetische Gebilde par excellence. Das Moralisieren widerspricht der romantischen Märchenvorstellung der Grimms deshalb, weil Kindheit in der Sicht der Romantik nicht mehr ein unvollkommenes Lebensstadium darstellt, das durch Erziehung zu überwinden ist, sondern weil in ihr die Idee der Menschheit unverdorben aufscheint. „Darum geht innerlich durch diese Dichtungen jene Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen“, heißt der vielzitierte Satz in der Vorrede zur Märchenausgabe von 1819. Bis heute finden wir in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Publikationen immer wieder das Lob der Märchen als einer

Gattung, die direkt die Vorstellungskraft der Kinder anspreche, ihre Phantasie beflüge, ihnen in seinem Wesen zutiefst verwandt sei. Das Märchen will, um eine Formulierung von *Hans-Heino Ewers* zu zitieren, als romantische Kinderliteratur „ein Medium der Selbstanschauung und des Selbstgenusses der Kinder“ (Ewers 1984, S. 39) sein. Den Erwachsenen tritt, so könnte man ein weit verbreitetes Empfinden charakterisieren, im Märchen der Zauber der Kindheit unverfälscht von aller Erwachsenen-Rationalität entgegen.

Aber gerade in diesem romantischen und romantisierenden Kindheitsbild versteckt sich eine neue Pädagogik. Die Grimmsche Vorstellung von der Reinheit der Kinder führt dazu, daß wir es in ihren Märchen mit dem vernünftigen Hänsel, dem ordentlichen Schneewittchen, dem fürsorglichen Schwesterchen zu tun haben, mit Kindergestalten, die nur zu deutlich verraten, wie die Erwachsenen sich die Kinder wünschen. Das Ideal des Kindes, das sich die Romantik machte, ist eine Wunschvorstellung derjenigen, die keine Kinder mehr sind. Die Märchen der Brüder Grimm sind nicht der Spiegel, in dem sich die Kinder in ihrer Reinheit selbst anschauen können; es sind vielmehr Texte, in denen Erwachsene den Kindern ein scheinbares Spiegelbild vorsetzen. Das Märchen ist so zu einem subtilen Instrument der Erziehung geworden. Die Bearbeitungen der Märchen durch die Brüder Grimm zeigen, mit welchem Geschick die oft obszönen, brutalen überlieferten Texte eingepaßt wurden in die romantischen und – im Verlauf der Editionsgeschichte – immer mehr biedermeierlich-bürgerlichen Vorstellungen.

Diese Pädagogisierung des Märchens hält bis in die Gegenwart an. *Bruno Bettelheim* z. B., dessen Buch „Kinder brauchen Märchen“ wesentlich zur Märchenrenaissance der letzten 15 Jahre beigetragen hat, wird zwar einerseits nicht müde, die Märchen als „einzigartige Kunstform“ (Bettelheim 1977, S. 17) zu bezeichnen, aber ebenso sieht er die Hauptfunktion des Märchens in der „moralischen Erziehung“ (ebd. S. 11). Zwar versteht er unter letzterer nicht die Vermittlung abstrakter Lehren, vielmehr wirke das Märchen dadurch, daß dem Kind „das Richtige greifbar vor Augen tritt und deshalb sinnvoll erscheint“ (ebd.). So sagt er denn z. B. zu „Hänsel und Gretel“: „... das Märchen lehrt, daß Vernichtung droht, wenn man sich so ungehemmt seiner Gefräßigkeit hingibt“ (ebd. S. 153).

