

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra germanistiky

*Zwei unterschiedliche Auffassungen bezüglich des
Erziehungsauftrags der Kinder- und Jugendliteratur
in der ersten, bzw. zweiten Hälfte des 20.
Jahrhunderts.*

*Analyse und Vergleich ausgewählter Werke von Erich Kästner
und Christine Nöstlinger.*

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Hedwiga Kašlík

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tamara Bučková, Ph. D.

2014

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 05. dubna 2014

.....

Hedwiga Kašík

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Tamaře Bučkové, Ph. D. za slova povzbuzení, trpělivost a cenné rady při vedení mé diplomové práce.

NÁZEV:

„Zwei unterschiedliche Auffassungen bezüglich des Erziehungsauftrags der Kinder- und Jugendliteratur in der ersten, bzw. zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Analyse und Vergleich ausgewählter Werke von Erich Kästner und Christine Nöstlinger.“

AUTOR:

Hedwiga Kašlík

KATEDRA

Katedra Germanistiky

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Tamara Bučková, Ph. D.

ABSTRAKT:

Práce porovnává postoje dvou autorů k výchovnému požadavku literatury pro děti a mládež pomocí vybraných děl. Jedná se při tom o Ericha Kästnera, jako zástupce předválečné generace a jeho díla *Emil und die Detektive* (1929) a *Das fliegende Klassenzimmer* (1933). Druhým autorem je rakouská spisovatelka Christine Nöstlingerová, která začala svým literárním působením v 70. letech 20. století. Od ní slouží k analýze knihy *Der Spatz in der Hand* (1974) a *Das Austauschkind* (1982). Po literárním rozboru a srovnání autorské poetiky s vybranými díly následuje komparace intencí a postojů Kästnera a Nöstlingerové k literatuře pro děti a mládež.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Erich Kästner, *Emil und die Detektive*, *Das fliegende Klassenzimmer*, Christine Nöstlinger, *Der Spatz in der Hand*, *Das Austauschkind*, Kinder- und Jugendliteratur, Erziehungsauftrag

TITLE:

“Two different views on education presented in the children's and youth literature in the first and second half of the 20th century. – A comparison of selected novels by Erich Kästner and Christine Nöstlinger.”

AUTHOR:

Hedwiga Kašlík

DEPARTMENT:

Department of German language and literature

SUPERVISOR:

PhDr. Tamara Bučková, Ph. D.

ABSTRACT:

The thesis compares two different views on education presented in the children's and youth literature in the first and second half of the 20th century with the help of selected works. The first focus is on Erich Kästner, as a representative of the pre-war generation, and his novels *Emil und die Detektive* (1929) and *Das fliegende Klassenzimmer* (1933). The second author is the Austrian writer Christine Nöstlinger, who began her literary activity in 70s of the 20th century. The books *Der Spatz in der Hand* (1974) and *Das Austauschkind* (1982) were chosen as an example of her work. All novels are analyzed with respect to their educational content and then compared to the original intentions of the author regarding his attitude towards the children's and youth literature. The conclusion of the thesis is going to show the contrast between Kästner's and Nöstlinger's positions on education in literature.

KEYWORDS:

Erich Kästner, *Emil und die Detektive*, *Das fliegende Klassenzimmer*, Christine Nöstlinger, *Der Spatz in der Hand*, *Das Austauschkind*, children's and youth literature, view on education

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	8
2	THEORETISCHE AUSGANGSPUNKTE	12
2.1	Kinder- und Jugendliteratur – Definition und Abgrenzung vom allgemeinen Literaturbegriff	12
2.2	Grundlegende Kinder- und Jugendliteraturnormen	15
2.3	Historischer Überblick der deutschen KJL hinsichtlich der erzieherischen Funktion von Literatur	18
2.4	Autorintention und Leserrezeption	23
2.5	Formen der Wertevermittlung	25
3	ERICH KÄSTNER	28
3.1	Autorenpoetik	28
3.2	Analyse ausgewählter Werke	34
3.2.1	Emil und die Detektive	34
3.2.2	Das fliegende Klassenzimmer	51
4	CHRISTINE NÖSTLINGER	76
4.1	Autorenpoetik	76
4.2	Analyse ausgewählter Werke	85
4.2.1	Der Spatz in der Hand	85
4.2.2	Das Austauschkind	101
5	VERGLEICH UNTERSCHIEDLICHER EINSTELLUNGEN ZU KINDERLITERATUR UND KINDERLESERN	118
5.1	Stellung zu Kinderlesern	118
5.2	Kinderliteratur im Dienste der Erziehung und Wertevermittlung	119
5.3	Kinderliteratur als Mittel zur Gesellschaftsveränderung	121

5.4 Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die kinderliterarische Produktion.....	122
6 ABSCHLUSS.....	124
7 RESUMÉ.....	127
8 LITERATURVERZEICHNIS	129
8.1 Primärliteratur.....	129
8.2 Sekundärliteratur.....	130

1 Einleitung

Je mehr ich las, umso näher brachten die Bücher mir die Welt, umso heller und bedeutsamer wurde für mich das Leben. (Maxim Gorki)

Literatur übt eine Wirkung auf ihre Leser aus – und für Kinder gilt dies in besonderer Weise, denn in der Zeit des Heranwachsens befinden sich nicht nur physische und intellektuelle Fähigkeiten, sondern auch Wertesystem und Moralentwicklung des Kindes im Werdegang. Nebst den direkten Erziehungsinstanzen, Eltern oder Lehrer, wirken weitere Komponente auf die Ausbildung und Internalisierung bestimmter Richtlinien und Relevanzen der Kinder ein. Einen davon kann die Kinder- und Jugendliteratur konstituieren.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Fragestellung, inwiefern die Kinder- und Jugendliteratur des 20. Jahrhunderts, die auch heute noch rezipiert wird, einen Beitrag zur Erziehung und zur Orientierung der Kinder in einer heiklen Welt leisten will und kann. Anders formuliert, soll untersucht werden, welchen Stellenwert der Erziehungsauftrag der Kinder- und Jugendliteratur, deren Ursprung und Entstehung bereits pädagogisch motiviert ist, in den ausgewählten (post-)modernen Kinderliterarischen Werken einnimmt.

Mit dem Begriff „Erziehungsauftrag“ soll hier der Versuch des Autors, auf den Leser durch bewusste und beabsichtigte Werte- und Normenvermittlung Einfluss zu nehmen, gemeint sein.

Da eine komplexe Untersuchung der Kinderliteratur des 20. Jahrhunderts und ihrer Entwicklung den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen würde, beschränkt sich die Analyse auf zwei namhafte und vielmals ausgezeichnete Kinderbuchautoren der ersten, bzw. zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Wegen ihrer unterschiedlichen Einstellungen zu dem Erziehungsauftrag der Literatur für Kinder wurden dafür einerseits Erich Kästner und andererseits Christine Nöstlinger, so wie jeweils zwei ihrer Werke ausgewählt.

Erich Kästner, 1899 in Dresden geboren, ist einer der wenigen Autoren, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene anspruchsvolle Literatur hervorbrachten. Neben seiner

Tätigkeit als Lyriker, Romancier und Journalist begann er Ende der zwanziger Jahre mit seiner Karriere als Kinderliterat. Bereits mit seinem ersten Titel *Emil und die Detektive*, der 1929 erschien, erlangte er internationale Anerkennung und verhalf der Literaturgattung Kinderbuch zu neuer Popularität. In der Zeit der Weimarer Republik entstehen auch *Pünktchen und Anton* (1931) und *Das fliegende Klassenzimmer* (1933).

Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger, Jahrgang 1936, erlebt ihrerseits ihre Kinder-literarische Premiere 1970. Mit ihren anschließend über 100 veröffentlichten Büchern zählt sie zu den fruchtbarsten und einflussreichsten Kinderschriftstellern. Im Laufe ihrer nun bereits über 40-jährigen literarischen Tätigkeit verändern sich dabei nicht nur ihre Anschauungsweisen, sondern auch ihre Einstellung zu Kinderliteratur und den kindlichen Lesern.

Zwischen Kästners und Nöstlingers Erstveröffentlichungen auf kinderliterarischem Gebiet liegen 41 Jahre und viel Weltgeschichte. Der Zweite Weltkrieg und die Studentenrevolten der 68er schlagen sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur nieder. Traditionelle gesellschaftliche Belange und Leitfaden werden hinterfragt, die Erziehung selbst gerät in Misskredit.

Antiautoritäre Erziehung, Antipädagogik und Relativierung von Moral- und Wertvorstellungen sind die viel debattierten, heißen Eisen der Zeit und hinterlassen ihre Handschrift in der postmodernen Gesellschaft.

Wie sich die unterschiedlichen Standpunkte der Autoren Kästner und Nöstlinger, als Vertreter der Vor- und Nachkriegsgeneration, in den Kinderbüchern widerspiegeln, soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Ziel ist es, aufzuspüren und aufzuzeichnen, inwiefern und auf welche Weise der Erziehungsauftrag der Kinder- und Jugendliteratur jeweils erfüllt und verwirklicht, widrigenfalls gemieden, in Frage gestellt oder sogar angegriffen wurde.

Dabei soll zum Einen der Frage nachgegangen werden, welche Aussagen der Autor selbst zu Kinderlesern, Kinderliteratur und Erziehung (mit Hilfe der Literatur) getroffen hat. Zum Anderen sollen ihre Bücher im Hinblick auf die Wertevermittlung durchkämmt und nachfolgend mit der Autorenpoetik bezüglich der Kinder- und Jugendliteratur verglichen werden. Abschließend erfolgt eine Gegenüberstellung der Autoren und der durchgearbeiteten Kinderbücher.

Ausgehend von Kästner, dessen erste Kinderbücher der realistischen Literatur angehören und für das Alter von etwa neun bis zwölf Jahren beabsichtigt sind, wurden für die Untersuchung auch von Nöstlinger Bücher des gleichen Genres ausgewählt. Von Kästner werden die, in der Weimarer Republik, folglich vor dem Ersten Weltkrieg entstandenen Kinderromane beleuchtet: Zum einen *Emil und die Detektive* (1929) und zum anderen sein komplexestes Kinderbuch *Das fliegende Klassenzimmer* (1933). Von Christine Nöstlinger werden *Der Spatz in der Hand* (1974) und *Das Austauschkind* (1982) behandelt, wobei ersteres in die aktivistische, letzteres in die resignative Schaffensphase der Autorin fällt.

Bei vorliegender Literaturstudie sollen die vier Kinderbücher in Bezug auf ihre ethischen und moralischen Gegenstände hin untersucht werden. Nach einer einleitenden stilistischen Analyse, welche in groben Zügen Form und Aufbau des Romans vorstellt, erfolgt im Schwerpunkt der Arbeit, eine rezeptionsästhetische, inhaltliche Auswertung mit dem Fokus auf kindliche und erwachsene Personen der Bücher, zuzüglich kindlicher Handlungsräume. Dabei soll erkundet werden, wie die Charaktere und Handlungsmuster der jungen Protagonisten und ihrer Erzieher gezeichnet sind, wie die Beziehungen zwischen jungen Menschen und Erwachsenen gelingt, inwiefern die Figuren Vorbildfunktion erfüllen und welche Werte, Prinzipien und sittlichen Inhalte direkt, auch indirekt vermittelt werden. Aus den gewonnen Erkenntnissen werden anschließend Konsequenzen für den Erziehungsauftrag in der Literatur abgeleitet und die Wirkung des Textes wird mit der Autorenpoetik, bzw. den Intentionen des Autors in Beziehung gesetzt.

Zunächst jedoch skizziert die Arbeit in den ersten Kapiteln einige theoretische Ausgangspunkte, die für die Fragestellung relevant sind und die wechselseitige Abhängigkeit von Kinder- und Jugendliteratur und Pädagogik andeuten. Auf die Einführung in kinderliterarische Grundbegriffe erfolgt ein Überblick über die historische Entwicklung der Kinderliteratur im Hinblick auf die Unterweisung der Jugend, nebst einem Abriss über die Möglichkeiten der Einflussnahme durch Literatur.

Das dritte, vierte und fünfte Kapitel stellen den Kern der Arbeit dar, der sich, wie weiter oben erwähnt, zunächst der Autorenpoetik Kästners zuwendet, anschließend die beiden ausgewählten Werke analysiert, in gleicher Weise an Nöstlingers Autorenpoetik und die zwei Literaturstudien herangeht, um letztlich in den Vergleich der Schriftsteller und ihrer Werke im Hinblick auf die Fragestellung zu münden.

2 Theoretische Ausgangspunkte

2.1 Kinder- und Jugendliteratur – Definition und Abgrenzung vom allgemeinen Literaturbegriff

Allgemein kann KJL als Oberbegriff für die (in der Regel) von Erwachsenen verfasste und für noch nicht erwachsene Leser bestimmte Produktion von literarischen Werken gedeutet werden, die von den jungen Lesern in unterschiedlicher Art rezipiert werden kann – in der Rolle des Zuhörers oder Lesers. Die Gattungen und Genres betreffend steht sie der Erwachsenenliteratur in nichts nach. So reicht ihr Spektrum von Bilderbüchern für Kleinkinder, Comics und Zeitschriften über Erzählungen und Romane für Jugendlichen bis hin zu den für Kinder und Jugendliche bestimmten Bearbeitungen erwachsenenliterarischer Werke.¹

In der Kinderliteraturforschung wird der Gesamtkorpus der Kinder- und Jugendliteratur (nach Lektüreentscheidung, Auswahlkriterien und Autorenintention) in drei Bereiche kategorisiert: Die Werke und Medien, die nicht explizit für Kinder und Jugendliche konzipiert, aber dennoch von diesen rezipiert werden, fasst man unter dem Begriff „Kinder- und Jugendlektüre“ zusammen. Der Terminus „intendierte“ (früher: intentionale) Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet die Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche geeigneten Literatur und die Bezeichnung „originäre“ (früher: spezifische) Kinder- und Jugendliteratur beschreibt die Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche (explizit) geschriebenen Literatur.

Neben der eben aufgeführten Kategorisierung lässt sich der Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ auch formal und inhaltlich bestimmen. Kümmerling-Meibauer führt folgende Ansätze auf:

„Kinder- und Jugendliteratur kann aufgefasst werden als

- (a) Literatur, die für die Erziehung des Kindes oder Jugendlichen unabdingbare Werte und Kenntnisse vermittelt (= Erziehungs- oder Sozialisationsliteratur);*

¹ vgl. KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: *Kinder- und Jugendliteratur : Eine Einführung*. Darmstadt : WBG, 2012. ISBN 978-3-534-23546-9. S. 9

- (b) *Literatur, die sich gemäß den Vorstellungen einer entwicklungspsychologischen Altersstufen-Theorie an das Sprachvermögen, die intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten sowie die Bedürfnisse des kindlichen Lesers anpasst (= kind- und jugendgemäße Literatur);*
- (c) *Literatur, die der Aneignung literarischer Regeln dient und sich hinsichtlich der Kinderliteratur durch spezifische Merkmale wie Einfachheit, Redundanz und Nachahmung mündlichen Erzählens auszeichnet (= Anfänger- oder Einstiegsliteratur), hinsichtlich der Jugendliteratur dem Jugendlichen den Übergang zur Erwachsenenliteratur erleichtern soll (= Übergangsliteratur) (Ewers 2000).“²*

Nach Malte Dahrendorf gibt es drei Möglichkeiten das Verhältnis von Kinder- und Erwachsenenliteratur zu beschreiben:

- (1) Kinderliteratur als ein selbstständiges Gebiet der Literatur, das sich, bedingt durch die besondere Lage der Adressaten, grundsätzlich von der Literatur der Erwachsenen unterscheidet oder sogar zu dieser in Opposition steht.
- (2) Kinderliteratur als Literatur, die den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie diese gehorcht.
- (3) Kinderliteratur als Teilgebiet der Literatur von spezifischer Struktur und *zugleich* allgemeinliterarischer Gesetzmäßigkeit.³

Eine Abgrenzung zur Erwachsenenliteratur ist schon allein durch den Ursprung der Kinderliteratur gegeben, da diese durch Differenzierung erst entstanden ist. Anlass dazu gaben gesellschaftlich-politische Veränderungen, namentlich die Industrialisierung und Verbürgerlichung der Verhältnisse und die damit einhergehende Trennung der Erwachsenen- und der Kindersphäre.

Die Autorin selbst plädiert für das dritte Modell, in dem Kinderliteratur als Teilmenge der Literatur angesehen wird. Diese Ansicht wird durch die sogenannten „Doppelproduktionen“⁴ unterstützt, welche sich parallel zu dem Paradigmenwechsel in der Erziehung während der 70er Jahre verbreitet haben. Bis zu dieser Wende war es üblich, dass Kinderbuchautoren eine eigene Gruppe bildeten. Oft handelte es sich dabei um Pädagogen oder Laien- und Sonntagsschriftsteller, (mit einigen Ausnahmen, wie z.B. Erich Kästner, der auf beiden Gebieten gleich intensiv und erfolgreich tätig war). Im Verlauf der siebziger Jahre hat sich die Kinder- und Jugendliteratur jedoch „neue

² Ebd. S. 13

³ DAHRENDORF, Malte: Verschiedene Wahrheiten für Kinder und Erwachsene? Perspektiven und Beispiele. Untersuchungen an ausgewählten Prosatexten von Peter Härtling, Günter Herburger und Christine Nöstlinger. In: Freundeskreis d. Inst. fuer Jugendbuchforschung Frankfurt (Hrsg.): *Kinderwelten : Kinder u. Kindheit in d. neueren Literatur; Festschrift für Klaus Doderer*. Beltz, 1985. ISBN 3-407-56602-6.

⁴ Ebd. S. 26

Dimensionen zugelegt“⁵. Seither publizieren mehrere Autoren sowohl im Bereich der Erwachsenen- als auch der Kinder- und Jugendliteratur. Gegenwärtige Beispiele hierfür sind Peter Härtling, Günter Herburger und auch Christine Nöstlinger.

Die Kinderliteraturforschung bewegt sich – im Unterschied zu der Literatur für Erwachsene, die im Grunde ausschließlich aus dem Blickwinkel der Literaturwissenschaft untersucht wird – in einem Spannungsfeld zwischen Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie und Didaktik⁶. So werden beispielsweise bei der Unterteilung der Kinder- und Jugendliteratur in literarische Gattungen ontogenetische Aspekte einbezogen. Bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts machte Charlotte Bühler Gebrauch von Piagets entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die ihr zu einer Gliederung des kinderliterarischen Korpus verhalfen. Bühler unterscheidet folglich das Struwelpeteralter (2-4 Jahre), das Märchenalter (4-8 Jahre), das Robinsonalter (8-12 Jahre), sowie das Helden-, Sagen- und Mythenalter (12-14 Jahre). Wenngleich diese Klassifizierung heute bereits als überwunden gilt, so bildet sie doch die Grundlage für spätere Erweiterungen und Unterteilungen.

Realistische Kinderliteratur

Da die in der vorliegenden Arbeit analysierten Werke der realistischen Kinderliteratur angerechnet werden, soll dieses Genre kurz definiert werden.

Der Begriff des realistischen Erzählens unterliegt dem historischen Wandel. So unterscheidet sich das Wirklichkeitskonzept der Neuen Sachlichkeit beispielsweise von dem der 70er Jahre. Die Kinderliteratur der Neuen Sachlichkeit kreiert Realitätsnähe unter anderem durch ihre Themen, wie Leben in der Großstadt, gesellschaftliche Verhältnisse, wirtschaftliche Veränderungen und die explizite Benennung aktueller politischer Ereignisse. Denselben Zweck dient auch die alltagsnahe Sprache. Was das Erzählverfahren betrifft, so lässt sich ein Zurücktreten der auktorialen Erzählerinstanz

5 Ebd. S. 26

6 vgl. BUČKOVÁ, Tamara: Die Kinder- und Jugendliteratur als Herausforderung sowohl für Wissenschaftler als auch Lehrer. [Contemporary children's literature/young-adult fiction in teaching German as a foreign language – the challenge for teachers and scientist as well.] In: Janíková Vera, Sorger Brigitte (Hrsg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*. Brno : Academicus, 2009. ISBN 978-80-87192-04-7.

und ein Hervortreten der Figurenrede feststellen. Dennoch werden inhaltlich Idealvorstellungen vermittelt. Gescheite Kinder siegen über Erwachsene, die Kinderbande stellt sich als die beste aller möglichen Welten heraus und die Geschichte hat ein gutes Ende. Auch in den Erzählungen der Weimarer Republik handelt es sich letztlich, allen Realitätseffekten zum Trotz, um die Darstellung eines idealisierten Kinderalltags, in dem das Gute und die Gerechtigkeit siegen.

In der ‚Zweiten Moderne‘ für die Kinderliteratur nach 1968 wird der Realismusbegriff neu aufgearbeitet. Kinder werden als Teil der sie umgebenden Wirklichkeit angesehen und Literatur dient zur Aufklärung der Wirklichkeit. Die Kinderliteratur nimmt explizit Bezug auf außerliterarische Verhältnisse und hat den Anspruch, diese mimetisch abzubilden. Aber auch der Darstellung von psychischen Phänomenen wird ein neuer Stellenwert eingeräumt, was die Entstehung einer neuen realistischen Gattung, des psychologischen Kinderromans, belegt. Ähnlich wie bereits in der Weimarer Republik findet eine Betonung kindlichen Handelns statt, wobei die Akteure nun normale Figuren sind und auch die Geschichte nicht zwingend gut ausgehen muss. Darüber hinaus schlägt sich das Realismuskonzept dieser Zeit in der Enttabuisierung aller Bereiche nieder.

Aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen versteht man heute *„Realismus bzw. realistisches Erzählen als einen historisch variablen Bedeutungseffekt, der daraus entsteht, dass ein literarischer Text der jeweiligen Realitätsauffassung des Publikums entspricht und diese zugleich mitbestimmt.“*⁷

Anhand verschiedener Stilmerkmale, des Erzählverfahrens, des Gegenstands und der sprachlichen Mittel soll der Effekt der Wirklichkeitsnähe und Lebensechtheit erzielt werden.

2.2 Grundlegende Kinder- und Jugendliteraturnormen

„Unter grundlegenden Kinder- und Jugendliteraturnormen sind präskriptive Festlegungen grundlegender Eigenschaften der Symbolgattung `Kinder- und

⁷ GLASENAPP, Gabriele v., WEINKAUFF, Gina: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh, 2010. ISBN 3-506-76895-7. S. 75

Jugendliteratur' zu verstehen; dabei handelt es sich um Setzungen, die aus allgemeinen (religiösen oder säkularen) Wertorientierungen, aus der Erziehungsauffassung, aus dem Kindheits- und Jugendbild wie aus allgemeinen ästhetischen Überzeugungen deduziert worden sind.“⁸

Ewers führt dabei vier unterschiedliche Normen auf, die in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur seit 18. Jahrhundert bis heute immer wieder diskutiert und behandelt wurden. In unserem Zusammenhang ist vor allem der erste Gesichtspunkt von Bedeutung, doch der Vollständigkeit wegen sollen auch die weiteren Unterpunkte erwähnt werden.

1. Kinder- und Jugendliteratur als didaktische Literatur:

Diese zugleich älteste und lange währende Norm bezieht sich auf die Inhaltsebene und setzt voraus, dass das primäre Ziel der Kinder- und Jugendliteratur in der Wissens- und Wertevermittlung besteht. Dies bedeutet, dass Literatur einerseits der Bildung des Intellekts und andererseits dem Erlernen des rechten und moralischen Verhaltens dienen soll. Dazu zählt die Vermittlung von religiösen und moralischen Werten und Normen, aber auch Benimm- und Verhaltensschulung. Ewers merkt an, dass die erste Komponente (Wissensvermittlung) durch die *„Ausbildung des Regelschulwesens und der damit einher gehenden Dissoziation von Schullektüre und (freizeitlicher) Kinder- und Jugendlektüre“*⁹ eine gewisse Entlastung erfahren habe, die zweite Komponente in der Kinder- und Jugendliteratur hingegen stets präsent geblieben sei, da die moralische Erziehung weniger in der Schule als in der Familie stattfindet. Allerdings fand in der Wertevermittlung ein Methodenwandel statt: vom anfänglichen Auswendiglernen der Ge- und Verbote entwickelte sich die Verhaltenserziehung dahingehend, dass sie *„sich nahezu ausschließlich der ‚schönen Literatur‘ (qua moralischer Beispieldichtung) bedient.“*¹⁰

⁸ EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Paderborn : Fink, 2012. ISBN 978-3-8252-3705-9. S. 140

⁹ Ebd. S. 142

¹⁰ Ebd. S. 142

Weitere historisch relevante erzieherische Zielsetzungen, die sich auch als Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur bezeichnen ließen, sind nach Ewers der Gebrauch von Kinder- und Jugendliteratur als Mittel der rhetorischen Erziehung (vor allem in der frühen Neuzeit bis ins 18. Jahrhundert), zur „*Ausbildung und Stabilisierung der Lesekompetenz*“¹¹, zur Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bzw. Selbstfindung und Identitätsbildung der Leser. Darüber hinaus übt Kinder- und Jugendliteratur eine Reihe enkulturierender Funktionen aus, wie z.B. die Vermittlung von Wirklichkeitsauffassung und Weltwahrnehmung, Hilfestellung zur Selbstwahrnehmung und Entwicklung der Phantasie, sowie des Gefühlslebens der Adressaten.

2. Kinder- und Jugendliteratur als kind- und jugendgemäße Literatur:

Diese Norm fordert, dass die Kinder- und Jugendliteratur auf Sprachvermögen, intellektuelle Fähigkeiten, Erfahrungs- und Wissensschatz ihrer Leser Rücksicht nehmen, also angemessen gestaltet werden sollte.

3. Kinder- und Jugendliteratur als vollwertige Ausprägung von Literatur:

Bei dieser Eigenschaftsbestimmung geht es um die „*Erwartung, dass Kinder- und Jugendliteratur sich der allgemeinen Stilformen und Dichtungsarten ihrer Zeit bedient, dass sie so weit wie möglich die jeweils herrschenden ästhetischen Grundsätze und (hoch)literarischen Konventionen respektiert.*“¹²

4. Kinder- und Jugendliteratur als Wiedergeburt der Volkspoesie:

Hierbei soll sich die Kinder- und Jugendliteratur „*an einer Dichtungspraxis der Vergangenheit, an den poetischen Gesetzmäßigkeiten der sog. Volkspoesie orientieren*“

¹³.

¹¹ Ebd. S. 143

¹² S. 145

¹³ S. 147

2.3 Historischer Überblick der deutschen KJL hinsichtlich der erzieherischen Funktion von Literatur

*„Jugendliteratur ist – historisch gesehen – gewiss weniger ein literarisches denn ein pädagogisches Phänomen, genauer: nicht nach literarästhetischen Gesetzen vollzog sich ihr Ursprung, sondern als pädagogisches Postulat: Jugendliteratur sollte weniger mit ästhetischem Wohlempfinden unterhalten denn nützlich sein für die Erziehung der Jugend.“*¹⁴

Im Mittelalter und der frühen Neuzeit bestand die Kinderliteratur im Grunde ausschließlich aus Werken mit lehrhaftem Charakter. Zu ihnen zählten beispielsweise Nacherzählungen biblischer Geschichten, Katechismen, Kinderpredigten und Erbauungsliteratur zur Vermittlung religiöser und moralischer Grundsätze, aber auch Fibeln, Enzyklopädien und Orbis-Pictus-Bücher zur Weiterbildung, wobei auch die Schul- und Lehrbücher im Mittelalter nicht nur mit einer reinen Wissensvermittlung, sondern auch immer mit einer moralischen Bedeutung verbunden waren.

Der eigentliche Beginn der Kinderliteratur wird in der heutigen Kinder- und Jugendliteraturforschung im Zusammenhang mit der Aufklärung datiert, welche die ‚Entdeckung der Kindheit‘ mit sich brachte. Nach dem Vorbild von Jean-Jacques Rousseau`s *Emil ou sur l'éducation* entstehen auch in Deutschland Erziehungsromane und -schriften, die von pädagogisch engagierten Philanthropen verfasst werden. Der Mensch wird als von Grund auf gut angesehen und das Ziel seiner Erziehung besteht in der ungehinderten Entfaltung seiner natürlichen Anlagen. Dieser pädagogische Optimismus zieht sich bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts durch. Obgleich sich in der Klassik und Romantik in Deutschland ein Literaturbegriff durchgesetzt hatte, *„der die Beanspruchung der schönen Literatur für die moralische Erziehung weitestgehend*

¹⁴ ARENDT, Dieter: Jugendliteratur zwischen Ästhetik und Didaktik oder „So fühlt man Absicht und man ist verstimmt“, In: DODERER, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur : Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1981. ISBN 3-407-54110-4. S. 76

tabuisierte“¹⁵, konnte die didaktische Funktion aus der Kinder- und Jugendliteratur nicht verdrängt werden.

Erst mit Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter* und Wilhelm Buschs Bildergeschichten setzt erstmals eine Wende in der Kinderliteratur ein, in der „die zentrale Frage nach dem Bild von Kindheit“ und die Frage danach auftritt, „ob das Kind an sich von Natur aus ‚gut‘ oder ‚böse‘ ist. Jedenfalls ist Kindheit nicht mehr der Inbegriff einer besseren Zukunft; der pädagogische Optimismus vorangehender Epochen erscheint vom Zweifel am Erfolg jeglicher Erziehung abgelöst“¹⁶. Eine theoretische Grundlage für die antiautoritär ausgerichteten Kinderbücher gibt der Hamburger Volksschullehrer und Kinder- und Jugendliteraturkritiker Heinrich Wolgast schließlich gegen Ende des 19. Jahrhunderts – jedoch mit einer anderen Begründung. Er hält es für illegitim, die schöne Literatur zu pädagogischen Zwecken des Wissenserwerbs und der Wertevermittlung zu missbrauchen: „Die Dichtkunst kann und darf nicht das Beförderungsmittel für Wissen und Moral sein. Sie wird erniedrigt, wenn sie in den Dienst fremder Mächte gestellt wird.“¹⁷ Er spricht sich dafür aus, auch Jugendliteratur als Kunst zu betrachten. Gleichzeitig stimmt er jedoch Schillers Prinzip der ästhetischen Erziehung zu, der die schöne Kunst als ‚Werkzeug‘ zur Harmonisierung des Staates begreift. In diesem Sinne sieht ebenso Wolgast die Kunst, zu der auch die Literatur gehört, als Mittel „zur Humanisierung des Menschen in einem zur totalitären Politisierung neigenden Staat“¹⁸ an.

Ob Kinder- und Jugendliteratur ästhetischen oder pädagogischen Prinzipien gehorchen muss, wurde auch im zwanzigsten Jahrhundert weiterhin diskutiert. Dass die Kinder- und Jugendliteratur aus einem pädagogischen Impetus geboren wurde, rechtfertigte nicht ihre Ausgrenzung aus der allgemeinen Literatur hinein in ein kinderliterarisches Ghetto. Gegen diese Ghettobildung sprachen sich nicht nur Literaturtheoretiker wie Wolgast, später M. Dahrendorf und A.C. Baumgärtner, aus, sondern auch Autoren wie

¹⁵ EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Paderborn : Fink, 2012. ISBN 978-3-8252-3705-9. S. 147

¹⁶ SEIBERT, Ernst: *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Wien : Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2008. ISBN 978-3-3073-9. S. 131

¹⁷ EWERS 2012, S. 147

¹⁸ ARENDT 1981, S. 72

Heinrich Böll und Erich Kästner. Dies bedeutete jedoch nicht, dass Literatur keine pädagogischen Implikationen beinhalten dürfe:

„*Wer meint, vor der Pädagogisierung in den Realismus fliehen zu können, wer sich also der Unentrinnbarkeit `pädagogischer` Wirkungen nicht bewusst ist, beteiligt sich in der Tat eher an `der Errichtung oder Wahrung der Pädagogischen Provinz`. Ja, schon indem man Literatur für Kinder machen will, unterwirft man sein Werk diesem Gesetz.*“¹⁹ Kinderliteratur, die von Erwachsenen geschrieben sei, hätte somit stets schon per definitionem eine pädagogische Dimension.

Trotz des neuen Wirklichkeitskonzepts, das um die Jahrhundertwende entstand und sich von der Instrumentalisierung der Literatur zur Normenvermittlung abwandte, um sich für die Darstellung der wahren und nicht der idealen Realität auszusprechen, lässt sich in der Kinderliteratur des Kaiserreiches vor dem Ersten Weltkrieg ein Rückschritt feststellen. Sie wurde nun nicht nur zur Bildung und Erziehung der Sprösslinge eingesetzt, sondern auch gezielt zur Politisierung und zum Aufbau von Feindesbildern instrumentalisiert. Ideale wie Treue zum Vaterland, Gehorsam gegenüber gottgewollter Obrigkeit, Fleiß und Ergebenheit wurden geschickt in die Kinderbücher infiltriert und ins Märchenhafte verfremdet. Heute noch bekannte Beispiele dafür sind Waldemar Bonsels Kinderbuch *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* und Gerdt von Bassewitzens *Peterchens Mondfahrt*.

Die Kinderliteratur der Neuen Sachlichkeit hat den Anspruch über wahre Dinge zu schreiben, über die wirkliche Welt, die den Leser umgibt. Sein Programm beschreibt beispielsweise Erich Kästner im Vorwort zu *Emil und die Detektive*, indem er dem Oberkellner Nietenfür nachfolgende Worte in den Mund legt: „*Da will ich Ihnen mal einen prima Rat geben*“, sagt er, *„das Beste wird sein, Sie schreiben über Sachen, die Sie kennen.*“²⁰

¹⁹ HENTIG, Hartmut von: Unrealistische Provinzen. Über die Chance heutiger Kinderliteratur, pädagogisch und wahrhaftig zugleich zu sein. In: HÄRTLING, Peter (Hrsg.): *Helft den Büchern, helfst den Kindern! : Über Kinder und Literatur*. München [u.a.] : Hanser, 1985. ISBN 3-446-14301-7. S. 90

²⁰ KÄSTNER, Erich: *Emil und die Detektive*. 160. Aufl. Zürich : Atrium Verlag, 2011. ISBN 3-7915-3012-3. S. 12

Trotz dieses Vorsatzes werden im Grunde Idealvorstellungen vermittelt: Kinder, die gescheiter als die Erwachsenen sind und ihre Probleme selbst lösen können, junge Helden, die mit ihren Charaktereigenschaften für die Großen ein Vorbild sein können und Geschichten, die in ein glückliches Ende münden. Mit Hilfe idealistischer Darstellungen möchte der Autor seine Leser ermutigen, zur Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse beizutragen. Erneut schwingen pädagogische Absichten mit, die, wie im Falle Kästners, durchaus nicht verheimlicht, sondern direkt angesprochen werden. Er glaubte mit Bestimmtheit an die erzieherische Wirkung von Literatur sowie an die Notwendigkeit, mit Literatur zu erziehen.

In der Kinderliteratur der Nachkriegszeit beginnt sich im westlichen deutschsprachigen Raum die Autonomisierung der Kindheit niederzuschlagen. Die kindliche Weltsicht und Erlebnisperspektive rückt in den Mittelpunkt, den kindlichen Wünschen und Phantasien wird Raum zur Entfaltung gegeben und die Kinderhelden erhalten eine neue Unabhängigkeit. So entsteht eine Literatur, die sich weitgehend autoritärer Züge entledigt hat und bevormundungsfreie kindliche Spielräume entwerfen kann. Diese Entwicklung beeinflusste zu einem nicht geringen Teil Astrid Lindgren. In ihren Büchern werden die positiven erwachsenen Randfiguren nicht als Autoritätspersonen, sondern als Partner der Kinder dargestellt. Eine Ausnahme stellt dabei *Pippi Langstrumpf* (1945, dt. 1949) dar, bei der die Autorität der Erwachsenen offen und provokativ in Frage gestellt wird. Die nicht-autoritäre Kinderliteratur stößt weitestgehend auf Akzeptanz und beginnt zur Normalität zu werden, während die Kinderliteratur mit sichtbar autoritären Zügen mit der Zeit in Misskredit gerät.

Im Zuge der 68er Bewegung erfährt auch die Kinder- und Jugendliteratur einen Wandel. Die Kindheit als ein besonderer Stand wird abgeschafft, die Kinder werden in die Erwachsenengesellschaft integriert und die prinzipielle Gleichrangigkeit stattet sie mit Rechten und Pflichten der Erwachsenen aus. Das Kinderbuch soll seine jungen Leser an Strukturen und Konflikte der Gesellschaft heranzuführen, da auch von ihnen schon ein Wirken in der gesellschaftlichen Realität erwartet wird. Kinder werden in den kinderliterarischen Werken ernst genommen, ihre Entscheidungen werden respektiert, man gewährt ihnen ein Mitspracherecht, sieht in ihnen nicht mehr Befehlsempfänger, sondern Verhandlungspartner. All dies erkämpfen sich die Kinder selbst in der

sogenannten "antiautoritären Kinderliteratur" (ca. 1968-1972) gegen den Widerstand der Erwachsenen, vor allem der Väter, (vgl. Christine Nöstlinger: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, 1972).

Nach dieser unmittelbaren Reaktion auf die Revolten der 68er erfolgt erneut eine Modifikation im Bezug auf Kindheit, denn diese „*erscheint zunehmend als bedrohter Raum, der bar jeder kindlichen Geborgenheit und Idylle ist. Es entsteht eine Literatur des Daseinernstes [...]*“²¹. Es entstehen Problemerkzählungen, in denen die von den Autoren wahrgenommenen Gefährdungen thematisiert werden, wie Konflikte in der Familie, ökologische Krisen, gesellschaftliche und globale Bedrohungen, aber auch Vereinsamung und Orientierungslosigkeit. Man nimmt Abschied „*von dem extrovertierten, heiteren und ausgeglichenen Kinderfigurentypus der vorangegangenen Kinderliteraturepoche*“²². Inhalt, Form und Sprache der Kinderbücher, die von moderner Subjektivität geprägt sind, ändern sich und nähern sich der allgemeinen Literatur. Dadurch steigen die Anforderungen an den Kinderleser. Erzähler reflektieren die Handlungen, die Bewertung wird dem Leser überlassen. Gleichzeitig bietet diese Art von Literatur Anreize zur Selbstwahrnehmung und Identitätsentwicklung sowie zur Förderung der Empathie. Die erwachsenen Figuren scheinen selbst überfordert zu sein mit den Anforderungen des modernen Lebens und sind deshalb nicht sensibel genug, auf kindliches Leben zu reagieren, wissen nicht, mit welchen Bedrohungen und Komplikationen Kinder konfrontiert sind. In der Kinderliteratur werden nun Tabus gebrochen und traditionelle Normen angezweifelt. Kinder sollen die Realität mit Hilfe der Literatur durchschauen. Diese dient nun als Aufklärer.

Die letzten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts sind von einer unüberschaubaren Themen- und Gattungsvielfalt geprägt. Nach der Wiedervereinigung wird in der Kinder und Jugendliteratur zum einen das historische Ereignis thematisiert und zum anderen die damit zusammenhängende Frage nach der Ursache für einschneidende Veränderungen gestellt, die sich in dem Erscheinen von rechter Gewalt und kindlicher Orientierungslosigkeit widerspiegeln (Gunter Preuß, Günter Saalman). Im Zentrum

²¹ RICHTER, Karin: Kindheitsbilder in der modernen Kinder- und Jugendliteratur. In: RENNER, Erich (Hrsg.): *Kindervelten : pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim : Dt. Studien-Verl., 1995 ISBN 3-89271-592-0. S. 29

²² Ebd. S. 32

steht der Bruch mit der Elterngeneration, die in der Vergangenheit mit ihrem Verhalten enttäuscht hat. Kinder und Jugendliche sind desillusioniert und haben ihren Glauben verloren, erleben einen Wertewandel und den Zusammenbruch von scheinbar Festgefügttem.

In den neunziger Jahren bleibt ein Großteil der Werke der Kinder- und Jugendliteratur dem sozialkritischen Realismus treu. Es findet eine erneute Erweiterung der Problemfelder statt, die offen behandelt werden: Homosexualität, sexueller Missbrauch, Ausländerfeindlichkeit, Integrationsprobleme in einer multikulturellen Gesellschaft. Die Thematisierung dieser epochaltypischer Schlüsselprobleme deutet darauf hin, dass solch eine Literatur nicht zum bloßen Zeitvertreib geschrieben wird. Ob und inwiefern sich pädagogische Absichten dahinter verbergen, hängt dabei eher vom Autorentyp²³ als von der gesellschaftlichen Strömung ab.

2.4 Autorintention und Leserrezeption

"Der Schriftsteller verwandelt Vorstellungen in Worte. Der Leser verwandelt Worte in Vorstellungen. Inwieweit diese und jenen Vorstellung einander ähneln, ist unkontrollierbar. Das mag bedauerlich sein, kann aber auch ein Glück sein." (E. Kästner)

Kästners Zitat deutet auf eine wichtige Tatsache hin, die man sich beim Interpretieren von Texten vergegenwärtigen sollte: Was der Leser aus dem Text herausliest, muss nicht immer mit dem übereinstimmen, was der Autor intendiert hat. Deshalb ist es wichtig, zwischen dem, was der Schreiber tatsächlich im Sinn hatte, und dem, was der Text selbst „sagt“ oder „meint“²⁴, zu unterscheiden. Der Text hat sich von seinem Verfasser gewissermaßen entfremdet und Abstand von ihm genommen. Dennoch enthält er gewisse Indikationen, (z.B. Struktur und Aufbau des Textes), die sein Interpretieren steuern. Diese muss der Interpret bei seiner Deutung berücksichtigen.

²³ vgl. EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur; mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München : Fink, 2000. ISBN 3-8252-2124-5.

²⁴ vgl. GADAMER, Hans-Georg: *Hermeneutik I : Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Aufl. Tübingen : Mohr, 1990. ISBN 978-3-16-145613-8.

Ein weiterer Aspekt, der für die Interpretation eine Rolle spielt, ist das Verhältnis zwischen Text und Rezipienten. Denn „*Rezeption ist ein schöpferischer Prozess, der einen aktiv rezipierenden Leser erfordert. Ohne die aktive Beteiligung des Lesers gibt es keine Rezeption.*“²⁵

Bei der Rezeption eines Textes deutet und komplettiert der Leser diesen auf Grund seines eigenen Sinnsystems, seiner realen und literarischen Erfahrung. Es findet eine Interaktion von Leser und Text statt, wobei beide Einflussgrößen gleichermaßen am Prozess der Rezeption beteiligt sind. Insofern wird jeder Leser ausgehend von seinem Wissens- und Erfahrungshintergrund den Text auf seine eigene Weise wahrnehmen, bestimmte Aspekte verstehen, andere wiederum übersehen. Die Interpretation eines Textes ist jedoch nicht vollkommen arbiträr, da der Rezipient des Gelesenen zwar frei, aber dennoch im Rahmen des Textes konstruiert.

In diesem Kontext soll noch auf den Unterschied zwischen Rezeption und Wirkung hingewiesen werden²⁶. Rezeption bezieht sich auf die Leserseite, Wirkung auf die Textseite. Wird also das Interesse auf das Werk und seinen Einfluss gelenkt, spricht man von Wirkung, liegt es beim Leser, so spricht man von Rezeption.

Für die vorliegende Arbeit lässt sich daraus schlussfolgern, dass der Autor beim Schreiben des Textes pädagogische oder auch antipädagogische Intentionen verfolgen kann, diese aber vom Leser im Text nicht zwingend wahrgenommen werden bzw. der Wirkung des Textes nicht entsprechen müssen. Deshalb soll nach einer Analyse der ausgewählten Texte, die auf ihre pädagogische Wirkung hin untersucht werden, ein Vergleich mit der jeweiligen Autorenpoetik stattfinden. Mit welchen Mitteln in der Kinderliteratur eine pädagogische Wirkung erzielt werden kann, soll im nächsten Kapitel zur Sprache kommen.

²⁵ GILLEBEERT, Dominique: „Die Moral der Geschichte – gibt es nicht!“ : Über die ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken. Darmstadt : Technische Universität Darmstadt, 2007. Dissertation. S. 28

²⁶ HURRELMANN, Bettina: Kinderliteraturforschung als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler : Burgbücherei Schneider, 1980. ISBN 3-87116-602-2. S. 1-51

2.5 Formen der Wertevermittlung

„Kinder- und Jugendliteratur kennzeichnet – ob sie will oder nicht – die Gleichzeitigkeit von pädagogischen und literarischen Aspekten. Ob sie bloß Geschichten aus dem Alltag erzählt oder explizite Regeln und Verhaltensanweisungen vermitteln will, ob sie phantastische Welten entwirft oder auf aktuelle Problemlagen der Gesellschaft und Individuen hinweist und damit die kindlichen oder jugendlichen Leser und Leserinnen aufklären will oder wenn sie umgekehrt Erziehung von Kindern vehement zurückweist: Immer vermittelt sie mehr oder weniger direkt und intentional Werte, Normen und Anschauungen und gerade auch dort, wo sie sie weglässt. Innerhalb dieses pädagogischen Rahmens geht es aber vor allem um das WIE der literarischen Vermittlung.“²⁷

Literatur im Allgemeinen und insbesondere diejenige für Kinder und Jugendliche ist folglich niemals wertfrei, sondern gewissermaßen ein *„vermittelndes Fragment moralischer Einstellungen und ethischer Reflexionen und darüber hinaus selbst ein Wirkung enthüllendes Geschehnis“²⁸*.

Dabei gibt es verschiedene Arten der Wertevermittlung, die der Autor mehr oder weniger bewusst einsetzt. Zum einen fließt die Ideologie des Verfassers in seinen Text ein, da es *„unmöglich ist, eine Geschichte zu konstruieren, die ohne Ideologie ist. Ideologie wird in der Sprache und durch die Sprache formuliert, Bedeutungen in der Sprache sind gesellschaftlich festgelegt, und die Geschichten werden aus Sprache konstruiert.“²⁹*

Allein durch den speziellen Gebrauch von Sprache werden somit bereits Haltungen und Werte der Gesellschaft ausgedrückt. Dies geschieht weitgehend unabhängig von der Intention des Autors, da *„die Reproduktion von Überzeugungen und Annahmen, deren*

²⁷ PERSCHON, Erich: *Werte in der Jugendliteratur : Referat im Rahmen der 7. Internationalen Schillergespräche – AG-Tagung-Deutsch - St. Pölten*. Verfügbar über: <http://deutsch.pinoe.ac.at/tagung/jugendliteratur-werte/index.htm>, (Zugriff: 10.3.2014).

²⁸ GILLEBEERT, Dominique: *„Die Moral der Geschichte‘ – gibt es nicht!“ : Über die ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken*. Darmstadt : Technische Universität Darmstadt, 2007. Dissertation. S. 44

²⁹ STEPHENS, John: *Ideologie und narrativer Diskurs in Kinderbüchern*. In: DOLLE-WEINKAUFF, Bernd, EWERS, Hans-Heino und POHLMANN, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Stuttgart; Weimar : Peter Lang Verlag, 1997/98, S. 19-31. S. 21

*sich Autor(inn)en und Leser/innen weithin nicht bewusst sind, die Ideologie unsichtbar macht und folglich implizierte ideologische Positionen dadurch legitimiert, dass sie sie als natürlich erscheinen läßt.*³⁰

Eine weitere Art der Wertevermittlung ist diejenige, die in Rede- und Wahrnehmungsinhalten einer diskursmächtigen Figur erscheint. Der Leser ist geneigt, die Position des Protagonisten und damit implizierte Wertvorstellungen und Ideologien zu übernehmen, wenn sich die Erzählperspektive auf seine Wahrnehmungen und Gefühle konzentriert. Dies trifft insbesondere auf junge Leser zu.³¹ Wünsch bezeichnet diese Art als ‚diskursive Form‘ der Wertevermittlung.³²

Die ‚narrative Form‘ der Wertevermittlung dagegen lässt sich am Ablauf der Handlung und der sich daraus ergebenden Konsequenzen erkennen, d.h. ob Ziele erreicht werden oder nicht, ob Verhalten bestraft oder belohnt wird.

Die Bandbreite an Erzählstrategien der Kinder- und Jugendliteratur zur Wertevermittlung ist dabei beinahe unerschöpflich und reicht von der direkten Formulierung einer Moral bis zur offen bleibenden Mehrdeutigkeit. Der kinderliterarische Autor kann seine Einstellungen in Erzähler- oder Figurenrede explizit zur Sprache bringen. Dies kann er ebenso durch die Gestaltung von positiven Identifikationsfiguren oder auch von drastischen Warnbeispielen tun. Seine Bewertungen kann er durch die Lösung der Konflikte oder den Ausgang der Geschichte andeuten. Der Verfasser kann dem Leser jedoch auch größtmögliche Freiheit geben, indem er mit mehreren perspektivierenden Figuren arbeitet und dadurch eine subjektive, aber auch mehrschichtige Sicht auf die Welt anbietet.

Die Möglichkeiten der Wertevermittlung sind vielfältig, doch *„die Streitfrage selbst, ob eine sittliche Wirkung durch ästhetische Erziehung des Menschen möglich ist, ist durch die Philosophie unserer Tage noch nicht entschieden und wird sich der Natur des*

³⁰ ebd. S. 21

³¹ EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur; mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München : Fink, 2000. ISBN 3-8252-2124-5.

³² vgl. WÜNSCH, M. 1997. Gesellschaftliche Probleme werden ideologisch reguliert. Anmerkungen zum Genre der TV-Familienserien. *Medien und Erziehung*, 1997, H.41, S. 81-94.

Problemes nach auch nie endgültig entscheiden lassen, sondern immer Sache persönlicher Entscheidung bleiben. ³³

Dies wird auch in den zueinander konträren Einstellungen der Autoren Kästner und Nöstlinger deutlich. Während sich der eine aktiv um eine Wertevermittlung in und Erziehung durch Literatur bemüht, hinterfragt die andere das Veränderungspotential der Literatur überhaupt. Doch das wird Thema der folgenden Kapitel sein.

³³ WEBER, Ernst: *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, zitiert nach: LADENTHIN, Volker: *Erziehung durch Literatur? : Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts*. Essen : Die Blaue Eule, 1989. ISBN 3-89206-262-5. S. 76

3 Erich Kästner

3.1 Autorenpoetik

Kästner, Kinder und Kindheit

*„Was brauchen Kinder? Erich Kästner, sein Leben und sein Werk geben dreierlei Antwort: Kinder brauchen Frieden, Schokolade und Geschichten. Man könnte auch sagen: sie brauchen Erziehung, Liebe und Kunst, oder: sie brauchen ein Zuhause, zu essen und zu lesen, und würde dasselbe damit meinen.“*³⁴

Und eben für diese drei Grundbedürfnisse hat Kästner versucht, sich einzusetzen: Er hat sich für den Frieden engagiert, den Kindern Apfelkuchen mit Sahne spendiert, Geld gespendet, vor allem Geschichten erzählt und geschrieben.

In der Funktion als Präsident des westdeutschen PEN-Zentrums kämpfte er 1950 gegen das Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor „Schmutz und Schund“. Er trat gegen eine restaurative Schulpolitik ein und half mit seiner Zeitschrift *Pinguin* Kindern, ihre durch den Krieg vermissten Eltern wiederzufinden.

Kästners Einsatz für die Minderjährigen beweist, wie sehr Kinder ihm am Herzen liegen. Sie stellen für ihn die personifizierte Hoffnung auf eine bessere Zukunft dar.

Er ist ein Verteidiger der Kindheit, weil eine Veränderung der Welt von unten beginnen müsse³⁵. Deshalb sieht er in der Bewahrung der Kindheit, auch im Erwachsenenalter, eine Perspektive für die Zukunft. So ruft er in seiner Ansprache zum Schulbeginn die Schüler auf (und appelliert damit auch an die anwesenden Eltern): *„Laßt euch die Kindheit nicht austreiben! [...]Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch!“*³⁶.

³⁴HARBUSCH, Ute: *Emil, Lottchen und der kleine Mann: Erich Kästners Kinderwelt*. Marbach am Neckar : Dt. Schillergesellschaft, 1999. ISBN 3-933679-18-4. S. 67

³⁵ vgl. EBBERT, Birgit: *Erziehung zu Menschlichkeit und Demokratie : Erich Kästner und seine Zeitschrift 'Pinguin' im Erziehungsgefüge der Nachkriegszeit*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang, 1994. ISBN 3-631-47153-X. S. 89

³⁶ KÄSTNER, Erich: *Ansprache zum Schulbeginn*. In: STRICH, Christian (Hrsg.): *Das Erich Kästner Lesebuch*. Zürich : Diogenes Verlag, 1989. ISBN 978-3-257-20515-1. S. 25

In seinen zahlreichen Reden und Essays zu Kindern und Kinderbüchern kommt seine Grundhaltung den Heranwachsenden gegenüber immer wieder deutlich zum Ausdruck, „denen er den Status des guten, von der Schlechtigkeit der kapitalistischen Profitgesellschaft noch nicht in ihrer humanen Substanz angegriffenen Lebewesen zuschreibt.“³⁷ Kinder sind für Kästner „dem Guten noch so nahe wie Stubennachbarn. Man müsse sie nur lehren, die Tür behutsam aufzuklinken.“³⁸

Deshalb sind die Kinder ihren Eltern sogar häufig geistig und moralisch überlegen. In diesem Sinne schreibt Kästner der Rückkehr in die Kindheit, laut Dichterfreund Kersten, eine heilende Wirkung zu: „Er glaubt, wie die Psychoanalytiker, man müsse zur Kindheit zurückgehen, um die Neurosen der Menschheit zu heilen.“³⁹

Pädagogische Ambitionen

Mit dem Glauben an den Bau einer besseren Zukunft durch die Kinder geht das Bedürfnis einher, diese über Missstände aufzuklären. Dabei sind für Kästner Aufklärung und Erziehung wirksame Mittel, um Einfluss auf die Gesellschaft zu nehmen. „Er ist kein Märchen-Onkel, sondern ein entschlossener Pädagoge. Er will die Menschen beeinflussen und ihre Welt ändern. [...]. Er glaubt an Erziehung und Bildung, an den Frieden und die Humanität, und predigt sie den Kindern (wie den Erwachsenen).“⁴⁰

Kästner selbst formuliert dies explizit beispielsweise in einem Vortrag anlässlich des Kongresses des internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch:

„Der Jugend kann in unserer desolaten Welt nur helfen, wer an die Menschen glaubt. [...]. Doch er muss einen gelungenen Entwurf vom Menschen vor Augen haben. Das hat nichts mit Schönfärberei zu tun. Und er muss an die Erziehbarkeit der Jugend zu solchen Menschen glauben. [...]. Und er weiß, dass es [...] ein paar echte Worte gibt: das Gewissen, die Vorbilder, die Heimat, die Ferne, die Freundschaft, die Freiheit, die

³⁷ HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. In: DODERER, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8. S. 124-127. S. 126

³⁸ KÄSTNER, Erich: *Die kleine Freiheit*. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1976. ISBN 3-436-02380-9, S. 150

³⁹ KESTEN, Hermann: *Meine Freunde, die Poeten*. Frankfurt am Main ; Hamburg : Fischer, 1970. S. 131

⁴⁰ Ebd. S.131

Erinnerung, die Phantasie, das Glück und den Humor. Diese Fixsterne leuchten noch immer über und in uns. Und wer sie der Jugend weist und deutet, zeigt ihr den Weg aus ihrer Schweigsamkeit und unserer Gegenwart in eine freundlichere Welt, die wir, die Großen, sehen, aber nicht betreten dürfen.“⁴¹

Zu diesem Wegweiser und Vorboten für eine bessere Welt hat sich Kästner berufen gefühlt. In seiner Vorrede über sich selbst, *Kästner über Kästner*, erklärt er seinen Zuhörern: „*Unser Gast, meine Damen und Herren, ist gar kein Schöngeist, sondern ein Schulmeister. [...] Er ist ein Moralist. Er ist ein Rationalist. Er ist ein Urenkel der deutschen Aufklärung, [...].*“⁴²

Zwar hat sich seine Karriere in dieser Hinsicht anders entwickelt als vermutet – in jungen Jahren entschied er sich tatsächlich für den Lehrerberuf, stellte jedoch bald fest, dass er kein Lehrender, sondern vielmehr ein stets Lernender sei⁴³ – und doch ist seine pädagogische Neigung und Begabung in der von ihm erschaffenen Literatur zur Geltung gekommen. Biografin und Lebensgefährtin Luiselotte Enderle schreibt dazu: „Er blieb auch als Schriftsteller ein Magister. Erst recht, weil er mehr zu lehren wusste als die bittere Erkenntnis, die scharfe Kritik, den drohenden Ernst und den Zorn des Satirikers, nämlich auch die Lustigkeit, die Verspieltheit, den heiteren Ernst, den und die Zärtlichkeit eines Mannes, der ein Kind geblieben ist. Der satirische Autor [...] trat mit seinen Kinderbüchern zu den Unerfahrenen, Unverdorbene, wie ein großer Liebender.“⁴⁴

⁴¹ zitiert nach HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. In: DODERER, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8. S. 124-127. S. 126

⁴²KÄSTNER, Erich: Kästner über Kästner. In: KÄSTNER, Erich: *Die kleine Freiheit*. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1976. ISBN 3-436-02380-9

⁴³ „*Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. Ich wollte nicht lehren, sondern lernen. Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange Schüler bleiben zu können. [...]. Ich war ungeduldig und unruhig, ich war kein künftiger Erzieher. Denn Lehrer und Erzieher müssen ruhig und geduldig sein. Sie dürfen nicht an sich denken, sondern an die Kinder.*“ Zitiert aus: KÄSTNER, Erich: Als ich ein kleiner Junge war. Notabene 45. Erich Ohser aus Plauen. In : Kästner für Erwachsene : ausgewählte Schriften. [Nachdr.], Stuttgart ; München : Dt. Bücherbund, 1989, Bd. 4. S. 502

⁴⁴ ENDERLE, Luiselotte: *Erich Kästner : mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg : Rowohlt, 1966. S. 8

Literatur als Mittel zur Erziehung

Auf die Idee, ein Kinderbuch zu verfassen, brachte ihn die Verlegerin E. Jacobssohn mit der Aufforderung: *„In Ihren Kurzgeschichten kommen häufig Kinder vor, davon verstehen Sie eine ganze Menge. Es ist nur noch ein Schritt. Schreiben Sie einmal nicht über Kinder, sondern auch für Kinder!“*⁴⁵. Der damalige Satiriker und Lyriker willigte ein und entdeckte mit seinem ersten Kinderroman nicht nur eine neue Leidenschaft, sondern auch eine Möglichkeit, auf die Bürger und Bürgerinnen von morgen positiv einzuwirken:

*„Er ist absolut vom Wert der Erziehung überzeugt: Eine gute Saat kann nur als gute Ernte reifen. Sein Glaube an die Macht der Erziehung und die Erziehbarkeit des Einzelnen, das dominierende Prinzip seiner Romane für die Kinder, ließ ihn gesellschaftliche Schwierigkeiten übersehen, ja, dieser Glaube war vielleicht überhaupt der auslösende Faktor, weswegen er Kinderbücher schrieb. [...] Die Kinder seiner Bücher und deren Leser würden die Erwachsenen von morgen sein. Auf sie hoffte er. Sie sollten anders werden.“*⁴⁶ In seinen eigenen Worten ausgedrückt: *„Die Erziehung der Kinder ist die vornehmste Voraussetzung für das Wachstum des europäischen Willens.“*⁴⁷

Seine Bücher betrachtet er als ein Mittel zur Selbsterziehung, welche er nicht nur für möglich, sondern auch für nötig hält. Die Grundlage der Selbsterziehung ist dabei in jedem Einzelnen selbst gegeben:

*„Goethe meint, dass wir von Natur aus, sozusagen noch verborgen, schon alles besitzen, was wir fürs Leben brauchen. Es kann sich, meint Goethe, ganz von selber entwickeln. Es muss nicht dauernd jemand an uns herumdoktern. Mit Vorschriften und Aufsicht und Zensur verteilen.“*⁴⁸

Denn bei der Selbsterziehung ist sich ein jeder der eigene Arzt:

⁴⁵ zitiert nach: BEMMANN, Helga: *Humor auf Taille : Erich Kästner - Leben und Werk*. Berlin : Verlag der Nation, 1983. S. 110

⁴⁶ Ebd. S. 118 f.