Vom „Struwwelpeter“ zu Wilhelm Busch – Erziehung und Anarchie

Heinrich Hoffmanns „Struwwelpeter“ ist für viele der Inbegriff eines erzieherischen Kinderbuches, das mit Angst und Schrecken die bürgerlichen Tugenden einzubläuen versucht. Was Freud am Ende des Jahrhunderts tiefenpsychologisch als Unterdrückung des Es durch die Über-Ich-Instanz analysiert, ist hier, in der Mitte des Jahrhunderts, in aller Drastik ins Bild gefaßt. Entsprechend hat der „Struwwelpeter“ insbesondere in den ideologiekritischen Nach-68er-Jahren dafür herhalten müssen, als exemplarisches Beispiel einer reaktionären Kinderliteratur verhöhnt

zu werden. Aber schon damals ist darauf hingewiesen worden, daß Kinder bei diesem Buch, das die „bedingungslose Unterwerfung des jungen Menschen unter den Tugendkatalog der Gesellschaft“ zeigt, ihr Vergnügen an der übertreibenden Darstellung haben (so Doderer 1969, S. 60). In den letzten Jahren hat nun eine erstaunliche Umwertung des „Struwwelpeter“ stattgefunden. Das Vergnügen ist immer mehr in den Vordergrund gerückt worden, ja, das Buch gilt inzwischen als ein Werk, das weniger eine Moral propagiert, sondern das mit Lust vom Bösen erzählt. Der Erzähler, so wird sogar gesagt, ergreife für das böse Kind Partei (so Richter 1987, S. 108). Das kann so weit gehen, daß das Buch im politischen Sinne als revolutionär eingestuft wird. Was zunächst so eindeutig rein moralisierend zu sein scheint, erweist sich als durchaus zwiespältig. Im „Struwwelpeter“ schlägt das Erzieherische in die Lust am Anarchischen um.

Dabei geht es nicht so sehr um die Frage, ob der „Struwwelpeter“ nun eine aufrührerische oder eine moralisierende Botschaft habe, vielmehr scheint mir die sich zunehmend durchsetzende Auffassung interessant, daß der Widerspruch selbst zwischen dem Verhalten des Kindes und der Erziehung und damit die Absurdität des Erziehungsverhaltens der Eltern als Thema gesehen wird. *Winfred Kaminski* hat das jüngst so formuliert: „Das Paradox besteht darin, daß die Wünsche, die angeblich verdammt werden, hier doch erst einmal inszeniert worden sind. Das, was abschrecken soll, ruft das Entzücken der Betrachter hervor“ (Kaminski 1992, S. 157). Neben vielen anderen Rezeptionszeugnissen wird heute besonders gerne aus „Abschied von den Eltern“ von *Peter Weiß* zitiert:

Der Struwwelpeter, mit seinem buschigen Haarwald und den langen Fingernägeln, führte mir, zusammen mit seinen Genossen, alle meine eigenen Gebrechen, Schrecken und Gelüste vor. Die naiven, farbstarken Bilder waren wie Szenarien aus meinen eigenen Träumen, da waren die abgeschnittenen, blutigen Daumen und die riesige aufklaffende Schere, die noch anderes abschneiden wollte, da war der Suppenkasper mit dem strengen, hageren Vater und der rundlichen Mutter, und seine Worte, meine Suppe eß ich nicht, nein meine Suppe eß ich nicht, waren meine eigenen Worte, ich selbst war es, der auf dem Stuhl hin und herschaukelte und beim Sturz das Tisch-tuch mit den Tellern und Gerichten in die Tiefe riß. Das war die Rache. Da hatten sie es für all ihr Zetern und Mahnen. Und dann das Wunschbild des Sterbens. Das Hungern war meine Vergeltung, mit dem Hungern strafte ich sie, den hageren Mann, die dicke Frau, süß war die Rache, in der ich selbst mit drauf ging. Dies alles im Bild zu sehen erleichterte mich, ein Teil des inneren Druckes war nach außen gezaubert worden (Weiß 1961, S. 73f.).