⁴⁷ KÄSTNER, Erich: *Gemischte Gefühle* Bd. 1, S. 109, (zitiert nach EBBERT 1994, S. 111)

⁴⁸ KÄSTNER, Erich: *Emil und die drei Zwillinge*. In: KÄSTNER, Erich: *Kästner für Kinder*. Bd. 1, S. 187, (zitiert nach Ebbert 1994, S. 111)

*„Sonst ist einer der Herr Doktor,
und ein anderer der Klient.*

*Wer sich selbst erzieht ist beides:
Selber Arzt und selbst Patient.“⁴⁹*

Angebote zur Selbsterziehung erscheinen in seinen Kinderbüchern immer wieder. Durch die Darstellung von sympathischen Vorbildern sowie die ablehnende Haltung gegenüber negativen Handlungen, möchte der Autor bei den Lesern sowohl Empathie als auch Anerkennung für die Personen seiner Erzählungen hervorrufen: *„Vielleicht werdet ihr, wenn ihr sie liebgewonnen habt, wie diese Vorbilder, so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich?“⁵⁰*

Seine Leser werden dazu aufgerufen, sich mit den positiven Eigenschaften der Akteure aktiv auseinanderzusetzen, zu identifizieren.

Der Gedanke, dass anhand von Vorbildern eine freie geistige Entfaltung des Lesers, gegebenenfalls des Zuhörers angestoßen werden kann, stellt den Grundtenor seiner literarischen Tätigkeit für Kinder dar.

Ganz im Sinne der Neuen Sachlichkeit zeichnen sich Kästners Kinderromane durch eine Gegenwartsnähe aus. Die Kinder werden mit familiären, schulischen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen, welche in der Zeit der Niederschrift tatsächlich Teil des kindlichen Alltags waren, konfrontiert. Die soziale Wirklichkeit löst die heile Welt der Kinderliteratur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts ab. So schreckt er auch nicht davor zurück, traurige Ereignisse zu beschreiben, (z.B. die Selbstmordversuche seiner Mutter in *Als ich ein kleiner Junge war*⁵¹) – allerdings mit einer Einschränkung, denn *„nicht alles, was Kinder erleben, eignet sich dafür, dass Kinder es lesen! Das klingt ein*

⁴⁹ KÄSTNER, Erich: *Seltene Begegnung*. In: KÄSTNER, Erich: *Gesammelte Schriften*. Bd. 1, S. 331, (zitiert nach EBBERT 1994, S. 111)

⁵⁰ KÄSTNER, Erich: *Pünktchen und Anton*. 111. Aufl. Hamburg : Cecile Dressler Verlag, 1991. ISBN 3-7915-3014-3, S.155

⁵¹ „Ein Kind hatte Kummer, und das Kind war ich selber. Hätte ich’s euch nicht erzählen sollen? Das wäre falsch gewesen. Kummer gibt es, glaub ich, wie es Hagelschlag und Waldbrände gibt. [...]. Und wer diesen Kummer verschwiege, wäre ein Lügner.“ KÄSTNER, Erich: *Als ich ein kleiner Junge war*. S.549

*bisschen merkwürdig. Doch es stimmt. Ihr dürft's mir glauben.*⁵² Gleichzeitig plädiert er für eine ausgewogene Darstellung der Welt: *„Durch rosarote Brillen sieht die Welt rosarot aus. Das mag ein hübscher Anblick sein, aber es handelt sich um eine optische Täuschung. [...] Es gibt auch Optiker – ich meine eigentlich Dichter und Philosophen –, die den Leuten Brillen mit schwarzen Gläsern verkaufen, und schon ist die Erde ein Jammertal und ein hoffnungslos verfinsteter Stern. [...] Das Leben ist nicht nur rosafarben und nicht nur schwarz, sondern bunt.*⁵³

Wie auch immer nun die Welt geartet sei, zum Guten könne sie allemal verändert werden, denn *„es gibt nichts Gutes außer: Man tut es.*⁵⁴ Deshalb sind auch seine Helden eifrig darum bemüht, diese Weisheit in die Realität umzusetzen.

Was aber ist das Gute? Welche Tugenden sollen angestrebt werden?

Birgit Ebbert stellt, aufgrund ihrer Untersuchung von Kästners Werk und seiner Biografie einen Katalog der für Kästner erstrebenswerten und von ihm idealisierten Eigenschaften zusammen⁵⁵. Zu diesen gehören Humanität, Gleichheit und Gerechtigkeit, Vernunftsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Friedenswunsch, Toleranz, Freiheitswille, Verantwortungsbereitschaft, Humor, Kritikfähigkeit, Phantasie, Hilfsbereitschaft und Pflichtbewusstsein.

Kurt Beutler geht in seiner literaturpädagogischen Untersuchung der Frage nach, welches Potential an pädagogischen Grundideen in Kästners Werk enthalten ist. Aus seiner hauptsächlich inhaltlichen Analyse ergibt sich ein Tugendkanon der dem Verhalten der Kästnerschen Helden zu Grunde liegt:

- (1) Fleiß, Ordnung, Sauberkeit und Sparsamkeit als positive äußere Verhaltensweisen.
- (2) Vernunft, Tapferkeit, Besonnenheit und Wahrhaftigkeit als Voraussetzung für moralisches Handeln.
- (3) Gerechtigkeit, Humanität und Frieden als Ideale für moralisches Handeln.⁵⁶

⁵² Ebd. S. 452

⁵³ Ebd. S.549

⁵⁴ KÄSTNER, Erich: Moral. In: KÄSTNER, Erich: *Gesammelte Schriften*. Bd. 1, S. 324, (zitiert nach EBBERT 1994, S. 120)

⁵⁵ vgl. EBBERT 1994, S. 123 ff.

⁵⁶ Ebd. S. 108

Inwiefern diese Tugenden und Werte in Kästners Kinderromanen *Emil und die Detektive* und *Das fliegende Klassenzimmer* Beachtung finden und wie der Autor den literarischen Erziehungsauftrag realisiert, soll Gegenstand der folgenden Kapitel sein.

3.2 Analyse ausgewählter Werke

3.2.1 Emil und die Detektive

3.2.1.1 Vorbemerkungen

„Für das Jahr 1929 war ‚Emil und die Detektive‘ ein ganz und gar zeitgemäßes, in Sujet und Sprache absolut modernes Buch. Hier legte sich ein Autor nicht ‚auf den Bauch vor Kindern‘, um recht lustig zu tun, sondern nahm sie so ernst, wie sie in ihrem Kindsein genommen werden wollen. [...]. Emil – das heißt, dass auch Kinder schon mit Problemen konfrontiert sind, dass sie etwas zuwege bringen können wenn sie zusammenhalten. Emil – das heißt auch ehrlich und mutig sein und für die Gerechtigkeit eintreten.“⁵⁷

Kästners erstes Kinderbuch entstand, wie oben bereits erwähnt, auf Anregung Edith Jacobsohns, der Witwe des „Weltbühne“-Verlegers Siegrfried Jacobsohn. Der Stilrichtung der Neuen Sachlichkeit entsprechend ist der Stoff des Romans dem durch Arbeitswelt, soziale Probleme, Großstadt und Technik bestimmten Umfeld entnommen. Dieser neuartige Ton der Geschichte begeisterte nicht nur das junge Lesepublikum. „Emil und die Detektive“ war ein solch durchschlagender Erfolg, dass der Autor zu seinem Werk kurze Zeit später ein Drehbuch (gemeinsam mit Emmerich Pressburger und Billy Wilder) und eine Theaterfassung auszuarbeitete hatte. Bis heute ist „Emil und die Detektive“ (mit seinen Übersetzungen in 59 Sprachen) das populärste Kinderbuch Kästners geblieben.

3.2.1.2 Inhalt

Emil, der Sohn der verwitweten, in ärmlichen Verhältnissen lebenden Friseur Tischbein, soll seine Ferien in Berlin bei Verwandten verbringen. Auf der Zugreise dorthin wird ihm das für die Großmutter gesparte Geld von einem Mitfahrer, der sich

⁵⁷ BEMMANN 1983, S. 116

als Herr Grundeis ausgibt, gestohlen. Da er in seiner Heimatstadt einen Streich begangen hat, bringt er den Mut nicht auf, sich an die Polizei zu wenden. Hilfe bekommt er schließlich durch Gleichaltrige, die dem fremden Jungen ohne Zögern bei seiner Verbrecherjagd zur Seite stehen möchten. Gemeinsam gelingt es ihnen, den Dieb zu überführen und die gestohlenen 140 Mark zurückzubekommen. Emil und seine Freunde werden berühmt. Ihre Geschichte erscheint in der Zeitung. Zudem wird Emil am Ende reichlich belohnt, da es sich bei dem Verbrecher um einen, von der Polizei schon lange gefahndeten Bankräuber handelt.

Auf Anraten der Großmutter wird dann diese Prämie von 1000 Mark auf Emil und seine Mutter aufgeteilt.

3.2.1.3 Formale Aspekte

Der Roman gliedert sich in eine Einleitung und achtzehn Kapitel. Das Einleitungskapitel enthält außer der Vorgeschichte zur eigentlichen Erzählung, zehn Bilder mit unterlegtem Text, in welchem Personen und Schauplätze der Geschichte vorgestellt werden. Bei diesem Text handelt es sich allerdings nicht um das (authentische) Vorwort eines Autors an eine reale Leserschaft, sondern um einer Vorrede des fiktiven Erzählers an eine fiktive Leserschaft.⁵⁸

Die darauf folgenden Kapitel sind sowohl rhematisch (nummeriert) als auch thematisch (durch Kapitelüberschriften) eingeleitet. Die Kapitelüberschriften beinhalten dabei meist eine Thema- Ankündigung, z.B. „*Die Reise nach Berlin kann losgehen*“⁵⁹. Die Erzählung ist in verschiedenen Parallelsträngen angelegt: Die Haupthandlung wird unterbrochen, um das Geschehen auf den Nebenschauplätzen zu dokumentieren.

Die Grundstruktur des Textes ist diegetisch-fiktional mit einem auktorialen Erzähler⁶⁰. In dem Vorkapitel erscheint der „*vom Autor etablierte ,Erzähler mit Leib*““. Dieser „*wendet sich an den fiktiven Leser und bleibt während der ganzen Einleitung im Hier*

⁵⁸ vgl. STECK-MEIER, Esther: *Erich Kästner als Kinderbuchautor : eine erzähltheoretische Analyse*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang, 1999. ISBN 3-906762-33-5. S. 44

⁵⁹ KÄSTNER, Erich: *Emil und die Detektive*. 160. Aufl. Zürich : Atrium Verlag, 2011. ISBN 3-7915-3012-3. S. 42

⁶⁰ vgl. STECK-MEIER 1999, S. 103

und Jetzt des Schreibzeitpunktes“⁶¹, wobei er das Geschehen aus der Ich-Perspektive schildert. Im narrativen Text der folgenden Kapitel wird die Geschichte auktorial in der Retrospektive dargestellt.

Dabei wird „die Präsenz des Erzählers [...] unterschiedlich stark markiert, ist aber praktisch durch die ganze Erzählung hindurch neben der starken Unmittelbarkeit, hervorgerufen durch den hohen Dialoganteil, diskret spürbar.“⁶²

Durch lebendig gestaltete Dialoge, aber vor allem durch direkte Leseranreden wird der Leser stark in den Gang der Erzählung einbezogen.

„Manche von euch werden sicher der Ansicht sein, man brauche sich wegen hundertvierzig Mark wahrhaftig nicht so gründlich zu unterhalten, wie Frau Friseur Tischbein mit ihrem Jungen. [...]. Aber, falls ihr es nicht wissen solltet: Die meisten Menschen verdienen viel, viel weniger.“⁶³ [Hervorh. d. Verf.]

Durch die Koppelung von Leseranrede und Tempuswechsel entsteht „für den Erzähler eine günstige Gelegenheit, dem Leser Wertungen und Kommentare zum Erzählgeschehen zu vermitteln und dadurch Einfluss auf die Steuerung der Sympathie lenkung zu nehmen.“⁶⁴

Die Sprache des Romans ist eine alltägliche, klare und gut verständliche, die sich ihren Kinderlesern anpasst. Dabei macht Kästner auch Gebrauch vom Berliner Jugend- und Gassenjargon:

„Also, ich finde die Sache mit dem Dieb knorke. [...]. Und Mensch, wenn du nischt dagegen hast, helfe ich dir.“⁶⁵

Die Verwendung dieses salopp- umgangssprachlichen Wortschatzes und der Einsatz von scherzhaften Redewendungen kann als ein Versuch des Autors gedeutet werden, seine jungen Leser für den Text zu gewinnen.

⁶¹ Ebd. S. 53

⁶² Ebd. S. 105

⁶³ KÄSTNER, Erich: *Emil und die Detektive*. 160. Aufl. Zürich : Atrium Verlag, 2011. ISBN 3-7915-3012-3. S. 34

⁶⁴ vgl. STECK-MEIER 1999, S. 50

⁶⁵ KÄSTNER, Erich: *Emil und die Detektive*. 160. Aufl. Zürich : Atrium Verlag, 2011. ISBN 3-7915-3012-3. S. 81

3.2.1.4 Inhaltliche Analyse

I. Figurenanalyse

Erzählerfigur

Der Erzähler spielt hier – wie es auch für die folgenden Kinderbücher Kästners typisch werden soll – eine herausragende Rolle. Er ist nicht lediglich Berichterstatte des Geschehens, sondern tritt – nicht nur in dem Vorwort – immer wieder selbst in den Vordergrund.

Ewers deutet diese Aktivität des Erzählers als eine Art Selbstinszenierung Kästners und unterstellt dem Autor auch die Vorrede nicht mit der Absicht geschrieben zu haben, den Kontakt zum kindlichen Leser aufnehmen zu wollen, da er in diesem Falle „zu einem relativ untauglichen Mittel gegriffen haben“⁶⁶ dürfte. „Noch heute dürften kindliche Leser diese dem Autor so wichtigen Buchbeigaben meistens überschlagen“⁶⁷, da Vorworte von Kindern „nur zu oft als Aufforderung zum Weiterblättern (miß-)verstanden“⁶⁸ werden. Ewers sieht es gleichermaßen auch in der Figur des Journalisten Kästner und bezeichnet dies als „auktoriale Selbstdarstellung“⁶⁹.

Sicherlich ist Ewers Argumentation nicht von der Hand zu weisen, dennoch lässt die Überschrift des Vorkapitels „Die Geschichte fängt noch gar nicht an“ den kindlichen Leser nicht gleich ein klassisches Vorwort vermuten. Da der erste Satz den Leser unvermittelt anspricht („Euch kann ich’s ja ruhig sagen“⁷⁰) und außerdem zehn Bilder auf das Vorwort folgen, ist nicht auszuschließen, dass der neugierige Kinderleser das Buch von Anfang an liest und nicht erst beim ersten Kapitel einsteigt. Nach dem Vorwort hat der Leser mit dem Erzähler gewissermaßen Bekanntschaft geschlossen und Sympathie für ihn entwickelt.

⁶⁶ EWERS, Hans-Heino: Der Autor als Star. Erich Kästners auktoriale und aktionale Selbstinszenierung im Kinderroman. In: DOLLE-WEINKAUFF, Bernd, EWERS, Hans-Heino (Hrsg.): *Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2002. ISBN 3-631-39475-6. S. 14

⁶⁷ Ebd. S. 14

⁶⁸ Ebd. S. 14

⁶⁹ vgl. ebd. S. 18

⁷⁰ *Emil und die Detektive*, S. 7

Durch diese *captatio benevolentiae* ist der Leser nun offen für die folgenden Belehrungen und Erklärungen des Erzählers, die er immer wieder in den Verlauf der Geschichte einfließen lässt. Wie bereits erwähnt können durch die Leseranreden Kommentare und Wertungen direkt vermittelt werden. An folgendem Zitat wird deutlich, dass der Erzähler für den Protagonisten Partei ergreift und bei dem Leser Verständnis hervorrufen möchte:

„Könnt ihr es begreifen und werdet ihr nicht lachen, wenn ich euch jetzt erzähle, dass Emil ein Musterknabe war?“⁷¹

Dabei tritt die Erzählerfigur zuweilen mit ihrer fiktiven Leserschaft in eine Interaktion die an den Schulunterricht erinnert:

„Wer von euch weiß, wie eine Pferdebahn aussieht? [...] Also, die Pferdebahn ist, zunächst mal ein tolles Ding. Ferner, sie läuft auf Schienen, [...]“⁷²

Solche Fragen, die sich scheinbar an eine Gruppe von Kindern richten und vorgeben eine Antwort zu erwarten, haben die Wirkung der Unmittelbarkeit und binden den Leser aktiv in die Erzählung ein. Darüber hinaus wird hier der Eindruck vermittelt, dass der Erzähler seinen jungen Lesern Wissen vermitteln möchte.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Erzählerhaltung sowohl zum Dargestellten als auch zum Publikum keine neutrale ist, sondern vielmehr als engagierte Anteilnahme bezeichnet werden kann.

Kästner setzt die Erzählerfigur offensichtlich dazu ein, die pädagogische Wirkung des Textes zu bestärken. Der Leser wird dadurch bewusst in eine bestimmte Richtung gelenkt.

Emil

Der Held der Geschichte ist ein Musterknabe aus freiem Willen: „*Er war ein Musterknabe, weil er einer sein wollte!*“⁷³ Mit diesen Worten wirbt der Erzähler um Verständnis für Emils eigentlich unkindgemäßes Verhalten. Denn aus Liebe zu seiner

⁷¹ Ebd. S. 35

⁷² Ebd. S. 37

⁷³ Ebd. S. 36

Mutter, die unermüdlich für ihn arbeitet, bemüht er sich, nicht nur im Haushalt, sondern auch in der Schule fleißig, pflichtbewusst und gewissenhaft zu sein. Emil spürt die Verantwortung, welche auf ihm liegt, da er das einzige Kind seiner Mutter ist und der Vater bereits verstorben ist.⁷⁴

Seine Höflichkeit versetzt sogar Erwachsene ins Staunen: „*Solche höflichen Kinder sind heutzutage selten.*“⁷⁵. In der Konversation mit ihnen ist er gewandt und selbstbewusst, gebraucht Floskeln und Redewendungen, die er aus der Erwachsenenwelt kennt und weiß, was sich gehört: „*Guten Tag, meine Herrschaften. Ist vielleicht noch ein Plätzchen frei?*“⁷⁶

Solch ein Verhalten ist jedoch nicht nur angelernt und oberflächlich, sondern entspringt Emils edler innerer Gesinnung. Als ihm ein fremder Herr in der Straßenbahn seine Fahrkarte bezahlt, da Emil kein Geld mehr bei sich hat, ist er nicht nur dankbar, sondern möchte dem Fremden das Geld zurückerstatten, womit Dankbarkeit und Ehrlichkeit zum Ausdruck gebracht werden.

Auch hinter Emils Schwächen verbergen sich im Grunde positive Charaktereigenschaften. Seine Dickköpfigkeit beispielsweise entpuppt sich als Güte und Altruismus: „*Mutter soll sich einen elektrischen Trockenapparat kaufen und einen Mantel, der innen mit Pelz gefüttert ist. Ich weiß gar nicht, was ihr wollt! Das Geld gehört doch mir. Damit kann ich machen, was ich will!*“⁷⁷ Das Geld also, welches er selbst als Belohnung erhalten hat, möchte er zum Wohle seiner Mutter einsetzen.

Damit Emil den Lesern nicht gar zu angepasst und brav erscheint, hat ihn sein Erzähler mit einer gehörigen Portion Schlagfertigkeit, Pfiffigkeit und Witz ausgestattet: „*Also los, Frau Tischbein!*“, sagte Emil zu seiner Mutter. „*Aber, dass Sie es nur wissen, den Koffer trage ich selber!*“⁷⁸

⁷⁴ Esther Steck-Meier führt in diesem Zusammenhang an, dass Emils „Freiwilligkeit“ im Grunde nur subjektive Selbsttäuschung sei. Er stelle sich selbst unter den Druck, seine Mutter nie zu enttäuschen, auch wenn ihm dies durchaus schwer falle. So lebe er ihr gegenüber in einem ständigen Schuldgefühl, da er wisse, welch große Opfer sie für ihn bringe. vgl. STECK-MEIER 1999, S. 110

⁷⁵ Ebd. S. 42

⁷⁶ Ebd. S. 42

⁷⁷ Ebd. S. 168

⁷⁸ Ebd. S. 36

Auch für die ein oder andere Schelmerei ist er zu haben und in der Disziplin des Prügelns scheint er nicht unbewandert zu sein: „*Nimm das zurück, sonst kleb ich dir eine, dass du scheintot hinfallst.*“⁷⁹ Feige ist er folglich keinesfalls. Das zeigt sich auch an seiner schnellen Reaktion auf den Diebstahl. Zunächst beginnt er seine Verfolgungsjagd auf den Dieb mutig alleine, ist dann aber sehr erleichtert, als ihm Hilfe angeboten wird und er mit Gleichaltrigen kooperieren kann. „*Denn Pech bleibt nun zwar auf alle Fälle Pech. Aber ein paar Kameraden zu haben, die freiwillig mit von der Partie sind, das ist kein kleiner Trost.*“⁸⁰

So kommt es, dass er letztendlich „*direkt glücklich [war], dass ihm das Geld gestohlen worden war.*“⁸¹ Durch diese optimistische Einstellung gelingt es ihm, eine unangenehme Situation zum Abenteuer werden zu lassen.

Am Ende dieses Abenteuers ist Emil selbst in der Lage, eine ‚Moral von der Geschichte‘ zu formulieren: „*Eine Lehre habe ich bestimmt daraus gezogen: Man soll keinem Menschen trauen.*“⁸² Wenngleich dies sicherlich nicht die beste Lehre ist, so ist der Protagonist dennoch fähig, sein Handeln und das Geschehen zu reflektieren und einen allgemeinen Sinn daraus abzuleiten.

Neben Emils vernünftigem und mutigem Handeln, welches im äußeren Handlungsstrang wiedergegeben ist, wird auch sein seelisches Befinden offengelegt, in dem seine Angst thematisiert wird. Diese offenbart sich besonders in dem Traum-Kapitel, in dem sein schlechtes Gewissen wegen des Bubenstreichs und die damit einhergehende Angst vor der Polizei behandelt werden. In seinem Traum sieht er den einzigen Ausweg in der Flucht. Doch nicht nur im Unterbewusstsein ist diese Angst präsent. Während des Gesprächs mit dem Kommissar kommt seine Furcht erneut zur Sprache: „*Bitte verhaften Sie mich nicht, Herr Kommissar!*“⁸³

⁷⁹ Ebd. S. 80

⁸⁰ Ebd. S. 82

⁸¹ Ebd. S. 96

⁸² Ebd. S. 170

⁸³ Ebd. S. 144

Auch als der Berliner Wachtmeister mit Emils Prämie erscheint, ist der Junge erschrocken: *„Ist es was Schlimmes?“, erkundigte sich Emil. Er musste noch immer an den verflixten Jeschke denken.*“⁸⁴

Verglichen mit der Tat erscheint Emils Angst übertrieben. Nach Steck-Meier ist die Ursache für Emils Angst vor der Polizei nicht lediglich in der Furcht vor den Folgen seiner „Straftat“ zu suchen, sondern vielmehr in der Beziehung zu seiner Mutter. *„Er ist ein Kind, das sich mit seinem Entschluss zu viel zugemutet hat und deshalb Angst vor einem möglichen Versagen hat.*“⁸⁵ Emil stellt seiner Mutter zuliebe hohe Ansprüche an sich selbst und hat den Eindruck, dass, wenn er diesen nicht gerecht würde, er damit seine Mutter enttäusche. Im Traum wird jedoch angedeutet, dass seine Befürchtungen nicht angemessen sind, da Frau Tischbein, als er ihr seine Tat gesteht, ihren Sohn dafür nicht rügt. Für sie ist in Emils Alptraum eine andere Frage relevant: *„Hast du auf das Geld gut Obacht gegeben?“*⁸⁶. Hierin zeigt sich neben Emils Angst vor der Polizei eine weitere Sorge: *„Ist das Geld noch da? Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche Angst.*“⁸⁷

Da Emil weiß, wie hart seine Mutter dafür arbeiten muss, um ihrer beider Existenz zu sichern und für die Großmutter etwas aufzusparen, verspürt er eine große Verantwortung für das Geld. Deshalb ist das Fehlen des Geldes für ihn so tragisch:

„Er weinte wegen des Geldes. Und er weinte wegen seiner Mutter. Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen.“⁸⁸

Emil ist enttäuscht von sich selbst und seiner Mutter gegenüber hat er Schuldgefühle, da er zweifach versagt hat: Nicht genug, dass er kein Musterjunge war, nun hat er auch noch das Geld verloren. Das treibt ihm Tränen in die Augen und Emil ist kein Kind, das wegen Kleinigkeiten weinen würde. Deshalb verteidigt der Erzähler an dieser Stelle Emils Verhalten. In dieser Situation darf der Protagonist Schwachheit zeigen. Kästner

⁸⁴ Ebd. S. 154

⁸⁵ STECK-MEIER 1999, S. 109

⁸⁶ *Emil und die Detektive*, S. 57

⁸⁷ Ebd. S. 58

⁸⁸ Ebd. S. 60

selbst rechtfertigt solch eine Haltung in seinen autobiografischen Aufzeichnungen *Als ich ein kleiner Junge war*:

„[...] Ich wollte kein Held sein oder werden. Und ich bin keiner geworden. Kein falscher und kein echter Held. Wisst ihr den Unterschied? Falsche Helden haben keine Angst, weil sie keine Phantasie haben. Sie sind dumm und haben keine Nerven. Echte Helden haben Angst und überwinden sie. Ich habe manches liebe Mal im Leben Angst gehabt und sie, weiß Gott, nicht jedes Mal überwunden.“⁸⁹

Angst haben ist folglich keine Schande. Entscheidend ist, was man aus der Situation macht. Emil fasst sich nach seiner schwachen Minute, in der er sich verlassen und alleine gefühlt, wieder und schreitet entschlossen zur Tat über:

„,Warte nur, du Kanaille‘, knurrte Emil, ‚dich kriegen wir!‘ Dann gab er seine Fahrkarte ab, nahm den Koffer in die andre Hand, klemmte den Blumenstrauß unter den rechten Arm und lief hinter dem Mann die Treppe hinunter.“⁹⁰ Emil verharret folglich nicht im Selbstmitleid, sondern versucht aktiv seine Lage zu ändern.

Mit Emil hat Kästner den Prototyp seiner Kinderbuchhelden geschaffen, *„der selbständig, auch selbstbewusst, klug, kooperationsbereit und zupackend sein eigenes Leben vernünftig und furchtlos einrichtet, der Erfolg hat und damit das Ideal des gehorsamen, braven Kindes aus der Kinderliteratur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts ablöste.“⁹¹*

Die Mutter

Die Mutter ist Emils zentrale Bezugsperson. Auch sie ist für Kästners Kinderbücher zu einer Art Muster geworden: Die alleinstehende, schwer arbeitende Mutter, die stets Sorge um ihr Kind und das Auskommen trägt. Die Beziehung und Interdependenz zwischen ihr und dem Sohn ist eine ungewöhnlich starke. (Hier verarbeitet Kästner, wie auch an vielen anderen Stellen im Buch, autobiographische Erlebnisse). Es bindet sie nicht nur die Tatsache, dass der Vater verstorben ist, sondern auch die materielle Not,

⁸⁹ *Als ich ein kleiner Junge war*. S. 508

⁹⁰ *Emil und die Detektive*, S. 64

⁹¹ HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. In: DODERER, Klaus: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8. S. 125

die von Beiden Zusammenarbeit und Disziplin verlangt. Die Sorge füreinander beruht auf Gegenseitigkeit. Der Erzähler erklärt seinen Lesern, die Mutter arbeite *„unermüdlich, damit sie zu essen hatten und die Gasrechnung, die Kohlen, die Miete, die Kleidung und das Schulgeld bezahlen konnten“*⁹². Aus dem Gespräch zwischen Emil und dem Professor geht hervor, wie die Mutter sich unentwegt darum bemühe, dass der Junge trotz finanzieller Notlage im Vergleich zu seinen Altersgenossen nicht benachteiligt wird. So behauptet Emil, er bekomme bei Klassenausflügen genauso viel Geld wie die Kameraden. *„Manchmal sogar noch mehr“*⁹³. Wie die Mutter dies zustande bringe, wisse er zwar nicht, doch ihre Aufopferungsfähigkeit ermutige ihn seinerseits dazu, die Hälfte des Geldes wieder zurückzubringen.

Außerdem spart Frau Tischbein von dem Wenigen, das sie besitzt, regelmäßig auch für ihre eigene Mutter etwas auf. Daraus lässt sich schließen, dass sie in der Tat eine nicht nur besonders disziplinierte, sondern auch verantwortungsvolle Frau ist.

Im Gegenzug zu den oben genannten Liebesbeweisen der Mutter hilft ihr Emil bei der Arbeit, wo immer es nötig ist und umsorgt sie vorbildlich in Krankheitsfällen.

Wenngleich die Bildunterschrift angibt, die Mutter habe Emil sehr lieb und singe manchmal lustige Lieder, erscheint sie in ihren Erziehungsmethoden eher streng und anspruchsvoll. In der Kommunikation mit ihrem Sohn überwiegen die zurechtweisenden Anteile. Obwohl Emils Verhalten durchaus lobenswert erscheint, erhält er von seiner Mutter kein direktes Lob. Auf diese Weise möchte sie ihn vor Hochmut schützen. Auf seinen erwartungsvollen Ausruf *„Na, was sagst du nun?“*⁹⁴ (zu seiner Heldentat), erwidert sie lediglich: *„Sei nur nicht auch noch eingebildet, du Lämmel“*⁹⁵.

Andererseits weiß sie ihren Sohn zu schätzen. Den mütterlichen Stolz bringt sie verbal, wenn auch nicht ohne Zögern, wenigstens den Erwachsenen gegenüber zum Ausdruck: *„Er ist schon ein kluger Junge, mein Junge. Immer der Beste in der Klasse. Und fleißig*

⁹² *Emil und die Detektive*, S. 35

⁹³ Ebd. S. 111

⁹⁴ Ebd. S. 162

⁹⁵ Ebd. S. 162

dazu.“⁹⁶ In einer schwachen Minute bekennt sie dem fremden Reisenden: „*Nein, Fehler hat er eigentlich keine, mein Emil.*“⁹⁷

Kästner zeichnet in Frau Tischbein das Bild seiner eigenen Mutter nach, die er als vollkommene Mutter erachtete. Da Ida Kästner ihre „*gesamte Existenz [...] wie ein besessener Spieler auf eine einzige Karte*“⁹⁸ setzte, nämlich auf Erich, wollte und durfte dieser sie nicht enttäuschen und musste ebenso zum „*vollkommenen Sohn*“⁹⁹ werden. Der Vater in Kästners Leben, wurde dabei völlig verdrängt.

Dieselbe Konstellation einer Mutter-Sohn-Beziehung findet sich auch in *Emil und die Detektive* wieder. Frau Tischbein handelt Kästners Ansicht nach idealtypisch in ihrer Mutterrolle.

Dieses Verhalten und die intime Mutter-Sohn-Beziehung, die in der Literaturkritik als problematisch beurteilt wird, scheint der Autor jedoch in seinem Kinderbuch als unbedenklich und eher vorbildlich darzustellen. Aus der Perspektive des Kindes (Emils) wird die Mutter durchweg positiv gewertet.

Die Detektive

Da die Gruppe der Detektive als kollektiver Handlungsträger fungiert, sollen die Figuren an dieser Stelle nicht alle einzeln beleuchtet werden.

In den Detektiven hat sich eine Bande schlauer, mutiger und hilfsbereiter Jungen zusammengefunden. Ohne Zögern reagieren sie auf die Aufforderung ihres Freundes Gustav, dem fremden Jungen Emil bei seiner Verfolgungsjagd zu helfen. Keinen Augenblick zweifeln sie am Wahrheitsgehalt von Emils Geschichte, sondern schenken ihm sofort ihr vollstes Vertrauen. Dabei geht es nicht nur darum, an einem kurzen Abenteuer teilzunehmen, sondern die Detektive sind auch bereit, die Konsequenzen für ihre Entscheidung zu tragen und im Dienst der Sache gewisse Opfer zu bringen. So nimmt der kleine Dienstag seinen Auftrag als Telefonposten hin, wenngleich er lieber

⁹⁶ Ebd. S. 161

⁹⁷ Ebd. S: 162

⁹⁸ *Als ich ein kleiner Junge war*, S. 537

⁹⁹ *Emil und die Detektive*, S. 35

persönlich am Ort des Geschehens sein würde. Dennoch überwindet er seinen eigenen Willen, um dem Gemeinwohl zu dienen.

Ein weiteres Merkmal des gegenseitigen Vertrauens und der Hingabe ist der Umgang mit dem Geld. Auf den Befehl „*Erstens, Geld her!*“¹⁰⁰ werfen die Jungen ohne Widerrede ihre Groschen in Emils Mütze hinein. Anschließend wird das Geld nach Bedarf aufgeteilt. Als Emil seinen Freunden nach der Verbrecherjagd die Schulden zurückbezahlen möchte, ruft Gustav aus: „*Wenn du es wagst, uns das Geld wiederzugeben, kriegst du den Buckel voll, Mensch*“¹⁰¹. Diese weitherzige Handlungsweise erinnert an einen Grundsatz der Ideologie des Sozialismus.

Die Aufgabenteilung übernimmt der etwas altkluge „Professor“, der sich schon bald als Legislative der Truppe herauskristallisiert. Er teilt die Gruppe in verschiedene Abteilungen ein: „*die Detektive, den Bereitschaftsdienst, die Telefonzentrale und den Verbindungsmann.*“¹⁰² Auch für das leibliche Wohl muss gesorgt werden. Die Autorität des Professors wird von den meisten widerspruchslos akzeptiert. Er hat gute Ideen, behält den Überblick und ist ein Talent im Organisieren und Delegieren. Wer nicht bereit ist, zu gehorchen und zu kooperieren wird kurzerhand entlassen: „*Ich schlage vor, dass Petzold sofort ausgewiesen wird und dass man ihm verbietet, weiterhin an der Jagd teilzunehmen.*“¹⁰³

Nicht nur unter Feinden, sondern auch unter Freunden kommen immer wieder Meinungsverschiedenheiten auf. Charakteristisch für die hier dargestellte Kinderwelt ist allerdings, dass Streitigkeiten entweder durch Mediatoren (Kinder und Erwachsene) oder durch die Einsicht der Streitenden selbst, schnell und ohne lange Umschweife geschlichtet werden.

¹⁰⁰ Ebd. S. 85

¹⁰¹ Ebd. S. 140

¹⁰² Ebd. S. 89

¹⁰³ Ebd. S. 114

II. Handlungsräume

Die Kinderwelt

Die Welt der Kinder stellt Kästner hier als eine heile dar, denn für ihn sind die Kinder von dem Gedankengut der Profitgesellschaft noch nicht durchtränkt. Obwohl die Kinder in dem vorliegenden Roman in den „komplizierten Apparat der Erwachsenenwelt“¹⁰⁴ geraten und „als Betroffene oder Helfer mit[spielen], [...] werden sie letztlich auch Sieger. Den Sieg verdanken sie ihrem aufgeklärten Scharfsinn und dem Zusammenhalt.“¹⁰⁵ Kästner rüstet seine kleinen Helden mit dem Menschenverstand der Erwachsenen aus, der ihnen hilft den Fall wie ‚große Leute‘ zu klären. Zusätzlich dazu verleiht er den Jungen einen guten Charakter: Wie selbstverständlich erhält Emil in Not Unterstützung der Gleichaltrigen. Die Moral der Gruppe ist noch intakt. Sie glauben einander und setzen sich gemeinsam für Gerechtigkeit ein, welche sie allerdings nur als Gruppe wiederherstellen können. Denn nur gemeinsam sind sie stark genug, den Dieb zu entlarven. Emil alleine hätte, bei allem Mut und gutem Willen, doch keine Aussicht auf Erfolg gehabt.

Die Gesinnung der Mitglieder ist eine geradezu edle. Dass sie nicht aus reiner Berechnung oder Hoffnung auf Belohnung an der Verbrecherjagd teilnehmen, wird beispielsweise am Ende der Geschichte deutlich. Dem Professor, Gustav und Emil werden von einem Kaufhaus neue Anzüge angeboten, doch sie entscheiden sich gegen dieses Geschäft, so verlockend es auch scheint: „Also, die Anzüge oder die Fußballer, die nehmen wir nicht. Wir lassen mit uns keine Reklame machen.“¹⁰⁶ Denn „der Rummel“, den die Erwachsenen um sie machten sei „reichlich albern“¹⁰⁷. Und Emil fügt hinzu: „Die Erwachsenen können so was, von uns aus, ja ruhig tun. Die sind nun mal so komisch. Aber Kinder sollten es bleiben lassen.“¹⁰⁸ Hier zeigt sich die moralische Überlegenheit der Kinder den Erwachsenen gegenüber.

¹⁰⁴ DODERER, Klaus: Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: WOLFF, Rudolf (Hrsg.): *Erich Kästner: Werk und Wirkung*. Bonn : Bouvier, 1983. ISBN 3-416-01721-8. S. 107

¹⁰⁵ Ebd. S. 107

¹⁰⁶ *Emil und die Detektive*, S. 166

¹⁰⁷ Ebd. S. 163

¹⁰⁸ Ebd. S. 163

Ein weiterer Aspekt, der das noch vorhandene Verständnis von Gerechtigkeit in der Kinderwelt verdeutlicht ist, dass Emils gute Tat nicht nur mit Worten, sondern auch materiell reichlich entlohnt wird. Gutes wird hier noch mit Gutem vergolten.

Es scheint, dass die Kinderwelt in sich funktionsfähig ist. Sicherlich besteht eine gewisse Abhängigkeit der Nicht-Volljährigen von ihren Eltern, doch werden in dieser Geschichte Erwachsene als bestimmende Autorität ausgeschaltet. Das Problem haben die Jungen im Grunde ohne aktive Teilnahme der Erwachsenen gemeistert. Ihre kollektive Leistung soll den Erwachsenen eher als Vorbild dienen.

Die Erwachsenenwelt

Auch in der Erwachsenenwelt gibt es Charaktere, die sich Emil gegenüber als wohlwollend und verständnisvoll herausstellen. In erster Linie ist dies sicherlich seine Familie, aber auch Figuren wie der Kommissar und vor allen Dingen der Journalist Kästner zeigen sich von ihrer kinderlieben Seite.

Familie und Großfamilie

Nicht nur zwischen Mutter und Sohn funktioniert der „*Natural- Sozialismus*“¹⁰⁹, der keine Profit- und Konkurrenzgedanken kennt; sondern auch die Beziehungen in der Großfamilie sind geprägt von Wohlwollen und gegenseitiger Unterstützung. Frau Tischbein bemüht sich, ihrer Mutter finanziell unter die Arme zu greifen. Die Familie Heimbold wiederum ist bereit, Emil für die Ferien bei sich aufzunehmen und auch die Freude über Emils hohe Belohnung ist nicht getrübt vom Neid oder der Missgunst der Anderen.

Nach der gelungenen Verbrecherjagd werden zum Dank alle Jungen in die Wohnung der Heimbolds eingeladen. Es herrscht also eine kinderfreundliche und offene Atmosphäre. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die „*fidelste aller Großmütter*“¹¹⁰, die mit ihrer humorvollen Art nicht nur Streite schlichten und Weisheiten verkünden kann, sondern vor allen Dingen ein großes Herz für Kinder hat.

¹⁰⁹ vgl. DODERER, Klaus: Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: WOLFF, Rudolf (Hrsg.): *Erich Kästner: Werk und Wirkung*. Bonn : Bouvier, 1983. ISBN 3-416-01721-8. S. 108

¹¹⁰ *Emil und die Detektive*, S. 26

Die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern ist gelöst und die Meinung der Kinder wird ernst genommen. So erlaubt sich die kleine Pony Hütchen ihren Vater mit den Worten „*Alle Wetter, Heimbold, bist du ein Dickschädel*“¹¹¹ zurechtzuweisen. Und auch Emils Entscheidung, das erhaltene Geld zum Wohle der Mutter zu investieren, wird nach anfänglichem Widerstand von der Familie respektiert. Für Emil stellt seine Familie einen Zufluchtsort dar, in dem er sich geliebt und geborgen fühlen darf.

Kästner demonstriert in diesem Roman folglich nicht nur, welche Bedeutung die unverdorrene und gerechte Kindergemeinschaft haben kann, sondern stellt auch den kleinbürgerlichen familiären Zusammenhalt als eine wichtige Komponente für die Verbesserung der Gesellschaft dar.

Kommissar und Journalist

Der Erzähler stellt den Kriminalkommissar als „*netten Herrn*“¹¹² vor, der sich für das Treffen mit dem jungen Detektiven Zeit nimmt – ihn nicht nur ausfragt und zuhört, sondern auch bereit ist, Emils Fragen geduldig zu beantworten. Das Gespräch der beiden enthält für den Leser auch informative Elemente, (z.B. die Klärung der Fragen, was eine Kartothek oder ein Interview ist).

Der Journalist Kästner ist identisch mit dem Herrn in der Straßenbahn, der Emil in seiner aussichtslosen Lage eine Fahrkarte spendierte und der einzig nette Mensch in dem Wagon zu sein schien. Auch bei dem Wiedersehen im Polizeipräsidium offenbart sich seine Großzügigkeit, als er Emil und seine zwei Freunde zu Kuchen mit Schlagsahne einlädt. Er baut zu den Kindern sofort eine Beziehung auf und drückt ihnen unverblümt seine Bewunderung aus: „Ihr seid wirklich drei Prachtkerle.“¹¹³ Als er sich mit Emil verabschiedet, bezahlt er nicht nur das Fahrtgeld, sondern vergisst außerdem nicht, Frau Tischbein, die „*eine sehr liebe Frau*“¹¹⁴ sein müsse, Grüße ausrichten zu lassen.

¹¹¹ Ebd. S. 168

¹¹² Ebd. S. 141

¹¹³ Ebd. S. 147

¹¹⁴ Ebd. S. 149

Diese beiden Männer tragen dazu bei, dass die Geschichte in ein besonders glorreiches Happy- End mündet. Der Kommissar macht Emil reich und der Journalist macht ihn berühmt.

So veranschaulicht Erich Kästner, dass es auch in der Erwachsenenwelt durchaus Menschen gibt, die Kinder verstehen, schätzen und unterstützen.

3.2.1.5 Schlussfolgerungen

Wie aus obiger Untersuchung hervorgeht macht sich Kästner unterschiedliche Mittel dienstbar, um seine erzieherischen Absichten in „Emil und die Detektive“ einfließen zu lassen. Bereits die sprachlich-stilistischen Merkmale – Jugendsprache, Humor, Tempuswechsel und Leseranrede – bearbeiten den Boden, auf dem anschließend der inhaltliche Same ausgesät werden wird. Ein weiteres Mittel ist die Verwendung einer Erzählerfigur, die bewusst belehrend auf die Leser einwirkt und das Geschehen hin und wieder bewertet und kommentiert. In besonderem Maße macht Kästner von der diskursiven Wertevermittlung Gebrauch, indem er die Hauptpersonen in *Emil und die Detektive* mit Vorbildfunktion ausgestattet hat. In diesem Sinne ruft er seine Leser auf, sich ein Beispiel an ihnen zu nehmen. In *Pünktchen und Anton* formuliert er dies direkt: *„Von dieser Sorte Jungen kann man gar nicht genug erzählen, und Emile und Antone können wir gar nicht genug kriegen!*

Vielleicht entschließt ihr euch, so wie sie zu werden? Vielleicht werdet ihr, wenn ihr sie liebgewonnen habt, wie diese Vorbilder, so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich?

Das wäre der schönste Lohn für mich. Denn aus dem Emil, dem Anton und allen, die beiden gleichen, werden später einmal sehr tüchtige Männer. Solche, wie wir sie brauchen können.“¹¹⁵

In diesem Nachwort bringt Kästner seine pädagogische Absicht auf den Punkt: Der Leser soll durch die Beschäftigung mit guten Vorbildern dazu ermutigt werden, sich mit

¹¹⁵ KÄSTNER, Erich: *Pünktchen und Anton*. 111. Aufl. Hamburg : Cecilie Dressler Verlag, 1991. ISBN 3-7915-3014-3. S. 155

ihnen zu identifizieren und sich die guten Eigenschaften anzueignen, damit die *„Erde [...] wieder ein Paradies werden“*¹¹⁶ kann.

Was zu solch einem Paradies seiner Meinung nach dazugehört, zeigt Kästner in *Emil und die Detektive* einerseits an der individuellen Beschaffenheit der einzelnen Figuren, die Tugenden wie Fleiß, Mut, Ehrlichkeit, Höflichkeit und Vernunft vertreten und andererseits an kollektiven Eigenschaften, in dem Modell der kindlichen Solidaritätsgemeinschaft und der kleinbürgerlichen Familie. In der Kinderwelt regieren Werte, wie Hilfsbereitschaft, Kameradschaft und Gerechtigkeit. Aber auch unter den Erwachsenen gibt es rechtschaffene Menschen, die den Kindern wohlwollend gesinnt sind und liebevoll pädagogisch oder didaktisch auf sie einwirken. In der Familie zeigt sich ein fester Zusammenhalt, der von gegenseitiger Liebe und Aufopferung geprägt ist, in die Minderjährigen nicht unterdrückt, sondern ernst genommen werden. Vor allem die Beziehung zwischen Mutter und Sohn fungiert als Ideal für Familienstrukturen. Damit kreiert Kästner einen Gegenentwurf zu den realen gesellschaftlichen Verhältnissen.

*„Er setzt dem morschen gesellschaftlichen System der Gegenwart von 1928 einen Entwurf entgegen, der nicht auf eine Reform der objektiven Gegebenheiten, sondern des subjektiven Verhaltens des Einzelnen gerichtet ist. [...] Die einzelnen Menschen sollen sich bessern, menschlicher und zugleich durch Einsicht gewitzter werden. Auf den Fundamenten einer humanen, unreflektierten Solidarität und auf der durch Einsatz des aufgeklärten kritischen Denkens gewonnenen Selbstständigkeit der Entscheidung fußt die ‚bessere Welt‘ Erich Kästners.“*¹¹⁷

Da er bei der Verbesserung der Gesellschaft auf die Jugend hofft, integriert er seine Vorstellungen und Ideale auch in die Kinderliteratur.

Kästner bringt neben der diskursiven ebenso die narrative Wertevermittlung zum Einsatz. Die Bemühungen der Detektive sind erfolgreich, das Böse wird besiegt und das gute Verhalten reichlich belohnt: Nicht genug, dass der Dieb gefasst und das Geld

¹¹⁶ Ebd. S. 154

¹¹⁷ DODERER, Klaus: Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: WOLFF, Rudolf (Hrsg.): *Erich Kästner: Werk und Wirkung*. Bonn : Bouvier, 1983. ISBN 3-416-01721-8. S.109

zurück erstattet ist, sondern der Protagonist wird für seine Tat öffentlich gelobt, erlangt Berühmtheit und finanzielle Unterstützung. Oft genug wird dabei allerdings betont, dass die Belohnung nicht die Motivation für Eifer und Einsatz sein soll, sondern der Beweggrund dafür in einer verantwortungsvollen Einstellung gegenüber Geld und Familie zu finden ist. Insofern deuten der Verlauf und das utopische Ende des Geschehens darauf hin, dass das Verhalten Emils und seiner Gehilfen geschätzt und gewürdigt werden soll.

Bereits in seinem ersten Kinderroman nimmt sich Kästner den Erziehungsauftrag der Literatur zu Herzen. Ohne dass dabei das Werk an literarischem Wert einbüßen müsste, unterbreitet er den Lesern mit *Emil und die Detektive* ein Angebot zur Selbsterziehung, indem er ihm einen „gelungenen Entwurf vom Menschen“¹¹⁸ vorhält und auf die immer noch leuchtenden „Fixsterne“¹¹⁹ hinweist. Insofern ist dieser Roman eine mustergültige Umsetzung der Autorenpoetik Kästners.

3.2.2 Das fliegende Klassenzimmer

3.2.2.1 Vorbemerkungen

Das fliegende Klassenzimmer erscheint 1933, in einer politisch und gesellschaftlich sehr bewegten Zeit, als das letzte von Kästners Kinderbüchern vor 1946. Trotz des bereits aufsteigenden Nationalsozialismus ist der Roman im Geiste der Weimarer Republik geschrieben. *Das fliegende Klassenzimmer* wird als das komplexeste Werk seiner Kinderliteratur angesehen, da Kästner hier fünf eigenständige Handlungsstränge mit unterschiedlichen Hauptfiguren miteinander verknüpft und jeweils zum Abschluss bringt. Dabei macht er vom Montageverfahren Gebrauch, indem er drei seiner Kurzgeschichten in den neuen Roman integriert: „Krieg in der Hechtstraße“ (1928) wird in das 2., 3. und 4. Kapitel, „Ein Weihnachtsengel namens Koch“ (1928) wird in das 7.

¹¹⁸ zitiert nach HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. In: DODERER, Klaus: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8. S. 126

¹¹⁹ zitiert nach HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. S. 126

und 8. bis 11. Kapitel und „Erster Advent im Internat“ (1930) wird in das 8. und 9. Kapitel eingebaut.

3.2.2.2 Inhalt

Der Roman beginnt mit einer Rahmenhandlung. Hier tritt ein Erzähler auf, der sich vorgenommen hat, eine Geschichte für Kinder zu schreiben. Der eingebettete Roman erzählt von fünf befreundeten Internatsschülern, den Tertianern Johnny, Martin, Sebastian, Uli und Matthias, die ein Gymnasium in der Stadt Kirchberg besuchen. Es ist kurz vor Weihnachten und die fünf Freunde bereiten sich auf das Theaterstück „Das fliegende Klassenzimmer“ vor. Zwischen den ersten Proben und der Aufführung erleben sie eine Reihe von Abenteuern, die wie Episoden erzählt und aneinander geknüpft werden: Zunächst wird Lehrer Kreuzkamms Sohn mitsamt den Diktatheften seines Vaters, von Schülern der traditionell verfeindeten Realschule entführt. Dabei kommt es zu ausufernden Keilereien zwischen den Gymnasiasten und den Realschülern. Mit Hilfe ihres erwachsenen Freundes, dem „Nichtraucher“, gelingt es den Gymnasiasten letztlich, das Problem zu lösen. Es folgt eine Bestrafung durch den guten und gerechten Hauslehrer Dr. Bökh, (mit Beinamen Justus), wegen Nichtbeachtung der Ausgehzeiten. Nachdem er allerdings die Hintergründe und Motive seiner Schützlinge erfährt, wählt er eine sehr milde und angenehme Form der Strafe.

Weitere Handlungsstränge sind: Die Proben für das Theaterstück und Ulis Mutprobe. Der kleine, ängstliche Gymnasiast möchte beweisen, dass er kein Feigling ist und tut dies, indem er vor versammelter Truppe von Unterstufenschülern mit einem Regenschirm von einem Klettergerüst springt und sich das Bein bricht.

Das nächste große Erlebnis stellt die Aufführung des Theaterstückes dar und die von den Hauptakteuren arrangierte Zusammenführung Dr. Bökhs mit seinem verschollen geglaubten Freund, dem Nichtraucher. Anschließend fahren die Gymnasiasten nach Hause in die Weihnachtsferien. Martin Thaler, dessen Eltern kein Geld für die Zugfahrt aufbringen können, muss über die Feiertage im Internat bleiben. Obwohl er sich mit aller Kraft bemüht, seine Traurigkeit zurückzuhalten und niemandem von seinem Leid zu erzählen, gelingt es ihm nicht. In einem Gespräch mit Dr. Bökh erfährt dieser den

Grund für Martins Kummer und kommt für die Zugfahrt auf. So endet auch diese Geschichte mit einem angenehmen Erlebnis.

Im Nachwort meldet sich der Erzähler erneut zu Wort und berichtet, wie er zwei Jahre nach diesen Ereignissen, einen der fünf Freunde, nämlich Johnny, trifft und ein kurzes Gespräch mit ihm hat. Aus den fünf Freunden sind nun bald erwachsene junge Herren geworden.

3.2.2.3 Formale Aspekte

Das Buch ist in 15 Abschnitte eingeteilt: Die ersten beiden sind mit der Überschrift „Die erste“, bzw. „Die zweite Abteilung des Vorworts“ überschrieben. Anschließend folgen Kapitel eins bis zwölf. Den Abschluss bildet ein Nachwort. Die Peritexte gehören zum fiktionalen, aber nicht zum narrativen Text.

Jedes Kapitel wird sowohl durch rhematische Überschriften („Erstes Kapitel“ usw.) als auch thematische Untertitel eingeleitet. Bei diesen handelt es sich (im Unterschied zu Kästners bisherigen Kinderbüchern) „um deskriptive Zwischentitel in Gestalt von Ergänzungssätzen, wie es anscheinend bereits im Mittelalter in der volkstümlichen Tradition üblich war.“¹²⁰ So baut Kästner „eine gewisse Spannung beim kindlichen Lesepublikum auf, allerdings ohne Wesentliches des wirklichen Geschehens zu verraten.“¹²¹

Das Erzählverhalten ist zweierlei: In der Rahmenhandlung spricht ein Ich-Erzähler, in der eingebetteten Geschichte erzählt ein auktorialer Erzähler. In der Ich-Erzählung findet ein Wechsel zwischen Retrospektive und Gegenwartsbericht statt.

Die Binnengeschichte wird in chronologisch und sukzessiv fortschreitender Retrospektive erzählt. Das Ende ist geschlossen, bietet aber noch Möglichkeiten zur Weiterführung.

Die Sprache des Romans nähert sich der des Alltagsverkehrs. Die Sprache der Protagonisten hat ihre besondere Stilfärbung. In der Personenrede werden häufig Ausdrücke, Wörter oder Wortgruppen der Jugendsprache verwendet: „Was zählst du

¹²⁰ STECK-MEIER 1999, S. 219

¹²¹ Ebd.

denn, Matz?‘, fragte er. ‚Meine Schulden‘, gestand Matthias trübselig. ‚Ich fresse meinen alten Herrn noch kahl. [...]. Fridolin, pump mir ´nen Groschen! Im Dienst der guten Sache. ‘‘¹²² [Hervorh. d. Verf.]

Gerne mischen die kindlichen Figuren hochsprachliche Wendungen, (die ihnen wahrscheinlich von Lehrern und Literatur vermittelt wurden), mit ihrem eigenen Jargon, durch den sie sich Jugendliche von der Erwachsenenwelt abheben, Identitätsgefühl und Gruppenzusammenhalt stärken. Aber auch frequentierte Wortverbindungen und Sprichwörter kommen häufig zur Anwendung, („*Da lachen ja die Hühner!*“¹²³, „*Die Sache hat einen Haken*“¹²⁴).

Der Sprachstil der Erwachsenen im Roman passt sich ein Stück weit an den seiner Adressaten an: „*Ihr habt euch einfach tadellos benommen, ihr Bengels.*“¹²⁵ Der Eindruck, der durch solch eine Sprache beim Lesen entsteht, vermittelt Unmittelbarkeit, Verständlichkeit und Nähe.

3.2.2.4 Inhaltliche Analyse

I. Figurenanalyse

Die Erzählerfigur

Ähnlich wie in *Emil und die Detektive* lässt Kästner auch in dem *Fliegenden Klassenzimmer* einen „*Erzähler mit Leib*“¹²⁶ sprechen, der mit dem Autor selbstverständlich nicht identisch ist. Der Erzähler stellt sich seinen Lesern zunächst als Sohn der Frau Kästner und später als Freund von Dr. Bökh und dem Nichtraucher vor. Er erscheint nun nur noch im fiktionalen Vor- und Nachwort und nicht mehr (wie in den vorangegangenen Kinderbüchern Kästners) im narrativen Text. Das Vorwort verwendet Kästner um seine „*pädagogischen und moralischen Intentionen im direkten Ansprechen des (fiktiven) Lesepublikums durch den (fiktiven) Erzähler vorweg zu nehmen.*“¹²⁷

¹²² KÄSTNER, Erich: *Das fliegende Klassenzimmer*. 155. Aufl. Hamburg : Cecillie Dressler Verlag, 1999. ISBN 3-7915-3015-1., S. 49

¹²³ Ebd. S. 53

¹²⁴ Ebd. S. 45

¹²⁵ Ebd. S. 77

¹²⁶ STECK-MEIER 1999, S. 103

¹²⁷ Ebd. S. 252

In der zweiten Abteilung des Vorwortes erklärt, informiert und belehrt der Erzähler seine jugendlichen Leser. Dabei geht es vor allen Dingen um das Thema Traurigkeit in der Kindheit:

„Es ist nämlich gleichgültig, ob man wegen einer zerbrochenen Puppe weint, oder weil man, später einmal, einen Freund verliert. Es kommt im Leben nie darauf an, worüber man traurig ist, sondern nur darauf, wie sehr man trauert.“¹²⁸

Es soll klar gemacht werden, dass die Kindheit nicht aus „prima Kuchenteig gebacken“¹²⁹ ist. Denn: „Der Ernst des Lebens beginnt wirklich nicht erst mit dem Geldverdienen.“¹³⁰ Er fordert seine Leser einerseits auf, glücklich zu sein und zu lachen, so sehr sie es könnten, gleichzeitig wendet er aber ein: „Nur: Macht euch nichts vor, und lasst euch nichts vormachen.“

Lernt es, dem Missgeschick fest ins Auge zu blicken. Erschreckt nicht, wenn etwas schief geht. Macht nicht schlapp, wenn ihr Pech habt. Haltet die Ohren steif! Hornhaut müsst ihr kriegen!“¹³¹

Dieser Rat stammt von einem Erwachsenen, der seine Kindheit nicht vergessen hat. Dazu fordert er auch seine Leser auf: „Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: Vergesst eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das? Ehrenwort?“¹³²

Die Kindheit sollen sie zwar nicht vergessen, doch auf dem Weg zum Erwachsenenwerden ist es nötig, sich einige Eigenschaften anzulegen, um in dieser Welt zu überleben. Unter Gebrauch von Illustrationen, die auch den Kindern geläufig sind, lässt Kästner seinen Erzähler auffordern:

„Ihr sollt hart im Nehmen werden, wie die Boxer das nennen. Ihr sollt lernen, Schläge einzustecken und zu verdauen. Sonst seid ihr bei der ersten Ohrfeige, die euch das Leben versetzt, groggy. [...].“

Also: Ohren steifhalten! Hornhaut kriegen! Verstanden? Wer das Erste heraushat, der hat schon halb gewonnen. Denn der behält trotz der dankend erhaltenen Ohrfeigen

¹²⁸ *Das fliegende Klassenzimmer*, S. 10

¹²⁹ Ebd. S. 9

¹³⁰ Ebd. S. 12

¹³¹ Ebd. S. 12

¹³² Ebd. S. 10

Geistesgegenwart genug, um jene beiden Eigenschaften zu betätigen, auf die es ankommt: den Mut und die Klugheit. Und schreibt euch hinter die Ohren, was ich jetzt sage: Mut ohne Klugheit ist Unfug; und Klugheit ohne Mut ist Quatsch! Die Weltgeschichte kennt viele Epochen, in denen dumme Leute mutig oder kluge Leute feige waren. Das war nicht das Richtige.

Erst wenn die Mutigen klug und die Klugen mutig geworden sind, wird das zu spüren sein, was irrtümlicherweise schon oft festgestellt wurde: ein Fortschritt der Menschheit. ¹³³

Für die Gegenwart ist es demnach unumgänglich für die Kinder, zu lernen sich zu wehren. Für die Zukunft brauchen sie jedoch neben dem Mut auch Klugheit, damit die Welt von morgen eine bessere ist. An dieser Stelle wird das Programm des Buches deutlich: *„Erwachsene mit Vorbildfunktion zu gestalten, die ihre Jugend nicht vergessen haben, und Kinder, die einen Kummer haben und ihn zwar zeigen dürfen, aber bewältigen sollen.* ¹³⁴

Die Kinderhelden

In detaillierter und liebevoller Weise arbeitet Kästner die unterschiedlichen Charaktere seiner Protagonisten aus. Jedes der Kinder hat seine ganz eigenen Persönlichkeitsmerkmale.

Martin Thaler zeichnet sich im Laufe der Erzählung als Hauptfigur ab. ¹³⁵ Der Anführer der Gruppe wird von seinen Freunden folgendermaßen beschrieben:

„Martin ist ganz ohne Frage der ulkigste Primus von Europa“, meinte Matthias kauend. „Er ist widerlich fleißig und trotzdem kein Streber. Er ist, seit er in der Penne ist, Klassenerster und macht trotzdem jede ernsthafte Keilerei mit. Er hat eine halbe Freistelle und kriegt Stipendien, aber er lässt sich von niemandem was bieten. Ob das nun Primaner sind oder Pauker oder die Könige aus dem Morgenlande - wenn er im Recht ist, benimmt er sich wie eine Herde wilder Affen.“ „Ich glaube, er hat sich den

¹³³ Ebd. S. 12 f.