Hervorgehoben wird heute der grotesk-surreale Charakter des „Struwwelpeter“; man mißt ihn nicht mehr, wie in den siebziger Jahren, am Modell der realistischen, sozial engagierten Kinder- und Jugendliteratur, sondern rückt ihn in die Nähe der phantastischen Literatur, die seit den achtziger Jahren ihre Renaissance erlebt. Darin drückt sich etwas aus vom Pessimismus, der den Fortschrittsglauben der Aufbruchzeit abgelöst hat. Man könnte sagen, daß mit der neuen Einschätzung des „Struwwelpeter“ dem Erzieherischen der Abschied gegeben worden ist: Das Buch zeigt keine Lösung, es demonstriert die Absurdität im Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen.

Aber im Grunde ist selbst in einer solchen Einschätzung wiederum ein verborgenes Erziehungsziel zu entdecken. Nach den normorientiert-moralischen und den anti-autoritären Erziehungsvorstellungen haben in den letzten Jahren zusehends Auffassungen an Boden gewonnen, die dem Kind und dem Jugendlichen Einsicht in und Aushalten von Widersprüchlichkeit vermitteln wollen. Insofern setzt sich auch in der scheinbar zunächst so antipädagogischen Sicht des „Struwwelpeter“ doch wieder eine durchaus zeittypische Erziehungsintention durch: Kinder sollen sich gerade auch den unlösbaren Konflikten, z. B. zwischen Trieb und Sanktion, stellen.

Der „Struwwelpeter“ erscheint, wenn er so gedeutet wird, als Vorläufer des Werks von *Wilhelm Busch*. Auch Max und Moritz, die bösen Buben, spielen ihre Streiche und werden grausam dafür bestraft – die brutale Erziehungsdoktrin kommt hier sogar noch heftiger zum Ausdruck als bei Hoffmann. Aber zugleich gewinnen die Ungezogenheiten der Kinder ein wesentlich größeres Eigengewicht in der Darstellung, so daß für den Leser und Betrachter die abschließende Bestrafung zur Nebensächlichlichkeit gerät. Auch die humoristische Verfremdung ist weiter getrieben als bei Hoffmann. Insofern fällt es bei der Analyse der Bildergeschichten von Busch nicht schwer, den pessimistischen Grundzug im Weltverständnis des Autors herauszuarbeiten. Das überaus große Interesse, das er gerade in den letzten Jahren gefunden hat, hängt m.E. wiederum eng damit zusammen, daß er dem latenten Pessimismus unserer Zeit entgegenkommt.

Heinrich Hoffmann und *Wilhelm Busch* haben Abschied genommen von dem im 19. Jahrhundert vorherrschenden Paradigma der Kinderliteratur, von der Darstellung von Menschen, die sich durch Einsicht bessern (man denke an Christoph von Schmid ebenso wie an Emmy von Rhodens „Trotzkopf“ oder an Peter und den Alm-Öhi in „Heidi“). Die Kinder bei *Hoffmann* und *Busch* sind unbelehrbar. Trotzdem (oder vielleicht gerade deshalb) löst ihr Verhalten ein Vergnügen beim Leser aus und dient nicht nur der Warnung wie in alten Exempelgeschichten. Sie greifen zwar zurück auf dieses alte Muster der Abschreckungspädagogik, sie zitieren es sozusagen verfremdend und stellen damit sowohl die moralisierende, auf das Gemüt des Kindes wirkende Erzählliteratur des 19. Jahrhunderts wie die alte Abschreckungsliteratur in Frage und weisen voraus auf die moderne Kinder- und Jugendliteratur mit ihren aufmüpfigen Kindern und der Darstellung von unlösbaren Widersprüchen.