¹³⁴ STECK-MEIER 1999, S. 221

¹³⁵ Ebbert belegt dies unter anderem durch den Hinweis, dass Martin die Figur mit dem höchsten Anteil an Innerlichkeit ist. Vgl. EBBERT 1994, S. 253

Justus zum Vorbild genommen‘, sagte Uli, als verrate er ein großes Geheimnis. ‚Er liebt die Gerechtigkeit genau wie der Justus. Und da wird man wahrscheinlich so ‘n Kerl. ‘‘¹³⁶

Der Klassenprimus wird von seinen Freunden geschätzt und respektiert. Denn er ist nicht nur klug und hat gute Ideen, sondern steht für die Gerechtigkeit ein, kann in heiklen Situationen kühlen Kopf bewahren und seinen Mut beweisen. Nachdem die Jungen von der Entführung des Schülers Kreuzkamm benachrichtigt werden, ist er es, der die Lage rasch und praktisch analysierend Anweisungen gibt.

Martins Aufrichtigkeit und sein Sinn für Gerechtigkeit werden besonders deutlich, als die fünf Freunde Dr. Bökh den Grund für ihr unerlaubtes Fernbleiben erklären müssen. Martin möchte die Verantwortung für das Übertreten der Hausordnung alleine übernehmen:

„Wir sind ohne Erlaubnis abgehauen‘, erklärte Matthias. ‚So war es nicht‘, sagte Martin. ‚Sondern ich habe den anderen befohlen, mir zu folgen. Ich allein bin dafür verantwortlich. ‘‘¹³⁷

Doch auch Martins Freunde verschleiern die Wahrheit nicht und erzählen die Geschichte der Entführung ohne Umschweife. Diese Offenheit basiert auf das Vertrauen, welches die Kinder ihrem Lehrer entgegenbringen.

In Martins Verhalten gegenüber seinen Mitmenschen wird Respekt und Taktgefühl erkennbar

Martin, der in ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen ist, hat früh gelernt, Verantwortung für sich zu übernehmen, bescheiden, fleißig und zielbewusst zu sein. Dass er sich eine bessere Zukunft für sich und seine geliebten Eltern wünscht und darauf hinarbeitet, zeigt sich in dem Bild, welches er jenen als Weihnachtsgeschenk gemalt hat:

¹³⁶ *Das fliegende Klassenzimmer*, S. 37

¹³⁷ Ebd. S. 58

„Das Bild hieß: ‚In zehn Jahren‘. Und der Junge meinte damit wohl: In zehn Jahren werde er so viel Geld verdienen, dass die Eltern dann, von ihm geführt, Reisen in ferne, seltsame Länder machen könnten.“¹³⁸

In seiner gegenwärtigen Lage bereitet ihm die finanzielle Not der Eltern Unannehmlichkeiten. Nicht einmal zu Weihnachten kann der Junge nach Hause fahren, da die Mutter ihm das nötige Fahrgeld, trotz ihrer unentwegten Mühe um das Wohl des Jungen, nicht senden kann. So macht er sich Gedanken über die Ungerechtigkeit in der Welt:

„Aber ich‘, dachte Martin, ‚ich bin doch gesund! Ich habe kein Bein gebrochen und kann trotzdem nicht fort. Ich habe meine Eltern sehr lieb, und sie lieben mich, und trotzdem dürfen wir am Heiligen Abend nicht zusammen sein. Und warum eigentlich nicht? Wegen des Geldes. Und warum haben wir keins? Ist mein Vater weniger tüchtig als andere Männer? Nein. Bin ich weniger fleißig als andere Jungen? Nein. Sind wir schlechte Menschen? Nein. Woran liegt es dann? Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden.“¹³⁹

Trotz seiner Trauer, ist er bestrebt die Haltung vor seinen Eltern, seinen Freunden und vor sich selbst zu wahren und befiehlt sich: „Weinen ist streng verboten!“¹⁴⁰. Durch diesen inneren Konflikt des Jungen kommt eine andere Seite seines Charakters zum Vorschein: Martins Selbstbeherrschung und sein Stolz lassen es nicht zu, die Fassade des „Starken“ fallen zu lassen. Erst als der Menschenkenner Bökh ihn durchschaut und den Grund seines veränderten Verhaltens erahnt, kann Martin seine Tränen nicht mehr zurückhalten:

„Da war es mit Martins tapferer Haltung endgültig vorbei. Er nickte. Dann legte er den Kopf auf die schneebedeckte Brüstung der Kegelbahn und weinte zum Gotterbarmen. Der Kummer packte den Jungen im Genick und schüttelte und rüttelte ihn hin und her.“¹⁴¹

¹³⁸ Ebd. S. 68

¹³⁹ Ebd. S. 96

¹⁴⁰ Ebd. S. 106

¹⁴¹ Ebd. S. 121

Nachdem der Junge dank der großzügigen Spende des Hauslehrers zu Hause angelangt ist, erlebt die Familie trotz der äußerlichen Armut ein erfülltes Weihnachtsfest:

„Es war, genau genommen, ein Heiliger Abend, wie er sich schöner gar nicht ausdenken lässt. [...]. Die Mutter kochte Kaffee. Der Vater rauchte eine Weihnachtzigarre. Dann aßen sie die Lebkuchen und fühlten sich glücklicher als sämtliche lebendigen und toten Milliardäre zusammengenommen.“¹⁴²

In Martins Figur hat Kästner erneut Momente seiner eigenen Biographie verarbeitet, wie z.B. finanzielle Nöte, die innige Beziehung zu der Mutter oder die Bewunderung dem Hauslehrer Bökh gegenüber. Durch Martin soll bewiesen werden, dass schwache soziale Herkunft zum einen kein Grund zur Schande und zum anderen kein Hindernis für Erfolg ist.

Martins bester Freund ist Jonathan Trotz. Die Figur wird bereits im Vorwort vom Erzähler eingeführt. An dieser Stelle beschäftigt sich der Erzähler mit dem Thema Kinder und Traurigkeit und führt Jonathans Lebensgeschichte als Illustration dazu an. Jonathan wurde nämlich von seinen Eltern bereits im Alter von vier Jahren ausgesetzt. Ein Kapitän nahm sich seiner an.

„Damals verstand Jonathan Trotz noch nicht, was ihm angetan worden war. Aber er wurde größer, und da kamen viele Nächte, in denen er wach lag und weinte. Und er wird diesen Kummer, den man ihm zufügte, als er vier Jahre alt war, sein Leben lang nicht verwinden können, obwohl er, das dürft ihr mir glauben, ein tapferer Junge ist.“¹⁴³

Dass solch eine Kindheit im Jungen ihre Spuren hinterlassen hat, liegt auf der Hand. Wie er all das verarbeitet, vertraut er seinem Freund Martin an:

„Es ist alles Gewöhnung‘, sagte Johnny. ‚Und man kann sich seine Eltern nicht aussuchen. Wenn ich mir manchmal vorstelle, dass sie eines Tages hier auftauchen könnten, um mich zu holen, dann merk ich erst, wie froh ich bin, dass ich allein bleiben

¹⁴² Ebd. S. 130

¹⁴³ Ebd. S. 11

kann. [...]. *Mach dir keine Sorgen. Sehr glücklich bin ich nicht. Das wäre gelogen. Aber ich bin auch nicht sehr unglücklich.* ¹⁴⁴

So versucht er sich selbst Mut zu machen, indem er in eine bessere Zukunft blickt:

„Ich werde nicht so böse sein, wie mein Vater zu mir war. Und meine Frau wird besser sein als meine Mutter. Wo mag sie jetzt sein, meine Mutter? Ob sie noch lebt? Vielleicht zieht Martin zu mir ins Haus. Er wird Bilder malen. Und ich werde Bücher schreiben. Das wäre ja gelacht‘, dachte Jonathan Trotz, ‚wenn das Leben nicht schön wäre !‘ ¹⁴⁵

Trotz seiner traumatischen Vergangenheit wird auch Johnny als sympathischer Junge dargestellt. Er ist sensibel, zuweilen melancholisch, ist ruhig, besonnen und redet wenig, da er *„dauernd mit Sehen und Hören beschäftigt“* ¹⁴⁶ ist. Er ist poetisch veranlagt, liest viel und schreibt selbst Geschichten oder Theaterstücke. Obwohl er gern alleine ist, *„halbe Tage in dem großen Schulpark“* ¹⁴⁷ verbringt *„und sich mit den Kohlmeisen“* ¹⁴⁸ unterhält, ist er nicht unsozial, sondern in die Gruppe der Freunde fest integriert. Diese wiederum wissen, was sie an ihrem **„Dichturfürsten“** ¹⁴⁹ haben. Wenn ihnen die Worte fehlen, muss der sprachbegabte Johnny das Wort ergreifen:

In Johnnys Gestalt wird dem Leser das Schicksal eines Kindes nahe gebracht, das schon früh erwachsen werden und sich mit seiner schwierigen Vergangenheit auseinandersetzen muss. Kästner zeigt an Jonathans Beispiel, dass auch die Vergangenheit kein Hindernis für die Entwicklung eines guten Charakters und einer glücklichen Zukunft sein muss.

Matthias Selbmann wird dem Leser als einer, *„der immer Hunger hatte, besonders nach den Mahlzeiten, und der später Boxer werden wollte“* ¹⁵⁰ vorgestellt. Matthias selbst sagt, indem er den ihn bewundernden Uli beruhigen möchte, schonungslos und zugleich selbstbewusst von sich: *„An meiner Dummheit ist nicht zu rütteln. Da kann mir mein*

¹⁴⁴ Ebd. S. 125

¹⁴⁵ Ebd. S. 75

¹⁴⁶ Ebd. S. 37

¹⁴⁷ Ebd. S. 11

¹⁴⁸ Ebd. S. 11

¹⁴⁹ Ebd. S. 23

¹⁵⁰ Ebd. S. 17

Alter Nachhilfestunden geben lassen, so viel er will. Ich kapiere den Kram ja doch nicht! Es ist mir, offen gestanden, auch ganz egal, wie man Provintz und Profiant und Karrusel schreiben muss. Ich werde später mal Boxweltmeister, und da brauche ich keine Orthographie. ¹⁵¹

Seine Prioritäten und Ziele hat sich Matthias also klar gesetzt, weil er sich seiner Schwächen und Stärken bewusst ist. Zu letzteren gehören vor allen Dingen sein Mut und seine körperliche Kraft, weswegen er auch die Anerkennung seiner Freunde genießt. Doch missbraucht er seine physische Überlegenheit nicht willkürlich, sondern setzt sie in den Dienst der Gruppe ein, in die er sich selbstverständlich integriert – wobei er auch bereit ist, sich dem Willen der Klügeren zu fügen. Vor allen Dingen für seinen kleinen Freund Uli fungiert er als Verteidiger und Beschützer. Für ihn fühlt er sich verantwortlich und ist tief erschüttert, als er Uli nach dessen Mutprobe reglos am Boden liegen sieht:

„Matthias schüttelte den Kopf. ‚Mein Kleiner‘, sagte er zu dem Ohnmächtigen. [...]. Und dann weinte der zukünftige Boxweltmeister große Kindertränen. ¹⁵²

Hier kommt also seine sensible Seite zum Vorschein. Darüber hinaus ist er mit einer guten Portion Humor ausgestattet, die sich in seinem Sprachstil niederschlägt:

„Wenn mein alter Herr wüsste, dass ich hier Theater spiele, nähme er mich sofort von der Penne‘, meinte Matthias. ¹⁵³ S. 20

Auch Matthias ist ein Junge, der verlässlich ist und sein Wort hält. Deshalb leihen ihm seine Mitschüler ohne Zögern Geld, das er ihnen anschließend wieder zurückbezahlt. Seinen Wohlstand nutzt er nicht nur für sich, sondern lässt auch seine Freunde daran teilhaben:

Er musste rasch zum Bäcker Scherf. Dort wollte er, weil er heute ein reicher Mann war, für sämtliche Darsteller des Weihnachtsstücks Kuchen einholen. ¹⁵⁴

¹⁵¹ Ebd. S. 30

¹⁵² Ebd. S. 90

¹⁵³ Ebd. S. 20

¹⁵⁴ Ebd. S. 83

In der Figur Matthias wird den kindlichen Lesern ein Gegengewicht zu den klugen und begabten Freunden vorgeführt. Kästner zeigt anhand seiner Person, dass physische Stärke gepaart mit einem guten und aufrichtigen Charakter sehr wohl ihren Wert hat.

Uli Simmern ist gewissermaßen die Antithese zu Matthias. Er ist klein, ängstlich und hat im Gegensatz zu seinem Freund durchaus „keinen Sinn für brenzlige Situationen“¹⁵⁵. Dessen bewusst bekennt er Matthias in einem Gespräch: *„Trotzdem würde ich sofort mit dir tauschen, Matz. Ich mache zwar nicht so viele Fehler im Diktat. [...] Aber ich hätte furchtbar gern deine schlechten Zensuren, wenn ich außerdem deine Courage hätte. [...] Ach, ist das ekelhaft, wenn man spürt, dass einem die andern absolut nichts zutrauen!“*¹⁵⁶

Uli hat den Eindruck nicht ernst genommen und respektiert zu werden. Diese Last wird auch durch seine adlige Herkunft nicht erleichtert. Er leidet so sehr unter seiner Feigheit, dass er beschließt, etwas Großes dagegen zu unternehmen. Nachdem er von einigen älteren Externen in einem Papierkorb an die Decke gehängt wird, reißt ihm der Geduldsfaden endgültig:

*„Ich möchte euch mitteilen“, sagte er leise, „dass ich das nicht mehr aushalte. Ich werde noch ganz krank davon. Ihr denkt, ich bin ein Feigling. Nun, ihr werdet's ja sehen. Ich fordere euch auf, heute um drei Uhr auf den Turnplatz zu kommen. Um drei Uhr. Vergesst es aber nicht!“*¹⁵⁷

Aus Verzweiflung tut er etwas vollkommen Irrationales und springt ausgerüstet mit einem Regenschirm vor versammelter Mannschaft von 50 Jungen von einem Klettergerüst herunter. So möchte er nicht nur vor den anderen, sondern vor allem vor sich selbst Mut beweisen. Die Tat wird in seinem Umkreis jedoch nicht eindeutig negativ gedeutet. Doktor Bökh bemerkt dazu: *„Vergesst nicht, dass so ein Beinbruch weniger schlimm ist, als wenn der Kleine sein Leben lang Angst davor gehabt hätte, die*

¹⁵⁵ Ebd. S. 19

¹⁵⁶ Ebd. S. 30

¹⁵⁷ Ebd. S. 78

anderen würden ihn nicht für voll nehmen. Ich glaube wirklich, dieser Fallschirmabsprung war gar nicht so blödsinnig, wie ich zunächst dachte.“¹⁵⁸

An Ulis Rolle wird deutlich, dass man sich bestimmte Charaktereigenschaften selbst aneignen kann, indem man sich arbeitet.

Sebastian Frank hat eine etwas komplizierte Persönlichkeit. Er nimmt in der Freundesgruppe eher eine Außenseiterrolle ein. Zwar spielt er im Theaterstück mit und ist bei den Erlebnissen der Freunde gegenwärtig, dennoch hebt er sich (bewusst) von seinen Altersgenossen ab. Sogar vom Erzähler wird er mit etwas ironischer Distanz als „schrecklich gescheit“¹⁵⁹ und „scharfsinnig“¹⁶⁰ bezeichnet. Mit seiner spöttischen, sarkastischen Art kann er auch verletzend werden: „*Wenn du nicht so dumm wärst*«, *sagte Sebastian zu Matz, so würde ich jetzt ausrufen: Wie kann ein gescheiter Mensch nur so viel fressen!*“¹⁶¹

Er selbst ist überzeugt von seiner Klugheit. Und in der Tat beschäftigt er sich mit Themen und Literatur, die für sein Knabenalter untypisch sind, (z.B. Schopenhauer und Darwin). Dies spiegelt sich auch in seiner Sprache wider, wenn er beispielsweise spontan ein Goethezitat in leicht abgewandelter Form in seine Rede einbaut: „*Der König sprach's, der Knabe lief*“, *deklamierte Sebastian spöttisch und setzte sich langsam in Trab.*“¹⁶²

Unter Sebastians harter Schale jedoch schaut zuweilen ein weicher Kern hervor. Sein Wesen ist merkwürdig zwiegespalten. Als er z.B. von Martin bei seinen Weihnachtseinkäufen angetroffen wird, ist er verlegen, da es ihm scheint, dadurch Schwachheit zu zeigen. Sebastian betrachtet nämlich diese Sitte als „*vorsintflutlichen Brauch*“¹⁶³, doch entschuldigend fügt er dann hinzu, dass es ihm trotz allem Spaß mache zu schenken. Seine Zwiegespaltenheit kommt in Sebastians „*grundsätzlichen Erklärungen [...] über die Angst*“¹⁶⁴ noch offensichtlicher zum Vorschein. Darin

¹⁵⁸ Ebd. S. 92

¹⁵⁹ Ebd. S. 20

¹⁶⁰ Ebd. S. 33

¹⁶¹ Ebd. S. 17

¹⁶² Ebd. S. 17

¹⁶³ Ebd. S. 108

¹⁶⁴ Ebd. S. 94

behauptet er zunächst, Ullis Sprung von der Leiter sei kein Beweis des Mutes, sondern vielmehr der Verzweiflung und der Scham. Anschließend kommt er auf seine eigene Person zu sprechen und gibt ein für seine Mitschüler verblüffendes Bekenntnis ab:

*„[...] habt ihr schon einmal darüber nachgedacht, ob ich Mut habe? Ist euch schon einmal aufgefallen, dass ich ängstlich bin? Nichts ist euch aufgefallen! Ich will euch deshalb vertraulich mitteilen, dass ich sogar außerordentlich ängstlich bin.“*¹⁶⁵

Gleich darauf legt er sich allerdings seine arrogante Maske erneut an:

*„ ,Ich bin aber ein gescheiter Mensch und lass es mir nicht anmerken. Mich stört mein Mangel an Mut nicht besonders. Ich schäme mich nicht darüber. Und das kommt wieder daher, dass ich gescheit bin. Ich weiß, dass jeder Mensch Fehler und Schwächen hat. Es kommt nur darauf an, diese Fehler nicht sichtbar werden zu lassen.“*¹⁶⁶

In dem letzten Satz verrät er gewissermaßen seine Lebensstrategie, die er der Erwachsenenwelt entliehen hat. Denn ein Merkmal von Kindheit ist die Authentizität, nicht die Verstellung. Einen Augenblick später ändert sich seine Stimmung wieder:

*„Mir ist es lieber, wenn man sich noch schämen kann‘, meinte der Sekundaner. ‚Mir auch‘, antwortete Sebastian leise.“*¹⁶⁷

In einer schwachen Minute gesteht er die Wahrheit – er ist nicht wirklich zufrieden mit seiner Lage, wenngleich er gerne selbstsicher wirkt. Dies bemerken nun auch seine Zuhörer: *„Er hatte keinen Freund. Und sie hatten stets gedacht, er brauche keinen. Aber jetzt spürten sie, dass er doch unter seiner Einsamkeit litt. Er war bestimmt kein sehr glücklicher Mensch.“*¹⁶⁸

Hierselbst gewinnt der Leser Einblick in Sebastians Seele und kann Verständnis für sein Verhalten entwickeln. An seiner Figur wird zum Einen gezeigt, welchen Schaden die kindliche Seele davon tragen kann, wenn sie zu früh erwachsen werden will. Zum anderen wird deutlich, welcher Freude man sich beraubt, wenn man keine echten Freundschaften aufbaut

¹⁶⁵ Ebd. S: 94

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

Esther Steck-Meier führt in ihrer Interpretation des Romans an, dass der Bewältigung von Kummer ein hoher Stellenwert eingeräumt ist, denn drei von den Freunden haben ein wirkliches Problem. Kästner lässt jede der drei Figuren eine andere Bewältigungsstrategie wählen:

*„Uli macht einen eigentlichen Selbstfindungsprozess ohne die Hilfe von außen durch, der mit einer Mutdemonstration, also einer Handlung, endet.“*¹⁶⁹ Im Nachwort, in welchem der Erzähler Johnny und dem Kapitän begegnet, bestätigen die beiden, dass Ulis Veränderung nachhaltig war: *„Uli bleibt zwar klein, aber in ihm steckt eine Kraft, der sich niemand widersetzen kann.“*¹⁷⁰

Jonathan Trotz hat sich mit seiner Situation schon vor Beginn der Erzählung eingerichtet. *„Er hat gelernt, ‚Hornhaut‘ zu entwickeln und bewahrt eine positive Lebenseinstellung trotz allem, wie es auch sein Name bestätigt.“*¹⁷¹ Wenngleich er sich hin und wieder einsam und verlassen fühlt, hat er sich bereits so verselbstständigt, dass er auf niemanden angewiesen ist.

Martins Problem wäre im Grunde schnell lösbar, wenn er sich bei jemandem Geld leihen würde. Dazu ist er allerdings zu stolz und ihm fehlt das Vertrauen anderen gegenüber seine Lage zu bekunden. Aus diesen Gründen gesteht er sie gegen niemanden ein und will mit seinem Kummer zunächst alleine fertig werden. Damit ist er allerdings überfordert und so wird an seinem, durch Kummer veränderten Verhalten für seine Freunde und den Hauslehrer erkennbar, dass mit Martin etwas nicht stimmt. Als Martin Dr. Bökh, der den Jungen alleine vorfindet und den Grund für dessen Benehmen erfahren möchte, unter Tränen die Wahrheit gesteht, wendet sich auch sein Schicksal zum Guten.

Die Erwachsenen

Im *Fliegenden Klassenzimmer* wenden sich Kinder explizit an Erwachsene, um Hilfe zu bekommen. Dies ist im Vergleich zu Kästners vorhergehenden Kinderbüchern neu. Den

¹⁶⁹ STECK-MEIER 1999, S. 252

¹⁷⁰ KÄSTNER, Erich: *Das fliegende Klassenzimmer*.S. 137

¹⁷¹ STECK-MEIER 1999; S. 253

beiden erwachsenen Hauptfiguren, Dr. Bökh und dem „Nichtraucher“, kommt in der Erzählung eine Schlüsselfunktion zu.

Dr. Bökh

Dr. Johann Bökh, von seinen Schützlingen ehrfürchtig „Justus“ (der Gerechte) genannt und für seine Gerechtigkeit verehrt, ist ein Pädagoge von Feinfühligkeit, Toleranz und Güte. Seine Motivation Hauslehrer im Internat zu werden, ist eine edle. Seinem Bericht zufolge nahm er sich schon als Junge vor, in der Schule, in der er als Kind gelitten hatte, *„weil er keinem voll vertrauen konnte, später einmal selber Hauslehrer“*¹⁷² zu werden. *„Damit die Jungen einen Menschen hätten, dem sie alles sagen könnten, was ihr Herz bedrückte.“*¹⁷³

Diesen Vorsatz hat er erfüllt. Er respektiert seine Schüler, nimmt ihre Anliegen ernst und möchte, dass sie ihm ihr Vertrauen schenken. Deshalb ist er enttäuscht, dass die Tertianer ihn vor ihrer Rettungsaktion nicht nach seiner Erlaubnis gefragt haben. Sie fürchteten etwa, er würde ihnen den Ausgang verbieten: *„Warum habt ihr mich denn nicht gefragt? Habt ihr so wenig Vertrauen zu mir?‘ Er drehte sich um. ‚Dann verdiente ich ja selber die Strafe! Denn dann wäre ich an eurem Fehler schuld!‘“*¹⁷⁴

Der letzte Satz beweist, dass Bökh zur Selbstreflexion bereit ist und seine Strenge und seine Korrektheit vor seiner eigenen Person nicht halt macht.

Regeln einzuhalten ist für den Hauslehrer selbstverständlich, doch wichtiger noch als Gesetze und Hausordnung ist in seinen Augen die Menschlichkeit. Er übersieht Übertretungen nicht, hat aber Verständnis dafür, wenn sie zu einem guten Zweck, bzw. aus einem guten Grund geschehen. Folglich fällt die Strafe für die fünf Ausreißer, die ihren Klassenkameraden retten wollten, milde aus. Dr. Bökh gibt zu: *„Man könnte aber auch die Begleitumstände berücksichtigen[...]. Und wenn man das tut, so steht zunächst einmal außer Frage, dass ihr, als zuverlässige Kameraden, koste es, was es wolle, in die Stadt musstet.“*¹⁷⁵

¹⁷² KÄSTNER, Erich: Das fliegende Klassenzimmer. S. 64

¹⁷³ Ebd. S. 64

¹⁷⁴ Ebd. S. 60

¹⁷⁵ Ebd. S. 60

Er bezieht die Jungen in seine Überlegungen ein und entwickelt die Strafe während des Gespräches gemeinsam mit ihnen. Sie sollen verstehen, dass er keine Freude am Bestrafen hat, sondern möchte, dass die Jungen darin zustimmen, die Konsequenzen ihres Handelns zu tragen. In dieser Situation lässt er Gnade vor Recht gelten und macht aus dem Unglück eine Tugend: Unter Berücksichtigung der guten Gesinnung der Jungen, bekommen sie für einen Nachmittag Ausgehverbot und sind damit gleichzeitig bei ihm auf einen „Kaffeeklatsch“ eingeladen.

Eine unerwartet großzügige Geste ist ebenso sein „Weihnachtsgeschenk“ an Martin. Durch die 20 Mark ermöglicht Bökh dem Jungen, das Weihnachtsfest im Kreise der Lieben zu verbringen. Da der Hauslehrer selbst eine enge Beziehung zu seiner Mutter gehabt hat, weiß er, was es für Martin bedeutet, zu seiner Familie fahren zu dürfen.

Bökhs Erziehung gründet sich nicht auf blinden Gehorsam, sondern stützt sich auf übergeordnete moralische Prinzipien und Werte, die er den Kindern verständlich machen möchte. Aus seinen eigenen Erfahrungen in der Schule weiß er, wie unangebracht der Machtmissbrauch von Lehrerinstanzen und älteren Schülern sein kann. Demzufolge versucht er den Schülern sein Handeln zu erklären und transparent zu sein. Die Motivation für seine Erziehung ist Zuwendung. Diese wünscht er sich auch von seinen Schützlingen: „*Und wenn ihr uns nur halb so liebt wie wir euch, dann ist es gut. Mehr verlangen wir nicht.*“¹⁷⁶

Bökhs Charakter verkörpert Kästners Idealtyp eines väterlichen Erziehers, der seine Kindheit nicht vergessen hat und dessen Seele noch jung geblieben. Ebenso verhält es sich mit Bökhs Freund, der zweiten wichtigen erwachsenen Figur des Romans.

Der Nichtraucher

Eine weitere ausgewachsene Bezugsperson für die fünf Jungen ist Robert Uthofft, der den Beinamen der „Nichtraucher“ bekommen hat. Auch er hat Kinder gern, nimmt sie ernst, steht ihnen zur Seite und bezeichnet sie als seine Freunde. Ihn besuchen die Jungen heimlich, aber oft und gern, weil er ein „*feiner, kluger Kerl*“¹⁷⁷ ist. Von ihm holen sie sich Ratschläge, wenn sie sich nicht trauen, den gerechten Justus danach zu

¹⁷⁶ Ebd. S. 113

¹⁷⁷ Ebd. S. 29

fragen. Das geschieht vor allem „in solchen Fällen, wo Recht und Unrecht schwer voneinander zu trennen“¹⁷⁸ sind.

Der Nichtraucher lebt an der Peripherie der Gesellschaft zurückgezogen in einem alten Eisenbahnwagon. Die Schüler vermuten, dass er wahrscheinlich viel Unglück im Leben hat hinnehmen müssen „*Er sah nicht aus, als ob es von Anfang an sein Ziel gewesen sei, in verrauchten Kneipen Schlager herunterzudreschen.*“¹⁷⁹

Ihre Vermutung bestätigt sich gegen Ende der Erzählung, als ans Tageslicht kommt, dass er eigentlich Arzt ist, ihm allerdings Frau und Kind gestorben sind und er deshalb Abschied vom bürgerlichen Leben genommen hat. Mit seiner gegenwärtigen Situation zufrieden, erklärt er seinem Freund Bökh (und damit auch dem Leser): „*Ich fühle mich in meinem albernen Eisenbahnwagen restlos zufrieden. Im Frühling blühen die Blumen wieder. Viel Geld brauch ich nicht. Und noch nie hatte ich so viel Zeit zum Nachdenken und Lesen wie in diesen letzten Jahren, die du für verlorene Jahre hältst. Das Unglück, das ich damals erlebte, hatte schon seinen Sinn. Es muss wohl auch solche Sonderlinge geben, wie ich einer geworden bin. Ich hätte nicht Arzt werden sollen, sondern Gärtner.*“¹⁸⁰

Zufriedenheit ist keine Frage des Wohlstandes, sondern der Ansprüche und Prioritäten. Der Nichtraucher macht sichtbar mit seinem Leben, was wirklichen Wert hat:

„*Es gibt nämlich viel zu wenig Menschen, die so leben, wie ich's tue. [...]. Ich wünschte aber, es gäbe mehr Menschen, die Zeit hätten, sich an das zu erinnern, was wesentlich ist. Geld und Rang und Ruhm, das sind doch kindische Dinge! Das ist doch Spielzeug und weiter nichts. Damit können doch wirkliche Erwachsene nichts anfangen.*“¹⁸¹

Die Figur des Nichtrauchers zeigt einen weisen Erwachsenen, den sein Schicksal gelehrt hat, was im Leben Bestand hat. Deshalb ordnet er sich keinen gesellschaftlichen Zwängen und Normen unter, sondern sucht sich seinen eigenen Weg zum Glück, zur inneren Zufriedenheit. Seine Lebensphilosophie vertritt er nicht nur theoretisch, sondern

¹⁷⁸ Ebd. S. 29

¹⁷⁹ Ebd. S. 29

¹⁸⁰ Ebd. S. 101

¹⁸¹ Ebd. S. 101 f.

lebt sie praktisch aus. Durch den Nichtraucher tritt Kästners Sendungsbewusstsein erneut besonders hervor, als jener den Schülern ans Herz legt:

„Um die Hauptsache nicht zu vergessen“, erklärte er, „bitte ich euch in dieser hoffentlich unverlierbaren Stunde: Vergesst eure Jugend nicht! Das klingt jetzt, wo ihr noch Kinder seid, recht überflüssig. Aber es ist nicht überflüssig. Glaubt es uns! Wir sind älter geworden und trotzdem jung geblieben. Wir wissen Bescheid, wir beiden!“¹⁸²

Sein großes Anliegen, nämlich die Kindheit nicht zu vergessen, prägt Kästner seinen Kinderlesern wiederholt und auf mancherlei Weise ein. So wie in obigem Zitat bringt es entweder eine der Figuren explizit zur Sprache oder widerspiegelt es (implizit) in ihrem Verhalten.

II. Handlungsräume

Kinderwirklichkeit

Kästner verbindet im *Fliegenden Klassenzimmer* Figuren unterschiedlichster sozialer Herkunft mit dem wertvollen Band der Freundschaft: Martin stammt aus einer einfachen, ärmlichen Arbeiterfamilie, die gegenwärtig von einem akuten, aktuellen Problem der Gesellschaft, die Arbeitslosigkeit, betroffen ist. Uli ist im Gegensatz dazu aus einer Adelsfamilie, die sich über Geld keine Gedanken machen braucht. Von Matthias erfährt man, dass auch seine Familie gut situiert ist; Johnny hat im Grunde kein richtiges Zuhause, ist beinahe ein Waisenkind. Desweiteren macht der Erzähler, über Sebastians Herkunft, keine Angaben.

Sie alle begegnen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund unterschiedlichen Herausforderungen in ihrem Leben. Der Autor verdeutlicht dadurch, dass auch Kinder Leid tragen müssen und ihre Welt kein ‚Schlaraffenland‘ ist. Deshalb sind sie aufeinander, aber auch auf die Erwachsenen, angewiesen. Die fünf Freunde haben das Glück, Erwachsene an ihrer Seite zu haben, die ihre Kindheit nicht vergessen und deshalb noch Verständnis für junge Menschen haben.

¹⁸² Ebd. S. 115

Kästner belässt es jedoch nicht bei der Beschreibung des kindlichen Kummers, sondern erlaubt seinen Figuren durch Tugenden wie Freundschaft, Aufrichtigkeit und Mut ihre Probleme zu lösen. Diese positive Grundeinstellung geht zwar über eine realistische Abbildung der Wirklichkeit hinaus, soll jedoch den Leser ermutigen nach obigen Werten zu streben.

Schule und Internat

Das Johann Sigismund-Gymnasium ist für die Internatsschüler mehr als nur eine Bildungsinstitution. Ein Internat stellt sowohl an die Pädagogen als auch an die Schüler besondere Anforderungen. Nicht nur die Unterrichts-, sondern auch die freie Zeit wird durch die Schul- und Hausordnung reglementiert. Erziehende und Zöglinge kommen, situationsbedingt auch außerhalb des Unterrichts intensiv miteinander in Berührung und müssen lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen.

Für die fünf Freunde stellt das Gymnasium ihr Ersatzheim dar. Da sich ihr Leben zum größten Teil in der Schule und nicht zu Hause abspielt, bilden sich hier familienähnliche Strukturen heraus. Die Kameraden brauchen, da sie mit den Eltern nicht im unmittelbaren Kontakt stehen, hin und wieder einen elterlichen Rat und vor allen Dingen ein väterliches Vorbild. Deshalb halten sie sich gerne bei dem Nichtraucher und ihrem Hauslehrer auf, suchen die Gespräche mit ihnen und möchten den beiden Erwachsenen wiederum Gutes tun. Die Gefühle, welche die Jungen zu ihrem Lehrer empfinden, sind so stark, dass sie sogar als *Liebe* bezeichnet werden.

Aber auch die Beschaffenheit ihrer Gruppe deutet darauf hin, dass sie sich einen Ersatz für die fehlende Familie geschaffen haben. Der kleine Uli, der sich schwach fühlt und oft Heimweh hat, ist froh, dass er in Matthias einen großen Beschützer gefunden hat. Dieser wiederum hat seinen Freund auf zärtliche Weise lieb, wenn er ihn „Mein Kleiner“ nennt und seinetwegen weint, oder oft mit ihm wie mit einem kleinen Bruder oder Sohn spricht. Sebastian, von dem gesagt wird, dass er keinen Freund habe, gehört trotzdem zu der Jungenbande, die den anspruchsvollen Außenseiter trotz seiner Andersartigkeit akzeptiert. Auch für den unabhängigen Jonathan bietet die Gruppe einen Raum, in dem er sich z.B. mit seinem Theaterstück verwirklichen kann.

Neben Dr. Bökh treten als erwachsene Figuren der Professor Kreuzkamm und Direktor Grünkern auf. Während der eine etwas kurios, der andere recht altmodisch ist, sind sie dennoch nicht eindeutig negativ konnotiert. Professor Kreuzkamm ist zwar wegen seiner schweren Diktate gefürchtet, erheitert aber, trotz seiner Strenge und hohen Erwartungshaltung, die Jungen durch seinen trockenen Humor. Der alte Direktor Grünkern wird von einem Sekundaner zunächst für seine konservative Haltung kritisiert: *„Ein Pauker hat die verdamnte Pflicht und Schuldigkeit, sich wandlungsfähig zu erhalten. Sonst könnten die Schüler ja früh im Bette liegen bleiben und den Unterricht auf Grammophonplatten abschnurren lassen. Nein, nein, wir brauchen Menschen als Lehrer und keine zweibeinigen Konservenbüchsen! Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen.“*¹⁸³

Solch ein Anspruch an Pädagogen ist durchaus gerechtfertigt. Um dem Direktor dies klar zu machen, spielen ihm die Sekundaner während der Unterrichtsstunde einen Streich, der ihn scheinbar zum Nachdenken angeregt hat, denn am Ende seiner Weihnachtsrede sagt er Worte, welche die Schüler zur Rührung bringen: *„Ich komme mir manchmal wie der Weihnachtsmann persönlich vor. [...]. Ich bin fast so alt wie er. [...]. Ich bin jemand, über den man noch lächelt, wenn er mit der Rute droht. Und schließlich bin ich, wie er, ein Mann, der die Kinder lieb hat. Vergesst das, bitte, niemals. Denn so etwas entschuldigt vieles.“*¹⁸⁴

Der Direktor möchte sicher gehen, dass die Kinder wissen, wie gut er es mit ihnen meint. Dass er seine Liebe zu ihnen bekennt, deutet auf seine väterlichen Gefühle gegenüber seinen Schülern hin.

Die Lehrer sind folglich alle in irgendeiner Weise positiv gestaltet. Als negative Figuren fungieren die älteren Schüler, die noch zu unreif sind, um ihre Überlegenheit nicht zu missbrauchen. Doch auch sie sind von den guten Personen beeinflussbar, wie das Beispiel des schönen Theodor zeigt, der aus dem Gespräch zwischen Dr. Bökh und den fünf Freunden völlig verändert hervorgeht.

¹⁸³ Ebd. S. 70

¹⁸⁴ Ebd. S. 110 f.

Die Schule erscheint nicht nur als Ort, an dem Wissensvermittlung stattfindet und Regeln eingehalten werden müssen, sondern als Raum, in dem man sich entfalten darf, Freundschaften fürs Leben knüpfen und von Vorbildern Tugenden und rechtes Verhalten lernen kann. Darüber hinaus wird am Beispiel des Direktors deutlich, dass hier auch die Lehrer etwas hinzulernen, denn sie werden ebenfalls durch ihre Schüler erzogen.

3.2.2.5 Schlussfolgerungen

*„Kästner stellt mit dem neuen Buch die uralte Frage nach dem Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen, Schülern zu Lehrern, nach den ethisch-moralischen Antrieben der Erziehung und den Werten menschlicher Existenz überhaupt.“*¹⁸⁵

In dem *Fliegenden Klassenzimmer* rückt das Thema Erziehung noch weiter in den Vordergrund als es bei „Emil und die Detektive“ der Fall ist. Allein schon durch den Handlungsort Schule/Internat ist eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik unumgänglich. Das Spannungsfeld Erzieher-Zöglinge eröffnet eine Reihe von Möglichkeiten, Erziehung auf verschiedene Weisen zu beleuchten. Dabei stellt das Internat einen besonders fruchtbaren Boden dazu dar, da hier die Zusammenarbeit der Generationen auf verschiedenen Ebenen – sowohl im Unterricht als auch in der freien Zeit – erfolgt. Pädagogische Intentionen schwingen implizit in den verschiedenen Handlungsweisen der Figuren mit, kommen jedoch auch explizit durch die in den Text integrierten Reflexionen über ethische Fragen zur Sprache. Erziehung wird folglich theoretisch reflektiert und dadurch (in der Vision des Autors) praktiziert.

Wie aus der Analyse hervorgeht macht Kästner von der diskursiven Wertevermittlung in verschiedener Weise Gebrauch.

Zum einen arbeitet er im *Fliegenden Klassenzimmer* mit einem sehr breiten Spektrum an positiven Eigenschaften. Die Gestaltung von mehreren verschiedenen Protagonisten bietet die Möglichkeit, eine Reihe von erstrebenswerten Tugenden an Hand der unterschiedlichsten Charaktere und Temperamente darzustellen. Martins Figur steht beispielsweise für Fleiß, Klugheit, Ordnung, Gerechtigkeit und Verantwortung.

¹⁸⁵ Bemmann 1983, S. 296

Gleichzeitig legt er ein bescheidenes und neidloses Verhalten an den Tag. Jonathan zeigt trotz seiner schwierigen Lage Tapferkeit und Loyalität. Matthias tut sich durch Mut und Zielstrebigkeit hervor und Uli erweist sich im Laufe der Geschichte als entschlossen und entwicklungsfähig. Dass Sebastian trotz seines komplizierten Charakters in der Gruppe akzeptiert ist, deutet auf die Toleranz der Freunde hin. Die einzelnen Figuren sind durch ihre freundschaftlichen Verbindungen in ihrer Entwicklung voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Insofern kommt dem Thema Freundschaft (nicht nur zwischen den Kindern, sondern auch zwischen Kindern und Erwachsenen) eine besondere Rolle in der Geschichte zu.

Bei der Schilderung von Schicksalen und Gefühlen der Charaktere ist es Kästner ein Anliegen, die Kinder in ihren Ängsten und Zweifeln ernst zu nehmen. *„Kästner behandelt sein bevorzugtes Anliegen, einen Kinderkummer zu beschreiben immer wieder mit sehr viel Tiefgang, z.T. aber auch mit ironischer Distanz. In den Abschnitten, in welchen die Kinder wirklich leiden, gelingt Kästner die Umsetzung in einem feinfühligem Erzählstil, fast frei von Kalauern und dadurch adäquat zum behandelten Stoff.“*¹⁸⁶

Gleichzeitig macht der Autor seinen jungen Lesern Hoffnung und veranschaulicht, dass und wie Kummer erfolgreich bewältigt werden kann. So stellt er das Leben der vier Freunde unter das Motto eines „Trotzdem“: Trotz seiner Armut ist Martin ein geschätzter und erfolgreicher Schüler. Trotz seiner schweren Kindheit steht für Jonathan eine schöne Zukunft offen. Trotz seiner Einfachheit ist sich Matthias seiner Qualitäten bewusst und setzt diese auch für andere ein. Trotz seiner anfänglichen Schwachheit wird aus Uli später eine starke Persönlichkeit.

Ein weiterer Aspekt der diskursiven Wertevermittlung ist die Gestaltung von vorbildlichen Erwachsenenfiguren, die in ihrem Handeln beweisen, dass sie trotz ihrer Volljährigkeit die eigene Kindheit im Herzen bewahrt haben. Kästner ruft nicht nur auf: „Vergesst eure Kindheit nicht“, sondern stellt in Dr. Bökh und dem Nichtraucher dar, wie eine seiner Ansicht nach gelungene Entwicklung zum Erwachsenen aussehen kann. Dies thematisieren die Figuren selbst in Gesprächen und mit Reden an die Schüler.

¹⁸⁶ STECK-MEIER 1999, S. 254

Hier drücken sie ihre Botschaften explizit aus, die denen des Autors, (z.B. in seiner „Ansprache zum Schulbeginn“), entsprechen.

Weiterhin ist in der Analyse angeklungen, dass die Lehrerfiguren durchweg mit einem gewissen Maß an Sympathie ausgestattet sind, bzw. ihre Schwächen durch gute Seiten aufgewogen werden. Dadurch wird eine grundsätzlich zustimmende Haltung gegenüber Erziehungsinstanzen vermittelt. Sowohl die jugendlichen als auch die erwachsenen Hauptfiguren werden dem Leser als nachahmungswürdige Beispiele vorgestellt. Dabei geht Kästner noch einen Schritt weiter und setzt diese beiden Gruppen in eine Art Abhängigkeit voneinander: *„Im FK [Fliegendes Klassenzimmer] ist es Kästners klare Intention, erwachsene Menschen als Ratgeber in das Leben eines Kindes einzubeziehen. Das ist eine neue Strategie gegenüber ED [Emil und die Detektive] und PA [Pünktchen und Anton]. Es wird aber klar gezeigt, wie schwierig es für ein Kind sein kann, Vertrauen zu erwachsenen Menschen zu entwickeln und ihre Hilfe wirklich anzunehmen“*¹⁸⁷

In dieser Geschichte sind es nun nicht mehr die Kinder allein, die ihre Probleme mit vereinten Kräften, ohne das Zutun von Erwachsenen erfolgreich lösen, sondern erst durch die vertrauliche Zusammenarbeit beider Seiten gelangt letztlich jeder Geschichten zu einem Happy-End. Dass Vertrauen zumindest von Seiten der Kinder nicht a priori gegeben ist, wird sowohl in kollektiven als auch in persönlichen Problemsituationen deutlich. Sobald sich die Kinder jedoch einem Erwachsenen anvertrauen, der innerlich Kind geblieben ist, macht der positive Ausgang der Situation deutlich, dass dies die richtige Entscheidung gewesen ist. In diesem Sinne nutzt Kästner auch die narrative Wertevermittlung. Darüber hinaus gehen erneut alle Situationen gut aus und bestätigen dadurch das rechte Verhalten und Handeln der Hauptfiguren. Jede findet letztlich zu ihrem persönlichen Glück, von dem im Idealfall auch andere einen Nutzen haben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kästner auch in diesem Werk den Erziehungsauftrag ernst nimmt. Mit einem Tugendkanon, der unter anderem Werte wie Freundschaft, Loyalität, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein,

¹⁸⁷ Ebd. S. 254

Zivilcourage, Mut und Mitgefühl umfasst, stellt Kästner seinen Lesern vor, wie Hindernisse bewältigt und Probleme gelöst werden können. Das Ungewöhnliche an dem *Fliegenden Klassenzimmer* ist darüber hinaus die theoretische Reflexion von ethischen und pädagogischen Themen aus Sicht der Figuren. Da der Leser geneigt ist, die Position des Protagonisten und damit einhergehende Wertvorstellungen und Ideologien zu übernehmen¹⁸⁸, erscheint diese Methode der Wertevermittlung als besonders intensiv.

¹⁸⁸ s. Kap. 2.5

4 Christine Nöstlinger

4.1 Autorenpoetik

Nöstlingers Autorenpoetik ist bei weitem nicht so einheitlich wie diejenige Kästners. Sie hat sich im Laufe der bewegten Zeiten zwischen ihrem ersten Kinderbuch, welches 1970 erschien, und ihrer jetzigen literarischen Aktivität entsprechend ihres eigenen Weltbildes geändert. In einem Interview aus dem Jahre 1984, bekannte Christine Nöstlinger bereits: *„Es wird mir auch oft gesagt, dass meine Bücher nicht mehr so optimistisch seien wie früher, [...]. Meine Sicht von Welt ist tatsächlich mit zunehmenden Jahren eine relativ verwirrte. Im Alter von 20, 25 Jahren meinte ich mich sehr gut ideologisch auszukennen [...], das kommt mir im Laufe der letzten 10, 15 Jahre schon ziemlich abhanden.“*¹⁸⁹

Anfängliche Ambitionen

Zu Beginn ihrer Schaffensphase sind ihre Kinderbücher von einem energischeren Ton geprägt. Die Autorin sträubt sich dagegen, ihren Lesern eine heile Welt darzustellen und meint, die Kinder sollten *„das Leben, das sie führen müssen, im Kinderbuch wieder[zuf]inden, samt der Sprache ihrer Wirklichkeit.“*¹⁹⁰. Wenn Kinder *„in Kinderbüchern nur Limonadentrinker unter die leswilligen Augen“*¹⁹¹ bekämen, anstatt alkoholtrinkender Erwachsener, wäre dies vielleicht aus pädagogischem Blickwinkel eventuell zu rechtfertigen, hätte *„mit Literatur [...] aber überhaupt nichts zu tun.“*¹⁹² Da sie für eine Beurteilung der Kinderliteratur als Literatur (und nicht als Trivalliteratur) eintritt, kommt ihr sozialkritischer Realismus auch in den Kinderbüchern zum Tragen – weshalb sie auch keine realitätsverfälschenden Happy-Ends akzeptiert.

¹⁸⁹ JÖRG, Sabine: Gespräch mit Christine Nöstlinger. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 12 f.

¹⁹⁰ NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7. S. 108

¹⁹¹ NÖSTLINGER, Christine: Ist Kinderliteratur Literatur? In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 27

¹⁹² Ebd.

Ihre Bücher enthalten stets eine soziale Aussage, wenn sie Partei ergreift „für den Vietcong, für den Proleten, für die Sozialisten; auch für die furchtsamen alten Männer.“¹⁹³ Sie glaubt an die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Veränderung und setzt sich für einen sozialen Fortschritt und humanere Lebensbedingungen ein.

In Folge dessen zeichnete sie in ihrer anfänglichen Phase ein emanzipiertes, selbstbestimmtes Kindheitsbild und hob somit auf Harmonisierung ausgerichtete Beschränkungen der Kinder- und Jugendliteratur auf, brach Tabus und sagte in dieser Hinsicht diesen Genres den Kampf an. Sie rief die Kinder zum Kampf auf, da sie Veränderung für möglich hielt. In der „Botschaft an die Kinder dieser Welt“ anlässlich des Hans-Christian-Andersen-Tages formulierte sie deshalb: „Laut schreien, kämpfen, sich mit anderen zusammentun, etwas verändern scheint also im Moment nötiger, als ein Buch zu haben und darin zu lesen. Aber wenn man die Welt verändern will, muss man Bescheid wissen. [...]. Um zu wissen, was ihr laus schreien sollt, um zu wissen, wofür ihr kämpfen sollt, um zu wissen, wo ihr mit dem Verändern anfangen sollt, können Bücher eine Hilfe sein, die ihr von sonst niemandem bekommt.“¹⁹⁴

In Nöstlingers sozial und politisch engagierte Phase gehört beispielsweise ihr erstes Kinderbuch, welches überaus positive Resonanz erhielt, *Die Feuerrote Friederike* (1970). „Dieser ideologisch überfrachtete Erstling entstand mit seinem gesellschaftskritischen Thema, seiner antipädagogischen Ausrichtung und seiner utopischen Problemlösung unter dem Einfluss der 68er Kulturrevolution.“¹⁹⁵ Aus diesem Zitat geht hervor, dass sie ihre politischen Vorstellungen deutlich in ihre Literatur hat einfließen lassen. Weitere Kinderbücher, welche ihre antipädagogische Einstellung verdeutlichen, sind z.B. *Die Kinder aus dem Kinderkeller* (1971), *Der Gurkenkönig* (1972) und *Der Spatz in der Hand* (1974).

¹⁹³ Frankfurter Rundschau vom 30. April 1977, zitiert aus DILEWSKY, Klaus Jürgen: *Christine Nöstlinger als Kinder- und Jugendbuchautorin : Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen*. Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1993. ISBN 3-86137-082-4. S. 21

¹⁹⁴ NÖSTLINGER, Christine: Botschaft an die Kinder in der Welt zum Andersen-Tag. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X, S. 58

¹⁹⁵ DILEWSKY 1993, S. 12

Intellektuelle Krise und Revision

„Seit Beginn der achtziger Jahre scheint ihre Literatur nicht mehr anzuecken, sie stachelt nicht mehr auf. Die Autorin scheint Überraschungen und Schocks verdrängt oder den Glauben an die Hilfe zur Selbsthilfe durch ihre Literatur verloren zu haben. Das, was sie gerade im jugendliterarischen Bereich bis dato ausgezeichnet hatte, nämlich ihre ungeschminkte Kritik an hierarchischen Gesellschaftsstrukturen, sowie Ordnung in Familie und Schule und das absolute Verständnis für die Belange von jugendlichen Mädchen und Jungen, dies alles ist leider nur noch in Ansätzen spürbar. Sie hat sich arrangiert mit sich selbst und dem gesamten angesprochenen strukturellen Geflecht. Vielleicht ist sie auch insgesamt pessimistischer geworden, was den Sinn und die Möglichkeit von Veränderung anbelangt.“¹⁹⁶

Diese Wende, welche in obigem Zitat von Klaus Dilewsky beklagt wird, hat ihren Ursprung in äußeren Veränderungen.

Ab Mitte der 80er Jahre kommt es bei Christine Nöstlinger – ausgelöst durch eine „allgemeine Trendwende“¹⁹⁷ in Politik und Gesellschaft – zu einer Infragestellung ihrer bisherigen Ansichten. Sie distanziert sich von der vorherigen Hoffnung auf Gesellschaftsveränderung: *„Ich muss höllisch aufpassen, dass ich nicht hoffnungslos und zynisch werde. Ich habe erkannt, dass die Proleten bereits damals, als ich für sie Partei ergreifen wollte, längst Kleinbürger waren. Ich sehe nirgendwo mehr Sozialisten, ich sehe nur mehr Sozialdemokraten; und die mag ich nicht. Für die furchtsamen alten Männer bringe ich auch nicht mehr viel Mitgefühl auf, weil sie mir altersmäßig immer näher rücken und man kein Mitleid mit der eigenen Generation haben soll.“¹⁹⁸*

Im Widerstand leisten sieht sie nun keinen Sinn mehr, da keine Aussicht auf Erfolg bestehe: *„[...] den Kindern zu erzählen, ‚wo’s langgeht‘, damit es in absehbarer Zeit ein [...] besseres, freieres und gerechteres Kinderleben geben werde, ist nicht mehr*

¹⁹⁶ DILEWSKY, S. 150

¹⁹⁷ NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7. S. 26

¹⁹⁸ NÖSTLINGER, Christine: Ich kann nur über Dinge schreiben, die ich kenne. In: GELBERG 1983, S. 47

möglich¹⁹⁹. Deshalb sei es unter solchen Umständen verantwortungslos Kinder zu „Vollstreckern des Veränderungswillens von Autoren“²⁰⁰ zu machen. Nöstlinger ist nun im Gegenteil der Meinung, dass ihre Bücher gerade nicht diejenigen Kinder erreichen, die sie erreichen möchte. Wenn ein Autor beispielsweise über Probleme von Scheidungskindern schreibe, „dann werden es nicht die Kinder sein, die gerade die Scheidung ihrer Eltern miterleben, die dieses Buch lesen.“²⁰¹ Außerdem beklagt sie sich darüber, dass man im Allgemeinen durch Literatur nur sehr schwer einen Zugang zu Arbeiterkindern schaffen könne und schließt aus dieser Tatsache, dass „*der Kinderbuchautor, der sozial engagiert ist, eigentlich [...] dazu bei[trägt], die klugen Kinder noch klüger zu machen und sozusagen Chancengleichheit nicht einzuführen, sondern eine größere Kluft aufzubauen.*“²⁰²

Dies natürlich nur unter der Voraussetzung, dass man Literatur tatsächlich eine Wirkungsmöglichkeit zuspricht. „*Die Frage ist natürlich überhaupt, inwieweit man mit einem Buch irgendetwas erreichen kann.*“²⁰³

Trotz augenscheinlicher Resignation schreibt Nöstlinger weiter, wenngleich ihr das Schreiben nun nicht nur wegen der politischen und sozialen Lage, sondern auch wegen des Vormarsches der elektronischen Medien, ungleich schwerer fällt. Ihre neue Grundlage für das Verfassen von Kinderbüchern ist folgende: „Auch wenn wir keine Hoffnung haben, müssen wir so weitermachen, als ob es Hoffnung gäbe.“²⁰⁴ Hans-Heino Ewers sieht diese Haltung keinesfalls als moralisch bedenklich an, sondern erklärt Nöstlingers Position, bzw. Sinneswandel mit einer Zurückversetzung der *Kinderliteratur* „aus dem Reich der theoretischen Vernunft und der unerbittlichen Wahrheit [...] in das Reich der praktischen Vernunft und der guten Absichten – böse gesprochen, in das der Notlügen.“²⁰⁵ Diese praktische Vernunft gebiete es, Rücksicht

¹⁹⁹ GELBERG 1983, S. 77

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Ebd., S. 17

²⁰² Ebd., S. 17

²⁰³ Ebd., S. 18

²⁰⁴ NÖSTLINGER 1996, S. 46

²⁰⁵ EWERS, Hans-Heino: Von der Weltveränderung zum Handel mit Trostpflastern. In: FUCHS, Sabine, SEIBERT, Ernst (Hrsg.): ... weil die Kinder nicht ernst genommen werden : zum Werk von Christine Nöstlinger. Wien: Ed. Praesens, 2003. S. 20

auf die psychische Entwicklung des Kindes zu nehmen und aus diesem Grund sei der Kinderbuchautor nicht verpflichtet seinen Lesern alles zu sagen, „*was er über Kindheit weiß*“ und „*seine `Helden` nicht so nahe an der ‚Kinderwirklichkeit‘ [zu] gestalten, wie ihm dies [...] möglich wäre.*“²⁰⁶ Damit revidiert sie ihren anfänglich schonungslosen Realismus zum Wohle der Kinderseele, die manche Wahrheiten zu ihrem Schutz ohnehin nicht an sich heranlasse:

„Vor allem aber ist aus meiner Ansicht, dass man Kindern das Fehlverhalten ihrer Eltern eindringlich vor Augen führen müsse, um ihnen zu Selbstwertgefühl zu verhelfen, die Einsicht geworden, dass dies unmöglich sei, weil Eltern für Kinder stets unter dem Gebot der Schonung stehen und Kinder – bis zu einem gewissen Alter – alles Schlimme, was ihnen von Eltern angetan wird, als Folge von eigener Schuld auf sich nehmen müssen.“²⁰⁷

Kindgemäßheit bei Nöstlinger bedeutet nun nach Ewers, „*die Rücksichtnahme auf die dramatische psychische Zwangslage von Kindern, die Beachtung der Erfordernisse kindlicher Selbstbehauptung.*“²⁰⁸

Was bleibt?

„Ich gab den Versuch an einem Heilungsprozess teilzunehmen auf und legte mir einen Handel mit Heftpflaster zu. Das Gewerbe des Heftpflasteraufklebens soll man nicht verachten! [...]. Auch ein wenig Zusammenhänge erklären, weil man besser lebt, wenn man den Durchblick hat, und ein wenig Anstacheln zum Aufmüpfen, weil man sich besser fühlt, wenn man sich nicht dauernd duckt, und ein wenig zum einander Liebhaben bitten, weil man so das Wissen und das Aufmüpfen besser durchsteht, gehören zum Heftpflasterhandel. [...] Auch wenn man sich schon so weit zurückgenommen hat, dass man schreibend nicht mehr zur Gesellschaftsveränderung

²⁰⁶ NÖSTLINGER 1996, S. 99

²⁰⁷ Ebd., S. 79

²⁰⁸ EWERS 2003, S. 25

beitragen will, sondern nur helfen, trösten, erklären und Spaß bereiten, damit sich Kinder in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen besser zurechtfinden.“²⁰⁹

Es geht Christine Nöstlinger nunmehr darum, wie man den Kindern das Leben in den Verhältnissen, in welchen sie leben müssen, angenehmer machen kann. Sie gibt sich zufrieden damit, *„literarische Heftpflaster auf die Wunden der kindlichen Seelen zu legen“*²¹⁰ anstatt die kindlichen Leser in ihre (sozialdemokratische) Richtung manipulieren zu wollen.

Sicherlich sieht sie ein, dass ihre persönlichen Ideen und Vorstellungen in irgendeiner Weise weiterhin ihr Schreiben beeinflussen: *„Natürlich kommt meine Sicht von Welt, meine Ideologie, irgendwo in jedes Buch hinein. Das ist mein Background, aus dem heraus ich schreibe. Da überlege ich nicht viel.“*²¹¹

Schreibintentionen

Beim Verfassen von Kinderbüchern spielen für Nöstlinger nach eigener Aussage vier Komponenten eine Rolle:

*„Ich habe gewisse Vermutungen darüber, was Kinder lesen wollen, und gewisse Vermutungen darüber, was Kinder lesen sollten. Und dann habe ich ein dringendes Bedürfnis, mir gewisse Dinge von der Seele und aus dem Hirn zu schreiben. Und die feste Überzeugung, dass Kinder beim Lesen gern lachen, die habe ich auch. Aus diesen vier Komponenten mische ich üblicherweise meine Bücher zusammen.“*²¹²

Dabei wehrt sie sich vehement gegen jede pädagogische Instrumentalisierung von Kinderliteratur, denn *„Literatur ist kein pädagogisches Hilfsmittel! Keine flankierende Maßnahme bei der Erlangung von Umgangsformen!“*²¹³ Die Anfrage einer Pädagogikstudentin, die gerne wissen wollte, was Nöstlinger mit ihren Büchern den Kindern sagen möchte, kommentiert die Autorin ironisch: *„Aus vielen Gesprächen, die*

²⁰⁹ NÖSTLINGER, Christine: Die Richtung der Hoffnung. Rede anlässlich der Verleihung des Hans Christian Andersen Preises. In: NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7. S. 43

²¹⁰ FUCHS 2001, S. 27

²¹¹ **JÖRG 1986, S. 12**

²¹² Nöstlinger über Nöstlinger, S. 37

²¹³ Ist Kinderliteratur Literatur?, S. 27

*ich mit solchen Fragestellern führte, weiß ich die gewünschte Antwort. Lebenshilfe geben, hört man besonders gern. Aber auch: soziale Phantasie wecken, Kritikfähigkeit lehren, Zusammenhänge im zwischenmenschlichen Bereich erkennen, [...], ist sehr erwünscht. Da leuchtet das Pädagogik-Studenten-Kullerauge!*²¹⁴

Man könne nicht jede Art von Literatur mit einem „pädagogisch-soziologischen Handwerkszeug“²¹⁵ auseinandernehmen. Und für ihre Bücher scheint sich das Nöstlinger tatsächlich nicht zu wünschen. Im Gegenteil – sie erscheinen eher in einem antipädagogischen Licht. „*Geht die herkömmliche Pädagogik davon aus, dass ein Kind erzogen werden muss – ich akzeptiere dich nicht so wie du bist – , [...], so stellt die Antipädagogik ihr Konzept unter das Leitmotiv ‚unterstützen statt erziehen‘ auf der Basis des freiwilligen Gebens und Annehmens.*“²¹⁶ Dieses Leitmotiv scheint auch für Nöstlingers Literatur prägend zu sein, denn sie möchte die Kinder – im Gegensatz zu dem, was in der Gesellschaft geschieht – ernst nehmen. Im Zusammenhang mit dem Thema der Eingliederung der Kinderliteratur in die „echte“ Literatur schreibt sie:

*„Doch das wird wahrscheinlich erst dann möglich sein, wenn es unsere Gesellschaft geschafft hat, zu ihren Kindern ein neues, besseres und menschlicheres Verhältnis zu haben. Die Kinderliteratur wird nicht ernst genommen, weil Kinder nicht ernst genommen werden. Solange Kinder als ‚Unmündige‘ gelten, wird die Kinderliteratur unmündig bleiben [...].“*²¹⁷

Gegen diese falsche Betrachtungsweise der Kinder als Unmündige wendet sich Nöstlingers Kinderliteratur, die eine Hilfe zur Selbsthilfe anbieten möchte, vor allem in der ersten Phase vehement. In ihren Büchern kämpfen die Kinder um Selbstverwirklichung und Anerkennung in der (Erwachsenen-)Welt. Die Erwachsenen werden unverblümt, mit all ihren Unzulänglichkeiten dargestellt und somit schonungslos entlarvt. Oftmals sind es gerade starke, trotzig oder aufmüpfige Kinder oder Jugendliche, die neugierige Fragen stellen und die Erwachsenen oft an ihre argumentativen Grenzen bringen.