Wolgast – ästhetische statt moralische Erziehung

Als Kronzeuge für die Kritik an einer pädagogisch vereinnahmten Kinder- und Jugendliteratur wird zu Recht immer wieder *Wolgast* zitiert, dessen 1896 erschienene Schrift „Das Elend unserer Jugendliteratur“ eine vehemente Abrechnung mit der in erzieherischer Absicht geschriebenen Kinder- und Jugendliteratur darstellt. Die

Philanthropen hätten „die unselige Trennung zwischen Kinderbuch und Buch für Erwachsene“ geschaffen (Wolgast 1910, S. 25). Mit einer Begründung, die auf Marx zurückgeht und fast schon Herbert Marcuse vorwegnimmt, geht Wolgast davon aus, daß der Mensch, wenn er sich von der ihn beherrschenden Produktion befreit, „Muße und Lust“ gewinnt, „Ausblick zu halten auf die Weite der Welt und ihre Herrlichkeit“ (ebd. S. 3). Es „entsteht das Genußbedürfnis, und die Erziehung eilt, den Menschen für den Genuß fähig zu machen“ (ebd.). Daraus folgt Wolgasts Anliegen, die Jugend „zur literarischen Genußfähigkeit zu erziehen“ (ebd. S. 23). In dieser Formulierung steckt nun allerdings ein Dilemma, das für Pädagogik und Didaktik bis heute wirksam ist. Genuß und Erziehung widersprechen sich im Grunde; ein „Du sollst genießen“ ist paradox. Ferner setzt die Absicht, Jugendliche zum Genießen zu erziehen, voraus, daß sie noch nicht in der Lage seien, angemessen zu genießen. Davon geht Wolgast in der Tat aus. „Die elendeste Indianergeschichte kann dem Kinde hohen Genuß gewähren“, sagt er zum Beispiel (ebd. S. 22). Er bedient sich für seine Argumentation dann der begrifflichen Entgegensetzung von „unkultiviertem Sensationsbedürfnis“ und „literarischer Genußfähigkeit“ (ebd.). Bei dieser Entgegensetzung sieht man sich erinnert an die Zeit der Philanthropen und ihre Abwehr der Lesesucht und erkennt, daß auch Wolgast in die Geschichte der Dialektik der Aufklärung einzuordnen ist. Im Namen des Fortschritts, der Befreiung des Menschen wird mit dem Begriff der ästhetischen Erziehung ein weiterer Bereich des kindlichen Erlebens in den Griff der Pädagogik genommen: Während die belehrende Kinder- und Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts das Empfinden der Heranwachsenden für die moralische Einsicht in Anspruch nahm, will die Kunsterziehungsbewegung das ästhetische Empfinden selbst formen, oder schärfer formuliert: vorschreiben, was als schön zu empfinden sei.

Mit dem damit entstandenen Dilemma der ästhetischen Erziehung tun sich Literaturpädagogik und -didaktik bis heute schwer. Es gehört durchaus zu den alltäglichen Erfahrungen von Eltern und Lehrern, daß sie den Kindern und Jugendlichen für das wirkliche Schöne die Augen öffnen möchten und irritiert sind, daß die Kinder und Jugendlichen selber anderen Wertmaßstäben folgen. Soll ihnen nun die Freude an dem, was sie selbst gerne lesen und sehen, vergällt werden? Selbst wer nicht einfach autoritativ seine ästhetischen Wertvorstellungen durchsetzen will, greift immer wieder zu mannigfachen Tricks in Elternhaus und Schule, um die Heranwachsenden von den Genüssen, die man für fragwürdig hält, abzuhalten und sie hinzudrängen und hinzubitten zu den ästhetischen Erfahrungen, die man selbst für die wertvollen hält (ich selber brauche als Beleg dafür nur an mein eigenes Verhalten als Vater und Lehrender zu denken).

Man kann auch die vielfältigen – ja wesentlich auf Wolgast und seine Jugendschriftenbewegung zurückgehenden – Bemühungen um das gute Jugendbuch in diesem

Sinne sehen. Der Deutsche Jugendliteraturpreis folgt zweifellos einem hohen ästhetischen Qualitätsanspruch, aber man wird nicht abstreiten können, daß gerade deshalb immer wieder auch Bücher prämiert werden, die den Kindern nicht gerade eine übergroße Leselust vermitteln. Die Gefahr, die Genüsse der Heranwachsenden gering zu achten, zu diskriminieren und zu unterdrücken im Dienste einer Erziehung zu einer wahren Genußfähigkeit, gehört zum Alltag unserer Erziehung und unseres Unterrichts. Im schulischen Literaturunterricht wird die Lehrererwartung, man müsse bestimmte Texte schön finden, von vielen Heranwachsenden geradezu als bedrückend erfahren – und nicht selten läuft ein Unterricht, der der Intention der Lehrenden nach auf die Erschließung eines ästhetischen Sinnes für wertvolle Literatur zielt, darauf hinaus, daß sich die Wertfrage vom tatsächlichen Eindruck ablöst: Es wird in der Literaturstunde durch angeleitete Textanalyse klar gemacht, daß ein Text formal und inhaltlich dicht und stimmig sei, die Schüler vollziehen die Argumentation rational nach um den Preis, daß sie von ihrem eigenen Empfinden absehen.

Die verleugnete Pädagogik im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart

Kinder- und Jugendliteratur heute erhebt – die Autor(inn)en, Verleger(innen), Kritiker(innen) werden nicht müde, es zu betonen – einen ästhetischen Anspruch und sieht sich nicht als mindere Literatur zu pädagogischem Gebrauch. Ganz in der Tradition von Wolgast gilt eine allzu erkennbare moralisierende Tendenz als Zeichen von Trivialität. Als exemplarisch kann man in diesem Zusammenhang den Autor *Peter Härtling* sehen. Schon die Tatsache, daß er für Kinder und Erwachsene schreibt, wird als Ausweis dafür genommen, daß es keine strenge Trennung zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur mehr gebe. Einen programmatischen Vortrag hat *Härtling* selbst mit den folgenden Worten eingeleitet:

Seit es Literatur für Kinder gibt, meine Damen und Herren, Literatur ausdrücklich für Kinder geschrieben, stellt sie sich auch den Anspruch, Literatur zu sein. Nicht kleine, nicht große, nicht kindliche oder kindgerechte, sondern eben Literatur. Darauf zu bestehen, fiel ihr allerdings seit eh und je schwer. (...) Immer wieder und immer anders geriet die Literatur für Kinder unter die Fuchtel von Pädagogen, Theologen und Ideologen, also allen denen, die sich im Grunde das paternalistische Recht der Erziehung anmaßen (Härtling 1991, S. 5).

Und dann etwas weiter:

Die Kinderliteratur ist besonders anfällig für Moden. Auf Moden wiederum setzen Didaktiker, Theologen, Ideologen. Für alle Denkweisen und Spielarten hat es Zielbilder gegeben: Das fromme Kind, das brave Kind, das gefügige Kind, das politisierte Kind. (...) Die Kinder sollen durch Literatur, wenn's eine ist, dressiert, domestiziert, gefügig gemacht werden. (...) Mich werden Sie unter den Vertretern und Verfechtern einer solchen Krüppelpoesie vergeblich suchen (Ebd. S. 9f.).

Aber eben dieser *Peter Härtling* gilt einem Spezialisten für Kinder- und Jugendliteratur wie *Gerhard Haas* als Beispiel dafür, wie ein Autor sozialaufklärerisch und pädagogisch wertvolle Vorstellungen vermittelt (Haas 1988, S. 4, angesprochen ist das Buch „Oma“). Daß *Härtlings* Bücher gerade bei Lehrerinnen und Lehrern so erfolgreich sind, beruht zweifellos wesentlich darauf, daß sich ihnen ohne Schwierigkeit erwünschte pädagogische Ziele entnehmen lassen: Man muß lernen, mit Konflikten zurechtzukommen, man muß Verständnis für andere Menschen aufbringen, z. B. für Alte, für Behinderte, für Aussiedler, und man soll erkennen, daß sich auch hinter ruppigem Äußerem Menschlichkeit verbergen kann. Gewiß, ausdrücklich belehrend sind die Bücher von *Peter Härtling* nicht. Aber gerade seine Ablehnung des Pädagogischen ist eben nicht nur literaturästhetisch bestimmt, sondern ihrerseits wiederum pädagogisch. Ihr liegt nämlich ein Menschenbild zugrunde, das auf Selbständigkeit, Sensibilität, Empathiefähigkeit setzt. Es ist den Büchern als Zielvorstellung eingeschrieben und offenbart sich nicht nur in der Charakterisierung der Figuren und im Handlungsverlauf, sondern zeigt sich auch in der Rezeptionshaltung, die den Leserinnen und Lesern nahegelegt wird.