²¹⁴ Ebd. S.29

²¹⁵ Ebd. S. 29

²¹⁶ DILEWSKY 1993. S 17

²¹⁷ Ist Kinderliteratur Literatur?, S. 30

Gleichzeitig soll den Lesern jedoch auch vermittelt werden, weshalb die Erwachsenen ungerecht und autoritär sind, wenngleich auf den ersten Blick die Kinder- und Erwachsenenwelt einander feindlich gegenüber gestellt zu sein scheinen. Doch dies verneint die Autorin:

*„Ich glaube [...], dass ich in meinen Büchern versuche, Kindern sehr viel von Erwachsenen zu erklären. Nur merke ich, dass viele Erwachsene, die meine Bücher lesen, es einfach nicht merken. Vielleicht mache ich es schlecht, doch es ist oft meine Absicht.“*²¹⁸

Auch über weitere Absichten, die sie mit ihren Büchern verfolgt, sagt Nöstlinger selbst Einiges aus. Zum einen möchte sie Geschichten schreiben, die stimmig und ihrer *„Ansicht nach nicht erlogen“*²¹⁹ sind. Dabei versucht die Autorin *„das sprachlich so hinzubringen, dass es [ihren] Kategorien von Sprachgefühl entspricht.“*²²⁰ Nöstlingers Sprachduktus ist dabei recht spezifisch:

*„Man muss sich daher einen stilisierten Jargon zulegen. Woher ich den hab? Na ja, durch Zuhören. [...]. Mir macht's Spaß einen Dialog auch sehr, [...], cool zu halten. Ich liebe überhaupt das Coole und den schwarzen Humor, und dafür haben Jugendliche sehr oft [...] ein Gespür [...]. Also, irgendwo bin ich da noch sehr kindisch, vielleicht kindlich oder jugendlich. Ein Spiel mit Worten macht mir einfach Spaß, und das macht jungen Leuten auch Spaß.“*²²¹

Diesem Sprachspiel spricht sie einen positiven Nebeneffekt zu: *„Ich glaube, dass meine Art zu schreiben, Kindern Mut geben könnte, sich selber ans Formulieren zu machen.“*²²²

Doch nicht nur was das Schreiben betrifft, sondern auch im Allgemeinen hat *„Literatur für Kinder [...] – neben vielem anderen – auch Mut zu machen [...]“*²²³ Bei allem kritischen Realismus, der auch in ihren Kinderbüchern Anwendung findet, ist sie

²¹⁸ JÖRG 1986, S. 12

²¹⁹ Ebd. S. 12

²²⁰ Ebd. S. 12

²²¹ Ebd. S. 15

²²² NÖSTLINGER 1996, S. 11

²²³ Ebd. S. 43

dennoch der Meinung, dass Kinderliteratur Hoffnung vermitteln sollte: „*Ein hoffnungsloses Kinderbuch möchte ich nicht schreiben. [...] irgendein Funken Hoffnung muss vorhanden sein.*“²²⁴

Eine weitere Schreibintention ist, durch Literatur den Horizont des Rezipienten zu erweitern: „*Ich hoffe doch, dass Kinder durch das Lesen meiner Bücher klüger werden. Damit meine ich natürlich nicht gebildeter, sondern, dass sie mehr Zusammenhänge, zum Beispiel im zwischenmenschlichen Bereich durchschauen. Und das würde ich 'klüger' nennen.*“²²⁵

Gleichzeitig respektiert sie jedoch die Interessen ihrer Leser: „*Ich finde, als Autor kann ich dem Leser nur Dinge vorsetzen, die ihn interessieren. [...]. Meine Leser haben Interesse an Vätern, Müttern, Tanten, Lehrern, Schularbeiten, Fahrrädern, Liebe, Spielplätzen, Taschengeld und Autos*“²²⁶

Einschränkend zu der Interessenlage der Rezipienten, schreibe sie nur über Dinge, die sie kenne: „*Indianer, Filmstars und Söhne von Atomphysikern mit Nobelpreis fallen also weg. Wie es dem Eskimo am Morgen geht, wenn er aus dem Iglo tritt, ist mir genau so unklar.*“²²⁷

Betrachtet man Nöstlingers Aussagen zu ihrer kinderliterarischen Tätigkeit, so wird deutlich, dass sie niemals an den Bedürfnissen ihrer Leser vorbei schreiben möchte. Je nach ihrer eigenen aktuellen Position zu Welt und Gesellschaft, variieren ihre Bücher jedoch, was ihr Sendungsbewusstsein, bzw. den Glauben an und den Aufruf zu Veränderungen betrifft.

²²⁴ Ebd. S. 89

²²⁵ JÖRG 1986, S. 18

²²⁶ Ich kann nur über Dinge schreiben, die ich kenne, S. 45

²²⁷ Ebd.

4.2 Analyse ausgewählter Werke

4.2.1 Der Spatz in der Hand

4.2.1.1 Vorbemerkungen

Der Spatz in der Hand entsteht in Nöstlingers erster Schaffensphase im Geiste der 68er. 1974 erscheint die pessimistisch gestimmte Kindererzählung, die bei vielen Erwachsenen zunächst auf Unverständnis stößt und die damals noch antiautoritären und emanzipatorischen Tendenzen der Autorin durchscheinen lässt²²⁸. Entwirft sie in ihren ersten Kinderromanen noch Utopien zur Gesellschaftsveränderung, so zeigt sie hier – eng an der Wirklichkeit orientiert – „den tristen und hoffnungslosen Alltag eines Mädchens aus der Arbeiterklasse, das keine Zukunftschancen besitzt.“²²⁹ Damit möchte sie „vermutlich auf die Notwendigkeit von Gesellschaftsveränderungen hinweisen, die sie als mögliche Utopien“²³⁰ in den vorher geschriebenen Büchern darstellt.

Dilewsky ordnet das Buch vier verschiedenen Genres zu: Dem Kinderbuch wegen der kindgerechten Aufbereitung, dem Jugendbuch wegen der Thematisierung von pubertätsbedingten Problemen, dem Mädchenbuch, da die Hauptperson ein Mädchen ist und dem phantastischen Buch, da er Lottes Gangklo als „Umsteigepunkt zwischen Realität und Phantasie“²³¹ betrachtet. (Letzteres soll in diesem Zusammenhang allerdings nicht beachtet werden, da das Ganklo nicht zwangsläufig ein phantastisches Element darstellen muss. Es ist lediglich ein Ort, an dem Lotte ihre Tagträume hegt. Die vorliegende Erzählung sollte deshalb m.E. der realistischen Literatur zugerechnet werden).

²²⁸ vgl. NETT, Carola: Eine Antipädagogin war sie eigentlich schon immer – Christine Nöstlinger und ihre Beziehung zur Antipädagogik. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien*. Weinheim : Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. ISSN 0937-6755. Bd. 1/92, S. 2-5.

²²⁹ Ebd. S. 4

²³⁰ Ebd. S. 4

²³¹ DILEWSKY 1993, S. 62

4.2.1.2 Inhalt

Hauptfigur ist die etwa dreizehnjährige Lotte Prihoda, die im Wiener Hinterhofmilieu in bescheidenen Verhältnissen einer Arbeiterfamilie aufwächst. Ihr Zufluchtsort aus der Einöde des elterlichen Heims ist ein Gangklo, das sie sich für drei Milchkaramellen gemietet hat und so gestalten kann, wie sie es möchte. Hier hat sie ihre Privatsphäre und kann sich ungestört aus der tristen Wirklichkeit weg träumen. Wenn sie sich nicht gerade an diesem Ort aufhält ist, verbringt sie ihre Zeit mit Mundi, dem Sohn der Gemüsehändlerin Wolf, den sie niederhält und befehligt. Plötzlich taucht jedoch der schöne Schurli in der Nachbarschaft auf und der „rotznasige“ Mundi ist für Lotte uninteressant geworden. Als Schurli allerdings eines Tages wieder verschwindet, muss Lotte erkennen, dass sich der Spruch, der bei Frau Wolf im Hinterzimmer des Ladens hängt, bewahrheitet hat: „Besser der Spatz in der Hand [Mundi] als die Taube auf dem Dach [Schurli]“.

4.2.1.3 Formale Aspekte

Das Buch ist als Fließtext ohne Einteilung in Kapitel abgefasst. Lediglich die Absätze stellen ein formal gliederndes Element der Erzählung dar, die von einem personalen Erzähler in der Retrospektive wiedergegeben wird, wobei die Sukzession der Zeit hin und wieder durch erklärende, ausführende Einschübe der Erzählerfigur kurz unterbrochen wird. Die Erzählweise besteht überwiegend aus der berichtenden Erzählung im Imperfekt, welche von szenischen Darstellungen des Geschehens in Form von Dialogen abgewechselt wird. Gedanken, Gefühle und Eindrücke der Hauptfigur werden aus der Innenperspektive geschildert, wobei kurze innere Monologe von Lotte in den Text eingeflochten sind. Dabei wechselt das Erzähltempus ins Präsens. *„Durch den Wechsel von Außen- und Innenansicht bzw. der äußeren und inneren Welt Lottes [wird] die eigentliche Spannung der Geschichte erzeugt.“*²³²

Die Perspektive der Protagonistin steht somit eindeutig im Vordergrund der Erzählung. Der Blick des Lesers wird kaum umgeschwenkt, sondern fokussiert sich auf einen einzigen Erzähl- und Handlungsstrang. So kann Katrin Pieper in ihrem Aufsatz

²³² Ebd. S. 194

„Durchsichtige Männer aus blauem Rauch“ mit Recht behaupten, dass es sich bei dieser Erzählung *„im künstlerischen Aufbau und Handlungsverlauf eher [um] eine Momentaufnahme von einer Pubertätsphase eines proletarischen Mädchens“*²³³ handle.

Die Sprache der Erzählung entspricht dem Alter und Milieu der Protagonistin: einfache Satzgefüge, schlichte Alltags- bzw. Umgangssprache, sowie österreichisch-dialektale Einfärbungen und Phrasen, (z.B. *„Wirst sofort die Goschen halten“*²³⁴). Dabei nimmt die Autorin kein Blatt vor den Mund und schreckt nicht davor zurück, ihre Figuren Kraftausdrücke, (z.B. *„Scheiße“*²³⁵, *„Scheißhaus“*²³⁶), verwenden zu lassen.

4.2.1.4 Inhaltliche Analyse

I. Figurenanalyse

Da die Handlung der Erzählung auf der Dreiecksbeziehung Lotte – Mundi – Schurli aufgebaut ist, sollen in der folgenden Analyse vor allem diese drei Figuren untersucht werden. Die weiteren wichtigen Nebenfiguren kommen im nächsten Kapitel zur Sprache.

Lotte

Klaus Dilewsky rechnet Lotte dem von Nöstlinger kreierten neuen Mädchentypus zu, der sich *„gegen das gesellschaftlich programmierte Patriarchat“*²³⁷ wende und *„nicht mehr hinter dem strahlenden und begabten jungen Mann“*²³⁸ verschwinde, *„Entscheidungen selbstbewusst und eigenverantwortlich“*²³⁹ treffe und *„über ein kritisches Bewusstsein“*²⁴⁰ verfüge. Dabei gehören Nöstlingers Mädchen fast alle dem Arbeitermilieu an.

²³³ PIEPER, Katrin: Durchsichtige Männer aus blauem Rauch. Bemerkungen über Christine Nöstlinger. *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur*, hrsg. im Auftr. d. Kuratoriums Sozialistische Kinderliteratur der DDR. Berlin : Kinderbuchverl., 1978, H.46, S. 69

²³⁴ NÖSTLINGER, Christine: *Der Spatz in der Hand*. Weinheim; Basel : Beltz Verlag, 1974. ISBN 3-407-80506-3.S. 63

²³⁵ Ebd. S. 54

²³⁶ Ebd. S. 62

²³⁷ DILEWSKY 1993, S. 210

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd. S. 211

²⁴⁰ Ebd. S. 211

Charakteristisch für Lotte Prihoda und weitere Mädchenfiguren Nöstlingers, wie z.B. Ilse Janda, sei dabei „*der Protest gegen eine auf Normierung bedachte Gesellschaft. Sie passen nicht in eine pädagogisch zurechtgestutzte Wirklichkeit.*“²⁴¹ Lotte gehöre zwar zu den renitenten Mädchenfiguren, dürfe jedoch nicht durchweg als Negativfigur betrachtet werden.

In der Tat ist der Leser – zumindest der erwachsene – allerdings geneigt, Lotte auf den ersten Blick als unsympathisches, pubertierendes und unerzogenes Wesen anzusehen.²⁴²

Eine ihrer schlechten Charaktereigenschaften ist ihr Hang zum Lügen. Sie schwindelt nicht nur ihre Altersgenossen an, um sich gut zu machen, sondern auch vor ihren Eltern scheut sie sich nicht, die Wahrheit zu verdrehen. Nachdem sie beispielsweise der Nachbarin das Schlüsselloch mit Kleber verstopft hat, erwartet sie zu Hause eine verärgerte Mutter. Lotte täuscht völlige Unschuld vor, „*flüchtet[e] zu ihrem Vater und wimmert[e] herzergreifend*“²⁴³. Sie spielt ihre Rolle so gut, dass der Vater sie beginnt zu trösten.

Die Beziehung zu den Eltern ist konfliktgeladen. Ihnen gegenüber verhält sich Lotte frech und trotzig und denkt respektlos über sie. Ihre Abneigung und ein gewisser Ekel werden in folgendem inneren Monolog besonders deutlich:

„*Sie sind hässliche Menschen, dachte sie. Sie sind zu dick und zu klein. Ihre Gesichter sind zu rund und ihre Nasen zu groß. Sie haben Fettbäuche, und am Hintern haben sie Grübchen im Speck. Ich will nie so werden wie sie sind, dachte sie.*“²⁴⁴

Ihre Renitenz kommt vor allem der Mutter gegenüber zum Vorschein. Lotte beurteilt die Ansprüche, die jene an sie stellt, als unangemessen: „*Sie war im schlechten Drittel der Klasse. Ihre Mutter wollte aber unbedingt eine Tochter im mittleren Drittel oder im*

²⁴¹ Ebd. S. 212

²⁴² Dilewsky verweist hierbei auf KAMINSKI, Winfred: Die renitenten Mädchen der Christine Nöstlinger, In: *Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Jugendbüchern : Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung 7.-9.11.1986*. Frankfurt am Main, 1987, S. 83-92.

²⁴³ *Der Spatz in der Hand*, S. 31

²⁴⁴ Ebd. S. 36

guten Drittel. Eigentlich wollte ihre Mutter eine Klassenbeste. Die erste Ferienwoche über war die Mutter widerlich.“²⁴⁵

Die Mutter ist für Lotte keine Autoritätsperson, da sie ihrer Tochter intellektuell unterlegen und Lottes Fragen nicht gewachsen zu sein scheint: „*Sie fragte nicht. Ihre Mutter war keine Frau zum Fragen. Ihre Mutter wusste nichts. Ihre Mutter wusste nur, was man tun sollte, und nicht, warum man es tun sollte. Ihre Mutter wurde böse, wenn man Sachen fragte, die die Mutter nicht wusste.*“²⁴⁶

Auch zu anderen Erwachsenen hat sie ein gebrochenes Verhältnis. Mit der Nachbarin Meier steht Lotte fortwährend auf Kriegsfuß. Sie spielt der alten Dame böse Streiche und provoziert sie durch freche Bemerkungen oder Lieder. Wenn sie ihr Ärger bereiten kann, ist Lottes Schadenfreude befriedigt. Frau Meier ist ein typisches Beispiel für die „*verständnislose[n] und gegenüber Kindern verhärtete[n] Persönlichkeiten, die Nöstlinger durch Negativattribuierungen disqualifiziert.*“²⁴⁷ Meist handelt es sich dabei um Frauen. Für Lotte ist die verhasste Nachbarin nur „die Meier“ oder „die alte Schraufen“. Beide sind nicht gut aufeinander zu sprechen und befinden sich daher in einem „*gegenseitigen Aufschauklungsprozess*“²⁴⁸, den beide Seiten aktiv führen und offen zur Schau tragen. Zu ihrem Spielgefährten Mundi verhält sich Lotte wechselhaft und launisch. Wenn er ihr Vorteile und Unterhaltung bringt, kommt er gelegen. Sobald Schurli jedoch auf die Bühne tritt, hat sie keine Hemmungen, ihren alten Freund ohne Zögern zu verraten:

„*Ich bin der Mundi, der Freund von Lotte!*“

Der Schurli lachte.

„*Gar nicht wahr, gar nicht wahr, du bist nicht mein Freund, jetzt nimmer!*“²⁴⁹

Lotte nutzt Mundis Gutmütigkeit und Schwachheit aus: „*Sie wusste, dass ihr der Mundi nicht ‚nein‘ sagen konnte.*“²⁵⁰ Deshalb zwingt sie ihn, für ihn unangenehme Dinge zu tun – zum Beispiel Kleid und Perücke seiner Mutter anzuziehen und sich wie eine

²⁴⁵ Ebd. S. 51

²⁴⁶ Ebd. S. 47

²⁴⁷ DILEWSKY 1993, S. 276

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ *Der Spatz in der Hand*. S. 86

²⁵⁰ Ebd. S. 19

Dame zu verhalten. An seiner Gefügigkeit hat sie dann ihre nahezu sadistische Freude. Sobald er nicht gehorcht, bestraft sie ihn mit der Androhung, fort zu gehen. Einerseits verachtet sie ihn und fühlt sich ihm überlegen: „*Der Mundi wusste nichts. Der Mundi wusste nie etwas.*“²⁵¹. Andererseits profitiert sie (finanziell) von ihm und seiner Familie. Nachdem sie einen Nachmittag mit den Wolfs auf dem Prater verbracht hat, sind ihre Gefühle gegenüber Mundi wohlwollend: „*Sie mochte den Mundi. Jetzt mochte sie den Mundi. Sie spürte sie, dass sie den Mundi mochte.*“²⁵² Lotte scheint Mundi zu brauchen, um ihre eigene Unzufriedenheit zu kompensieren. Da sie sich seiner Liebe, Loyalität und Bewunderung sicher ist, kann sie sich beinahe alles erlauben. Im Gegensatz zu ihren Eltern, bewundert er sie und schenkt ihr seine volle Aufmerksamkeit.

Ein weiterer Ort, an dem sie Herrin sein kann, ist ein kleines Klo im Treppenhaus des Mietshauses. Es ist der einzige Raum, den sie gestalten kann, wie sie es möchte, denn in der Zweizimmerwohnung der Eltern, in der das Wohnzimmer gleichzeitig ihr Schlafzimmer ist, hat sie keine Privatsphäre. Hier kann sie jedoch allein sein, nachdenken, aber auch an die Mutter, Frau Meier und die Lehrerin „*wütende beleidigende Briefe mit allen Schimpfwörtern, die sie kannte*“²⁵³ schreiben. Anschließend werden diese verbrannt. So schafft sich Lotte Raum für ihren Zorn und ihre Unzufriedenheit. Die Aktivitäten auf dem Gangklo sind ein Ventil für die angesammelten Aggressionen des Mädchens, die sie hier in ihrer Phantasie ungestört verarbeiten kann. Dieses kleine Zimmer ist ein Zufluchtsort, um weiteren Konflikten mit den Erwachsenen zu entgehen und sich eine Mauer aus Tagträumen zu bilden, die sie vor der grauen Realität retten soll und ihr hilft, die einschränkende Lebenssituation zu verarbeiten. Denn hier hat sie Platz für sich selbst – wenn schon nicht räumlich, so wenigstens in ihrem Inneren, in ihrer Phantasie. Nöstlinger zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Phantasie zwar ein gutes Hilfsinstrument zur Bewältigung des Alltags sein kann, aber dennoch nicht in der Lage ist, Lotte aus der Gefangenschaft ihres Milieus zu erretten. Denn die roten Ecken der gelben Fliesen kann man zwar „*zum Fenster hinausfliegen lassen. Aber selber blieb man sitzen, selber schwebte man nicht,*

²⁵¹ Ebd. S. 25

²⁵² Ebd. S. 60

²⁵³ Ebd. S. 9

*selber flog man nicht zum Fenster hinaus.*²⁵⁴ Diese Erkenntnis ist zwar bitter, zeigt jedoch, dass die Protagonistin im Laufe der Erzählung einen Reifeprozess durchlebt hat. Deshalb kann sie Mundi am Schluss den Kloschlüssel überreichen ohne etwas dabei zu verlieren.

Ogleich die Protagonistin mit vielen von der Gesellschaft unerwünschten Eigenschaften ausgestattet ist, wird deutlich, dass Lottes problematische Figur letztlich als ein Ergebnis oder Opfer von widrigen äußeren, d.h. sozialen und familiären, Verhältnissen gedeutet werden kann. In diesem Sinne führt Dilewsky zusammenfassend als die wichtigsten Charakteristika dieser Mädchenfigur einerseits ihre Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit und andererseits ein gestörtes Kommunikationsgefüge zur Außenwelt²⁵⁵ an. Er ist der Überzeugung, dass Lotte nicht eindeutig als negativ betrachtet werden darf, sondern „*vielmehr die Umwelt und die Reaktionen des Mädchens auf sie [...] diese Figur negativ erscheinen lassen.*“²⁵⁶ Durch die Darstellung ihres so gearteten Charakters sollen offensichtlich „*die Strukturen ihrer Umwelt [...] kritisiert werden.*“²⁵⁷ Da jeder Kinderleser manche Elemente seines nächsten Umfeldes (z.B. die Eltern) als hinderlich oder missglückt empfindet, fungiert Lotte diesbezüglich als Identifikationsfigur.

Mundi und Schurli

Im Mittelpunkt der Erzählung steht ein Mädchen, um das sich zwei Jungen gruppieren. Mundi und Schurli stehen einander als Kontrastfiguren gegenüber. Mundi ist der Spielgefährte mit der „*rotzverstopften Nase*“²⁵⁸, den Lotte eigentlich nicht mag, außer, wenn sie sonst niemanden zum Zeitvertreib hat. Schurli dagegen ist „*der schönste Bub, den sie je gesehn hatte*“²⁵⁹. Mundi stammt aus ähnlichen Verhältnissen wie Lotte, ist dumm, treuherzig und bescheiden. Schurli kommt von einem entlegenen Ende der Stadt, ist gut in der Schule, prahlerisch und eingebildet. Lottes Beziehung zu Mundi ist durch Triebhaftigkeit gezeichnet. Die beiden verbindet ihre gemeinsame Herkunft.

²⁵⁴ Ebd. S. 102

²⁵⁵ vgl. DILEWSKY 1993, S. 63

²⁵⁶ DILEWSKY 1993, S. 63

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ *Der Spatz in der Hand*, S. 10

²⁵⁹ Ebd. S. 34

Schurli stellt für Lotte einen Ausbruch aus der Realität dar, die Beziehung zu ihm ist geprägt von Hingabe und Bewunderung. Der gemeinsame Nenner zwischen den Beiden ist die Vernachlässigung durch die Eltern.

„Durch Schurli wird das alte Prinzen-Motiv wieder aufgegriffen“²⁶⁰, durch ihn ist „etwas deutlich Überirdisches in Lottes Kleine-Leute-Welt eingebrochen.“²⁶¹ Schurlis Schönheit steht im diametralen Gegensatz zu der Hässlichkeit ihrer Eltern (und anderer Menschen ihres Milieus), die ihr nach der Begegnung mit Schurli besonders fühlbar wird:

„Sie sind hässliche Menschen, dachte sie. [...] Alle schauen sich ähnlich, dachte sie. Da, wo ich wohne, da gibt es überhaupt nur zwei Sorten, die Dicken und die Dünnen. Alle Dicken sind gleich. Und alle Dünnen sind gleich. Alle sind hässlich! Sie fragte sich, wo die schönen Menschen wohnten.“²⁶²

Schönheit und Hässlichkeit hängen für Lotte diesem Zitat zufolge mit sozialem Status zusammen. Und Schurli gehört einer anderen Klasse Mensch an. Deshalb verdient er ihre Bewunderung. Darum bemüht sie sich, für ihn eine schöne Umgebung zu schaffen, als sie gemeinsam baden gehen, und kann sich vor ihm nicht umziehen, da sie sich in seinen Augen als nicht ausreichend schön empfindet. Sogar im Hinblick auf ihr geliebtes Gangklo befürchtet sie, es könnte für Schurli zu langweilig werden.

Als Schurli ebenso schnell, wie er erschienen ist, aus ihrem Leben verschwindet, ist ihr der geliebte Zufluchtsort mit einem Male nichts mehr wert. Sie spürt, dass sie dennoch in ihrer Welt eingeschlossen bleibt: *„Die roten Ecken der gelben Fliesen konnte man durch die Luft schweben lassen, zum Fenster hinausfliegen lassen. Aber selber blieb man sitzen, selber schwebte man nicht, selber flog man nicht zum Fenster hinaus.“²⁶³*

Die schöne Welt, die mit Schurli in Lottes Leben eingetreten ist, ist nun in unerreichbarer Ferne. So muss sie sich wieder mit dem Spatz in der Hand zufrieden geben.

²⁶⁰ DILEWSKY 1993, S. 197

²⁶¹ Ebd. S. 268

²⁶² *Der Spatz in der Hand*, S. 38

²⁶³ Ebd. S. 102

II. Handlungsräume

Familienmodelle

Familie Prihoda

Christine Nöstlinger beschäftigt sich in ihren Büchern häufig eingehend mit dem Mikrokosmos Familie, den sie schonungslos durchleuchtet. „*Die deutlichste Absage an die Welt der Eltern formuliert Nöstlinger aus dem Mund eines Arbeiterkindes 1974 in ‚Der Spatz in der Hand und die Taube auf dem Dach‘. Die Eltern führen keine krisengeschüttelte Ehe, aber nicht nur die Körper, auch die Lebensperspektive der Erwachsenen erscheinen dem pubertierenden Mädchen ohne jegliche Attraktivität*“²⁶⁴.

In der vorliegenden Erzählung hat Nöstlinger Elternfiguren geschaffen, die in vielerlei Hinsicht alles andere als mustergültig sind. Sie sind weder wohlhabend, noch gebildet, noch schön oder besonders liebevoll. Auch die Ehe ist keine harmonische, betrachtet man beispielsweise die Konversationen bei Tisch:

„*Keine Tischgespräche‘, rief er, ‚Alte, du spinnst!‘“*
‚Ich will nicht, dass du Alte zu mir sagst‘, erklärte die Mutter und schnitt das letzte Schnitzel in kleine Quadrate.
‚Warum soll ich nicht Alte sagen, Alte?‘ fragte der Vater und lachte weiter.
‚Jeden Sonntag steigt dir das Bier in den Kopf! Bierblöd bist du!‘ rief die Mutter.
‚Alte‘, sagte der Vater langsam und mit Genuß, ‚Alte, von zwei Flaschen Bier wird ich nicht blöd. Überhaupt, wenn du eineinhalb davon säufst.‘
‚Red nicht so blöd,‘ murmelte die Mutter [...].“²⁶⁵

Schon an diesem kurzen Dialog wird deutlich, dass hier keine besonders höflichen Umgangsformen gepflegt werden. Ihr Vokabular deutet nicht nur auf ihren niedrigen Bildungsstand, sondern auch auf mangelnde Erziehung hin.

Es existiert kein Familienleben im eigentlichen Sinne, kein Zusammenhörigkeitsgefühl. Wenn die Eltern etwas unternehmen, dann nicht mit ihrer Tochter, sondern mit Freunden. Lotte hat so den Eindruck, für ihre Eltern Nebensache zu sein:

²⁶⁴ FUCHS, Sabine: *Werkmonographie*. Wien : Dachs-Verlag, 2001. ISBN 3-85191-243-8, S. 69

²⁶⁵ *Der Spatz in der Hand*, S. 42

„Ihre Eltern hatten Besuch [...]. Niemand interessierte sich für den Prater. Die Hermitante und der Schnurrbärtige saßen auf ihrem [Lottes] Bett. [...]. Sie wusste, dass sie sobald niemand ins Bett schicken würde.“²⁶⁶

Anstatt wenigstens am Wochenende Zeit mit ihrer Tochter zu verbringen, laden sich die Eltern Gäste ein und amüsieren sich beim Kartenspiel. Lotte erhält nicht genügend Beachtung.