Die gegenwärtige Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich also gerade auch da, wo sie sich von moralischer Belehrung abwendet, von einem erzieherischen Geist durchdrungen, der sich, weil nicht zugestanden, umso subtiler auswirkt. Das betrifft übrigens keineswegs nur die realistische Kinder- und Jugendliteratur in der Tradition der 70er Jahre (in die *Härtling* einzuordnen ist), sondern auch das phantastische Kinder- und Jugendbuch. Ein besonders eklatantes Beispiel ist die schon erwähnte „Unendliche Geschichte“ von *Michael Ende*, von der *Jürgen Lodemann* in seiner enthusiastischen Rezension in der „ZEIT“ gesagt hat: „Und nirgends ein erhobener Zeigefinger? Mir fiel keiner auf!“. Als wenn nicht das Buch in aller Deutlichkeit einen idealen Bildungsgang aufzeigen würde, das Recht auf den Ausflug in die Phantasiewelt fordernd, aber zugleich die Gefahren zeigend, die sich ergeben, wenn man sich darin verliert!

Und wie ist es mit jemandem wie *Christine Nöstlinger*? Ihre Bücher aus den siebziger Jahren sind geprägt von der antiautoritären Bewegung und damit erzieherisch im emanzipatorischen Sinne. Aber in den achtziger Jahren ist ihr das Vertrauen in die Gesellschaftsveränderung geschwunden. „Kinder ausrüsten für eine bessere Gesellschaft? Abgeschminkt. Kinder verstehen und für sie artikulieren? Abgeschminkt“ hat sie 1992 in einem Vortrag gesagt (Nöstlinger 1992, S. 16). Vielleicht entgeht man endlich der Dialektik des Pädagogischen, wenn man nicht mehr meint, immer näher an das Kind heranrücken zu sollen, sondern wie *Nöstlinger* von der unüberbrückbaren Fremdheit ausgeht. Aber auch in einer solchen Haltung verbirgt sich noch ein pädagogischer Wunsch. Sie entspringt einer desillusionierten Weltansicht, die für die heutige geistige Befindlichkeit Erwachsener kennzeichnend ist. Statt Zielperspektiven zu vermitteln, machen sich die Autorinnen und Autoren

Offenheit zum poetologischen Programm. Die lesenden Kinder und Jugendlichen sollen selbst den Weg finden; den Erwachsenen bleibt, auf die „biographische, kognitive und emotionale Offenheit der jungen Leser zu hoffen“, wie es *Winfred Kaminski* jüngst zeittypisch beschrieben hat (Kaminski 1992, S. 43). Die Offenheit ist das neue ästhetische und auch pädagogische Programm.

Ob die Heranwachsenden wirklich offen sind? Wissen wir es? Wir Erwachsene wünschen sie uns offen und setzen unser pädagogisches Bemühen daran, diese Offenheit zu ermöglichen.

Fazit

Muß ich zum Schluß kommen, daß jeder Fortschritt sich selbst ad absurdum geführt habe? Nein, denn gerade die Widersprüche, die sich immer neu im spannungsreichen Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik ergeben haben, sind Motor der Fortentwicklung gewesen, und zwar einer Fortentwicklung, die immerhin dazu geführt hat, daß die Kinder- und Jugendliteratur heute einen anerkannt hohen Standard erreicht hat. Das soll uns freilich nicht dazu verleiten, weniger kritisch die gegenwärtige Situation zu betrachten, denn selbstgefälliges Zufriedensein mit dem Erreichten führt in der Literatur unvermeidlich zu epigonaler Trivialität. Der Blick auf die Historie bewahrt uns aber ebenso davor, in unserer Kritik überheblich zu sein. Zu sehr sind wir als Kritisierende selbst immer in Widersprüchen befangen.

Man kann es auch postmodern ausdrücken: In die Kinder- und Jugendbücher ist jeweils mehr als ein Diskurs eingeschrieben. So stoßen sich z. B. in vielen Werken pädagogischer und antipädagogischer Diskurs aneinander. Unser Einblick in die Diskursvielfalt (und dieser Einblick ist sicher eine Errungenschaft der neuesten Literaturwissenschaft) bedeutet allerdings nicht, daß die Deutungen beliebig seien. Im genauen unterscheidenden Herausarbeiten der Diskurse bewährt sich eine Literaturwissenschaft, die die widersprüchliche Komplexität literarischer Werke und zugleich die Vorstellungen, in denen wir befangen sind, einer kritischen Analyse unterzieht.

Literaturhinweise

- Basedow, Johann Bernhard: Methodenbuch. Leipzig: Koehler, 1913
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: dva, 1977
- Doderer, Klaus (Hrsg.): Ästhetik der Kinderliteratur. Weinheim: Beltz, 1981
- Doderer, Klaus: Klassische Kinder- und Jugendbücher. Weinheim: Beltz, 1969
- Ewers, Hans-Heino: Einleitung. In: H. Ewers (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Stuttgart: Reclam, 1980, S. 5–59
- Ewers, Hans-Heino: Einleitung. In: H. Ewers (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romantik. Stuttgart: Reclam, 1984, S. 7–58

- Ewers, Hans-Heino: „Hier spricht, wenn ich's gut gemacht habe, wirklich ein Kind.“ In: *Informationen Jugendliteratur und Medien* 44. Jg. (1992), H. 4, S. 165–179
- Haas, Gerhard: Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: *Praxis Deutsch* H. 89 (1988), S. 3–5
- Härtling, Peter: *Der Anspruch der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M.: Institut für Jugendbuchforschung der Universität Frankfurt, 1991
- Kaminski, Winfred: *Antizipation und Erinnerung*. Stuttgart: M + P, 1992
- Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa, 2. Aufl. 1989
- Könneker, Marie-Luise: *Dr. Heinrich Hoffmanns „Struwelpeter“*. Stuttgart: Metzler, 1977
- Nett, Carola: Eine Antipädagogin war sie eigentlich schon immer. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien*. 44. Jg., (1992), H. 1, S. 2–5
- Nöstlinger, Christine: *Jeder hat seine Geschichte*. Frankfurt a. M.: Institut für Jugendbuchforschung der Universität Frankfurt, 1992
- Richter, Dieter: *Das fremde Kind*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1987
- Ueding, Gert: *Wilhelm Busch*. Frankfurt a. M.: Insel, 1977
- Ulrich, Anna Katharina: *Messer, Gabel, Scher und Licht*. In: R. Battegay; U. Rauschfleisch (Hrsg.): *Das Kind in seiner Welt*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1991, S. 134–158
- Vogt, Elke und Jochen: „Und höre nur, wie böse er war“. In: Dieter Richter; Jochen Voigt (Hrsg.): *Die heimlichen Erzieher*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1974
- Weiß, Peter: *Abschied von den Eltern*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1961
- Wilkending, Gisela: *Kinder- und Jugendbuch*. Bamberg: Buchner, 1987
- Wolgast, Heinrich: *Das Elend unserer Jugendliteratur*. 4. Aufl. Hamburg: Selbstverlag, 1910