Im Vergleich der beiden Elternteile, schneidet der Vater eindeutig besser ab. Dies ist für Nöstlingers Erzählungen keine Ausnahme: Beeinflusst durch ihre eigene Erfahrungen, sind die Väter in ihren Büchern häufig zurückhaltende Positivfiguren, Spielgefährten und Freunde der Kinder. In Lottes Fall ist dies zwar nicht eindeutig ausgeprägt, dennoch hat sie eine engere Beziehung zum Vater als zur Mutter. Deshalb rettet sie sich in seine tröstenden Arme, nachdem ihr die Mutter wegen eines Streiches zwei Ohrfeigen gegeben hat. Herr Prihoda stellt sich mit dieser Geste gleichzeitig in Opposition zu Frau Prihoda.

Zu Mutterfiguren hat Nöstlinger ein gebrochenes Verhältnis. In ihren Büchern nehmen sie nicht mehr die fürsorglich-idyllische Rolle der Frau an, die sich für das Wohl der Familie und des Ehegatten aufopfert und ihre eigenen Wünsche zurückstellt. Solche literarischen Muttergestalten sollten ihre weiblichen Leserinnen auf die zukünftige Aufgabe als Mutter und Hausfrau vorbereiten.

Nöstlinger jedoch beleuchtet die Mutterrolle kritisch. Sie selbst sagt über das Verhältnis zu ihrer Mutter aus: *„Mit meiner Mutter hatte ich – wie alle Töchter – stets große Schwierigkeiten.“²⁶⁷*

Dem entsprechend ist die Beziehung zwischen Lotte und Frau Prihoda konfliktgeladen. Die Mutter wendet der Tochter gegenüber recht fragliche Erziehungsmethoden an. Anstatt vernünftig mit ihr zu diskutieren und ihr zuzuhören, greift sie zu physischer Gewalt. Daraus lässt sich schließen, dass sie manchen Situationen nicht gewachsen und Lottes Verhalten gegenüber gewissermaßen ohnmächtig ist. Durch ihre autoritäre Erziehung meint sie, die Tochter kontrollieren zu können.

²⁶⁶ S. 61

²⁶⁷ bulletin, 1983, S. 16. Zitiert nach: DILEWSKY 1993, S. 232

Dilewsky interpretiert die Autorenintention solch einer Darstellung der Mutterfigur trotz der schonungslosen Demaskierung des mütterlichen Verhaltens dahingehend, dass diese Mütter bei Nöstlinger „oft als Opfer ihrer Rolle und der gesellschaftlichen Ungleichheit dargestellt“²⁶⁸ werden. „Ihre Darstellung disqualifiziert sie durch tabulosen Blick quasi von vornherein. Die jugendlichen Leserinnen und Leser halten so zu ihnen Distanz, eine Identifikation wird im Ansatz unterbunden, um damit auf die Gefahren einer Identifikation mit der Rolle als Hausfrau und Mutter hinzuweisen.“²⁶⁹

Nöstlinger lässt ihre Protagonistin direkt aussprechen: „Ich will nie so werden, wie sie [die Eltern] sind, dachte sie.“²⁷⁰ Insofern ist auch der Leser geneigt, die Elternfiguren kritisch zu betrachten.

Familie Wolf

Im Gegensatz zu den Prihodas **führt** die Familie Wolf ein im guten Einvernehmen stehendes Familienleben. Mundis Eltern funktionieren durch ihren gemeinsamen Arbeitsplatz als Team, ergänzen sich aber auch im Privatleben, was wiederum an der Kommunikation erkennbar ist: „Ein Sprichwort ist das‘, sagte er. [...]. ‚Daß man nicht nach was greifen soll, was man nicht kriegt‘ sagte die Wolf. ‚Weil man sonst noch das verliert, was man hat!‘ sagte der Herr Wolf.“²⁷¹

Da sie wohlhabender sind und nicht unter Existenzsorgen leiden, ist die Atmosphäre in der Familie gelöster, sie können sich und ihrem Sohn mehr erlauben. Doch nicht nur in materieller Hinsicht hat Mundi größere Freiheiten, sondern auch in ihrer Erziehung sind seine Eltern nachsichtiger als die des Mädchens. Von entscheidender Bedeutung für das familiäre Gleichgewicht der Wolfs ist auch ihr Sinn für Humor.

Mundis Mutter, Frau Wolf, tritt als eine rein positive Identifikationsfigur auf, denn „Frau Wolf ist einfach ein Mensch geblieben und definiert sich weder durch Beruf noch Familie.“²⁷²

²⁶⁸ DILEWSKY 1993, S. 237

²⁶⁹ Ebd. S. 237

²⁷⁰ *Der Spatz in der Hand*, S.36

²⁷¹ Ebd. S. 30

²⁷² DILEWSKY 1993, S. 242 f.

Sie ist eine gesellige und lustige Frau, die weiß, was der Nachwuchs mag. Mundis Mutter versteht Kinder, nimmt Partei für sie ein, toleriert sie, obwohl sie ihre Fehler und Schwächen gut kennt. So erhebt Frau Wolf keinen Einspruch, als Lotte sie bittet, den Eltern zu Lottes Schutz eine falsche Auskunft zu geben, falls diese anrufen sollten.

„Die Wolf steckte einen Brocken Speck in den Mund, stopfte Brot nach, grinste und nickte. Sie [Lotte] hatte es nicht anders erwartet. Die Wolf log gern. Besonders gern für Kinder und gegen Erwachsene. Auf die Wolf konnte sie sich verlassen.“²⁷³

Ihre Zusage hält sie dann auch. Die Lüge gegen Erwachsene als Methode zum Schutz der Kinder..

Deshalb hat Lotte keine Scheu, ihr offen zu bekennen, dass sie statt zur Schule lieber mit Schurli an den See geht – was sie ihren eigenen Eltern natürlich verheimlicht. Auf Schurlis Frage, weshalb Lotte Frau Wolf die Wahrheit gesagt hat, antwortet sie: *„Weil sie uns jetzt nachschaut und sowieso sieht, dass wir in die andere Richtung gehen. Die ist ja nicht blöd. Außerdem sagt sie es nicht weiter!“*²⁷⁴

Für Kinder sehr sympathisch ist die Tatsache, dass Frau Wolf im Gegensatz zu Lottes Mutter, die mit den Leistungen ihrer Tochter unzufrieden ist, die Schule und Noten nicht sehr ernst nimmt:

„Wie wird denn das Zeugnis?“ fragte die Frau Wolf.

„Scheiße wird's!“ sagte sie.

*„Hauptsache ihr bleibt nicht sitzen“, grinste die Wolf.“*²⁷⁵

Ein weiterer positiver Wesenszug ist Frau Wolfs Großzügigkeit. Lotte ist stets willkommen, muss die Kirschen, die sie bekommt, nicht bezahlen und wird auch auf den Prater eingeladen, wo die Fünfer und Zehner von den Wolfs für Mundi und Lotte freigiebig ausgegeben werden. Dieses Ereignis zeigt außerdem, dass Mundis Eltern bereit sind, etwas für ihre Kinder und mit ihnen zu unternehmen – ganz im Gegensatz zu dem Ehepaar Prihoda, das sich an demselben Tag mit seinen Freunden vergnügt und von der Tochter keine Notiz nimmt.

²⁷³ *Der Spatz in der Hand*, S. 31

²⁷⁴ Ebd. S. 70

²⁷⁵ Ebd. S. 54

Insofern wird mit der Familie Wolf ein alternatives Familienmodell, welches sich immer noch innerhalb der Grenzen des Arbeitermilieus befindet, angeboten.

Lebensraum: Hinterhofmilieu

Der Spatz in der Hand ist ein typisches Beispiel für den von in Nöstlingers Geschichten häufig verwendeten Schauplatz: der Hinterhof im Arbeiterviertel. Die Familie Prihoda wohnt in einem armseligen Wiener Mietshaus, in einer sehr beengenden Wohnung. Am Tag dient Lottes Bett, das im Wohnzimmer steht, als Sitzbank. Die Eltern schlafen in einem kleinen Raum hinter dem Wohnzimmer (Kabinett), durch dessen geöffnete Tür Lotte ihre Eltern beim Umziehen betrachten kann. Auch sie haben somit keine Privatsphäre.

Die Umgebung der Wohnung wird von Nöstlinger sehr trist gezeichnet:

„Wenn sie auf der Klomuschel stand, konnte sie in den Hof hinunterschauen; auf die Abfallkübel, die Klopfstange und die zerzausten Fliederbüsche.“²⁷⁶

Dieser Hinterhof, in dem sogar das einzige Stück Natur, die Fliederbüsche, beschädigt ist, ist neben Lottes Gangklo und dem Treppenhaus ihr gewöhnlicher Aufenthaltsort in ihrer Freizeit. Ein weiterer Spielraum ist der Abstellplatz für ausrangierte Autos, auf dem das Spielen allerdings verboten ist.

In den Hof begibt sie sich, wenn sie z.B. den Sonnenschein genießen möchte – verbotenerweise – auch am Sonntag, an dem die Tür zum Hof verriegelt bleiben sollte. Die Decke, auf der sie liegt, benutzt sie nur, wenn ihre Mutter schläft, da in ihr *„Eigentum der Stadt Wien“* eingraviert ist. Durch diese Hinweise werden die Reglementierungen deutlich, die Lotte, als Prototyp eines Arbeiterkindes, in ihrer Umgebung auferlegt werden.

Die Gestaltung solch einer kinderfeindlichen Wohnumwelt macht aufmerksam, wie wenige Möglichkeiten ein Mädchen in Lottes Alter zur freien Entfaltung hat und welche Auswirkungen solch eingeengte Verhältnisse auf die Psyche des Kindes haben können. Verständlicherweise wird ein Ventil nötig, durch das die aufgestaute Energie oder Aggression freigelassen werden muss. Aus diesem Blickwinkel erscheinen Lottes

²⁷⁶ Ebd. S. 9

Provokationen, ihr dominierendes Verhalten Mundi gegenüber und ihre Aktivitäten auf dem Ganklo in neuem Licht. Es sind Versuche, mit dem Druck, der ihr von der Umgebung auferlegt wird, umzugehen und sich ein Stück Freiheit zu erkämpfen.

4.2.1.5 Schlussfolgerungen

„Ich habe, ehe ich auf die Bücher der Christine Nöstlinger stieß, nie etwas über das Leben von Arbeiterkindern in unserem Land, in dieser Gesellschaft gelesen. Und schon gar nicht etwas, das dieses Leben von seiten eines Arbeiterkindes kritisch sieht, nicht aber bürgerlich in Frage stellt. Ich habe, anders gesagt, nie etwas zum Lesen gefunden, das mit der Wirklichkeit meiner Kindheit und Jugend zu tun gehabt hätte.“²⁷⁷

Die Erzählung *Der Spatz in der Hand* ist in schockierend authentischem Ton abgefasst und bildet somit keine kindgemäß bearbeitete Wirklichkeit nach, sondern die Welt, in der Arbeiterkinder wirklich leben. Deutlich zu spüren ist hier Nöstlingers sozialkritischer Realismus, der sich auf die Gestaltung der einzelnen Figuren und der Umgebung bezieht. Insofern steht die Erzählung als Kontrast zu den oben untersuchten Romanen von Erich Kästner. Die Protagonistin ist kein Musterkind mit außergewöhnlichen Eigenschaften, sondern ein echtes Mädchen mit echten Gefühlen, die nicht konform sein müssen mit gesellschaftlichen Normen. Da Lottes Perspektive die gesamte Erzählung über kaum verlassen wird, wird der Leser dazu angehalten, sich mit ihren Gedanken und Gefühlen auseinander zu setzen, sich in Lottes Figur wieder zu finden. Sprache und Verhalten der Protagonistin werden nicht negativ kommentiert oder bewertet. Damit widersetzt sich Nöstlinger einem pädagogisch-moralischen Druck und macht sich hier zur Anwältin der abweichenden, unidealen Seite der Kindheit, welcher die Gesellschaft erst recht mit Toleranz begegnen muss: Das Unstimmige, Aggressive und Infantile im Kind muss ebenso akzeptiert werden. Solange nur die vorbildlichen Seiten von Kindheit Respekt finden, sind die hiervon abweichenden Züge immer noch der Unterdrückung und Domestizierung ausgesetzt.

²⁷⁷ SCHARANG, Michael: Ein Mensch, dieses Prihoda-Mensch. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 23

Mit der Gestaltung dieser reinventierten Mädchenfigur zeigt die Autorin deutlich, dass Kindheit nicht die ideale Verkörperung des Menschseins, auch keine dem Erwachsenen überlegene Seinsweise ist. Die Kinderfiguren bei Nöstlinger sind, ebenso wie die Erwachsenen, endliche Wesen.

Besonders kritisch wird die Familie der Protagonistin beleuchtet, vor allen Dingen die Figur der Mutter, von welcher sich Lotte innerlich vollkommen distanziert. Doch auch die anderen erwachsenen Figuren zeugen nicht von innerer Größe. Die Erzählung macht damit auf die Fehlerhaftigkeit und Verlogenheit von Erwachsenen aufmerksam. Lediglich Familie Wolf, die sich an der oberen Grenze ihres Milieus bewegt, wird als positives Gegenstück angeboten.

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach Nöstlingers Stellung zum Erziehungsauftrag in der Literatur, kann hergeleitet werden, dass der *Spatz in der Hand* mit seinem antiautoritärem Gedankengut den Lesern keinen Werte- oder Tugendkanon vorsetzt. Da kindliche Weltsicht und Erlebnisperspektive in den Vordergrund rücken erhält der Kinderheld eine neue Unabhängigkeit, die von keiner erzieherischen Instanz eingeschränkt wird. Deshalb ist es nicht Ziel der Erzählung, die Leser nach bestimmten Wertvorstellungen zu formen, ihnen Leitbilder zu kreieren, nach denen sie sich richten sollen. Kinder sollen sich nicht nach den von Erwachsenen festgesetzten Maßstäben verhalten, sondern dürfen so sein wie sie sind und werden dazu angehalten, für ihr Recht auf Autonomie zu kämpfen.

Um zu wissen, wofür sie sich einsetzen, wo sie mit dem Verändern beginnen sollen, können den Kinderlesern nach Nöstlinger gerade Bücher eine Hilfe sein.²⁷⁸ Folglich kann dem *Spatz in der Hand* neben der unterhaltenden, auch eine informierende oder gar aktivierende Funktion zugeschrieben werden. Da die Erzählung den Leser bereits in jungem Alter an Strukturen und Konflikte der Gesellschaft heranzuführt, klärt sie nicht lediglich über die bestehenden Verhältnisse auf, sondern kann ebenso als Hilfestellung oder Impuls zu einer Veränderung dienen:

„Mit ihren Büchern möchte Christine Nöstlinger ihren Leserinnen und Lesern Verstehenshilfen geben, bzw. ihnen Zusammenhänge erklären und ihnen Mut machen,

²⁷⁸ Vgl. Zitat aus der Rede anlässlich des Hans-Christian-Andersen-Tages, s. Kap. 4.1

*nicht alles hinzunehmen, sondern sich gegen das angemäÙte Recht der Erwachsenen, insbesondere der Eltern und Lehrer, zur Wehr zu setzen. Sie wendet sich dadurch gegen eine durch Erwachsene bereitete und bestimmte Welt. [...]. Durch ihren besonderen Zugriff regen sie [ihre Bücher] die soziale Phantasie der Rezipienten an. Ihre Erzählungen führen somit zu kritischer Distanz, die dann ihrerseits kritisches Denken und Handeln nach sich ziehen kann und soll.*²⁷⁹

In der vorliegenden Erzählung werden nicht nur die Erwachsenen entlarvt und angeklagt, sondern auch oberflächliche Werte wie Schönheit hinterfragt, womit gleichzeitig vor Überheblichkeit gewarnt wird. Dadurch wird der Leser nicht nur zum Widerstand, sondern auch zu selbstkritischen Reflexionen angeregt.

Wenngleich die Autorin selbst sich gegen eine pädagogische Instrumentalisierung ihrer Werke sträubt, so ist dennoch festzustellen, dass gerade kritisches Denken durchaus ein Erziehungsideal, ja in der Gegenwart sogar ein primäres, grundlegendes Erziehungsziel ist²⁸⁰. Die Konsequenz, die daraus gezogen wird, ist jedoch in der Pädagogik und in der Antipädagogik jeweils eine andere. Nöstlinger erwartet zwar (zumindest noch in der Entstehungszeit dieses Kinderbuchs) eine gesellschaftliche Aktivität seitens der Kinder, schreibt ihnen jedoch nicht vor, wie sie sich zu verhalten haben und was für Menschen einst aus ihnen werden sollen. Deshalb kann Scharang über Nöstlingers Bücher schreiben: *„Sie legalisieren die Welt des Kindes, und da sie wirklich realistisch sind, das heißt am Klassengegensatz in unserer Gesellschaft nicht vorbeischaun, legalisieren sie vor allem die Welt des Arbeiterkindes.*²⁸¹

Demzufolge stellt sich Nöstlinger selbst auf die Seite der Kinder, nimmt sie ernst und schonst sie deshalb nicht, setzt sich für ihr Recht ein und verteidigt sie. Daher kann hier nicht von einer Wertevermittlung die Rede sein. *Der Spatz in der Hand* soll Mut machen und Kinder in ihrem Kindsein bestätigen.

²⁷⁹ DILEWSKY, S. 192 f.

²⁸⁰ vgl. OLKERS, Jürgen: Pädagogische Ethik: eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. München: Juventa-Verlag, 1992, S. 199

²⁸¹ SCHARANG 1986, S. 24

4.2.2 Das Austauschkind

4.2.2.1 Vorbemerkungen

Das Austauschkind erschien im Jahre 1982, als man Christine Nöstlinger aufgrund ihrer veränderten Haltung zur Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung bereits als „resignative Antipädagogin“²⁸² bezeichnete und ihr die bisherige „ätzende Schärfe“²⁸³ oder den „nötigen Biss“²⁸⁴ absprach. Unverändert ist jedoch Nöstlingers Sprache, ihr Sinn für Humor und die Komik, die sich durch diesen Roman hindurch ziehen. Neben der Thematik (Schüleraustausch, Familienleben, Pubertät) tragen sicherlich gerade diese Komponenten dazu bei, dass das *Das Austauschkind* auch heute noch ein beliebtes Buch für die Behandlung im Schulunterricht²⁸⁵ darstellt.

4.2.2.2 Inhalt

Der Roman ist aus der Sicht des 13-jährigen Ewalds geschrieben, dessen Eltern stets „das Beste“ für ihn wollen. Deshalb entscheiden sie auch ohne seine Einwilligung für den Sommer ein englisches Austauschkind zur Verbesserung von Ewalds Aussprache einzuquartieren. Doch anstatt des erwarteten Tom erscheint dessen Stiefbruder Jasper, der das bis dahin nach außen hin harmonisch erscheinende Leben der Familie vollkommen durcheinander bringt. Lediglich die aufmüpfige 15-jährige Sybille, Ewalds Schwester, scheint für Jasper Verständnis aufzubringen und verbündet sich heimlich mit ihm. Später schließt sich ihnen auch Ewald an. Die Eltern geraten an ihre erzieherischen Grenzen und entschließen sich, das Austauschkind frühzeitig wieder nach Hause zu schicken. Bevor dies geschieht, erfahren Sybille und Ewald etwas von Jaspers komplizierter und schmerzvoller Vergangenheit. Anschließend informieren die Geschwister ihre Eltern darüber. Da sich diese ihres Fehlverhaltens bewusst werden, gehen sie nun den Fall völlig verändert an und lesen dem vernachlässigten Austauschkind jeden Wunsch von den Lippen ab.

²⁸² DILEWSKY, Klaus Jürgen: *Christine Nöstlinger als Kinder- und Jugendbuchautorin : Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen*. Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1993. ISBN 3-86137-082-4. S. 22

²⁸³ Ebd., S. 23

²⁸⁴ Ebd., S. 22

²⁸⁵ siehe z.B. KROLL, Kristina: *„Das Austauschkind“ im Unterricht*. Weinheim ; Basel : Beltz Verlag, 1998. ISBN 978-3-407-62711-7

Die darauf folgenden Ereignisse setzen bei allen Figuren einen Entwicklungsprozess in Gang. Sie beginnen sich wertzuschätzen und bauen gegenseitige Vorurteile ab.

4.2.2.3 Formale Aspekte

Das Geschehen wird in *Das Austauschkind* aus der Perspektive eines Ich-Erzählers geschildert, der sich zu Beginn des Romans selbst vorstellt und die Form, in welcher er schreibt, als Erlebnisbericht bezeichnet. Das erste Kapitel „Alles, was vorher geschah“, das sich auf die Vorgeschichte bezieht und etwa ein Viertel des ganzen Romans einnimmt, entspricht dieser Textsorte. Die darauf folgenden Kapitel „Die erste Halbzeit mit Jasper“ und „Die zweite Halbzeit mit Jasper“, die sich mit dem Aufenthalt des Austauschkindes beschäftigen, sind in Tagebuchform angelegt und durch Datumangaben, die jeweils einen oder auch mehrere Tage umfassen, in kleinere Abschnitte gegliedert.

In der Erzählung treten zwei verschiedenen Ich-Instanzen auf: Das erlebende Ich, welches einst gewisse Ereignisse erlebte, und das erzählende Ich, das das Erlebte nach einiger Zeit wiedergibt²⁸⁶. Deshalb findet sich in dem Roman ein Wechselspiel der Zeiten wieder. Während das vergangene Geschehen in der Retrospektive – nicht immer sukzessiv fortschreitend, sondern von Einschüben, wie z.B. Erinnerungen in der weiten Vergangenheit unterbrochen – und somit im Präteritum dargestellt wird, lässt die Autorin ihre Erzählerfigur Informationen, Meinungen und Gefühle aus der (fiktiven) Erzählergegenwart einflechten, die zum Zeitpunkt des Erzählens gewissermaßen noch aktuell sind und deshalb im Präsens formuliert werden. Es handelt sich dabei z.B. um die Vorstellung der Erzählerperson und ihrer Familie („*Ich heiße Ewald Mittermeier und bin zu Anfang der Geschichte dreizehn Jahre und eine Woche alt.*“²⁸⁷), um erläuternde Einschübe („*Die Mama schaute uns ein bisschen sauer an. Sie hat es nicht gern, wenn man ,in den Betten herumkugelt*“²⁸⁸), aber auch um Gefühle und Positionen der Erzählfigur, die aus der Erzählerperspektive konstant sind: „*In solchen*

²⁸⁶ vgl. VOGT, Jochen: *Aspekte erzählender Prosa*. 9. Aufl., München : Wilhelm Fink Verlag, 2006. ISBN 3-7705-4187-1. S. 72

²⁸⁷ NÖSTLINGER, Christine: *Das Austauschkind*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1995. ISBN 3-407-78198-9. S. 5

²⁸⁸ Ebd. S. 62 f.

*Augenblicken tut mir die Mama immer sehr leid.*²⁸⁹ [Hervorh. d. Verf.]. Durch diese Einfügungen im Präsens wird ein kurzer zeitlicher Abstand zwischen dem Erzählten und der Erzählergegenwart suggeriert.

Den Erzählbericht wechseln häufig vorkommende Dialoge ab, die dem Text eine besondere Dynamik verleihen, die Figuren näher charakterisieren und darüber hinaus sogar Regieanweisungen enthalten können:

„Papa (ungeduldig): Du redest im Kreis herum! [...].

*Mama (unterbricht den Papa): ... können wir nicht zwei Tage später anrufen [...]?*²⁹⁰

Die Sprache des Erzählers ist der Alltagssprache angenähert. Einerseits werden viele umgangssprachliche und dialektale Wendungen, die den Sprachgewohnheiten eines Dreizehnjährigen entsprechen, verwendet. Grammatische Ungereimtheiten sollen dem Text Authentizität vermitteln: *„Aber nun bin ich von der Geschichte, die ich kurzgefasst erzählen will, abgeschwiffen. (Oder heißt das: geschweift?).*²⁹¹

Andererseits ist der Erzähler auch durchaus in der Lage, syntaktisch komplexe und (lexikalisch) anspruchsvolle Sätze zu bilden:

*„Am nächsten Morgen, beim Frühstück, teilte mir meine Mutter mit, dass sie mit dem Papa die Oxford-Sache noch einmal durchgesprochen habe und dass sie beide nach reiflicher Überlegung zu dem Schluss gekommen seien, dass so ein Englandaufenthalt doch nicht das Richtige für mich sei.*²⁹²

Deutlich wird darüber hinaus im „Austauschkind“ Nöstlingers Humor und Freude am Sprachspiel, wie z.B. in den „Denglisch“-Kreationen des Vaters: *„My sister Sybille, called Bille, was taking us up, that is the ground, why you can not see her!”*²⁹³

Schon allein durch die komischen, humorvollen Elemente in der Sprache wird der Roman zur unterhaltsamen Lektüre.

²⁸⁹ Ebd. S. 40

²⁹⁰ Ebd. S. 94

²⁹¹ Ebd. S. 21

²⁹² Ebd. S. 18

²⁹³ Ebd. S. 36

4.2.2.4 Inhaltliche Analyse

I. Figurenanalyse

Ewald

Ewald gehört zum Figurentyp der Alltagshelden²⁹⁴: Ein Einzelgänger zwar, aber freundlich, verständnisvoll, scharfsinnig, erfolgreich in der Schule, humorvoll und harmoniebedürftig. Die letztere Eigenschaft geht allerdings gleichzeitig mit seiner größten Schwäche – dem mangelnden Durchsetzungsvermögen – Hand in Hand. Dies zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Erzählung und wird von ihm selbst ambivalent bewertet.

Auf der einen Seite ist er gewohnt, dass über seinen Kopf hinweg entschieden wird: *„Ganz egal, ob es sich um Schafwollsocken, [...], Unterhosenlängen oder Ausflugsziele handelt. Meine Mutter weiß, was für mich gut ist. Und wenn sie es nicht ganz genau weiß, fragt sie meinen Vater. Auf die Idee, dass sie auch mich danach fragen könnte, kommt sie nicht.“*²⁹⁵

Dabei ist er innerlich darüber aufgebracht, kann aber seinen Zorn äußerlich nicht zum Ausdruck bringen: *„Da verlässt alles Blut meinen Kopf und rinnt in den Bauch hinunter und kocht dort brodelnd heiß und verbittert wallend. Weil man wirklich wütend werden kann, wenn man nie um seine Meinung gefragt wird und um seine Wünsche.“*²⁹⁶

Auf der anderen Seite wird er sich, nachdem er dieses Problem reflektiert hat, dessen bewusst, dass er bei solch einer Bevormundung durch die Eltern auch einen Teil der Schuld selbst trägt: *„Das ist ein großes Problem in meinem Leben, über das ich schon oft und lange nachgedacht habe. Beim Nachdenken bin ich zu dem Schluss gekommen, dass ich mich wahrscheinlich viel zu wenig wehre.“*²⁹⁷

Vor seinen Altersgenossen schämt er sich seiner Anpasstheit. Als er seiner Klassenkollegin erklären möchte, dass seine Familie den Austauschschüler nicht

²⁹⁴ vgl. FUCHS, Sabine: *Werkmonographie*. Wien : Dachs-Verlag, 2001. ISBN 3-85191-243-8. S. 55 ff.

²⁹⁵ NÖSTLINGER, Christine: *Das Austauschkind*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1995. ISBN 3-407-78198-9. S. 10/11

²⁹⁶ Ebd. S. 10

²⁹⁷ Ebd. S. 11

annimmt, da Ewald es nicht möchte, reagiert diese mit einem etwas verächtlichen Kommentar, („*Als ob es nur auf dich ankäme, Waldilein.*“²⁹⁸), der den Jungen empfindlich trifft, denn offensichtlich ist die ganze Klasse sich im Klaren darüber, dass er ein „*allzu geringes häusliches Durchsetzungsvermögen*“²⁹⁹ besitzt.

Zwar ist er mit der Situation nicht zufrieden, dennoch fehlt ihm anfangs die Kraft zur Veränderung. Stark fühlt er sich nur, wenn die ältere Schwester hinter ihm steht: „*mit meiner Schwester zusammen bin ich relativ mutig und sogar widerspenstig*“³⁰⁰. Unter ihrem Einfluss gelingt es ihm, sich hin und wieder gegen die Meinung und den Willen der Eltern zu stellen. Dabei ist Bille stets diejenige, die agiert, Ewald ist der Reagierende.

Doch nicht in jeder Situation unterstützt Ewald seine Schwester. Es werden auch Auseinandersetzungen beschrieben, in denen er sich der Parteinahme entzieht und sich beispielsweise auf die Toilette flüchtet, um sich nicht gegen jemanden entscheiden zu müssen. Es wird deutlich, dass Ewald der Spannung und dem Druck in Konfliktsituationen nicht standhalten kann und Streitigkeiten schnell beschwichtigen möchte – und das auch auf Kosten der Wahrheit. Auf die Frage der Mutter, woher die Papierrosen stammen, kann er weder schweigen (so wie Bille und Jasper), noch zugeben, dass sie vom Prater sind: „*Solche Situationen sind mir immer unangenehm, daher sagte ich schnell: ‚Aus meinem Schreibtisch sind sie! Ich hab heute ausgemistet.*“³⁰¹

Neben der Bindung zur Schwester steht gleichberechtigt Ewalds Liebe und der Gehorsam gegenüber den Eltern, sowie sein Verständnis für ihre Unzulänglichkeiten. Obgleich er seiner Schwester in vielem objektiv zustimmen muss, fühlt er sich persönlich betroffen, wenn diese die Eltern (ungerechterweise) allzu schlecht bewertet: „*Bille hatte ja recht. Aber es bedrückte mich trotzdem, dass so viel Wut und Hass in ihren Sätzen war. Schließlich haben wir nur diese Eltern. Andere kriegen wir nicht*

²⁹⁸ Ebd. S. 25

²⁹⁹ Ebd. S. 26

³⁰⁰ Ebd. S. 17

³⁰¹ Ebd. S. 92

mehr. Und außer den Nachteilen, die Bille so auf den Wecker gehen, haben sie auch viele Vorzüge.“³⁰²

Er sieht die Schwächen seiner Schwester ebenso wie die positive Veränderung der Mutter, die, nachdem sie Jaspers Leidensgeschichte erfahren hat, über ihren Schatten springt: „Ein Lob für die Mama hielt ich angebracht. Ich sagte ihr, dass sie in den letzten Tagen einfach Spitze gewesen sei.“³⁰³

Deshalb bringt er den Mut auf, seine Schwester in ihrer verbitterten Anklage gegen die Mutter, zu unterbrechen: „So hör doch auf“, rief ich. [...]. Wenn sich wer bemüht, Wurscht, ob es sich um ein Kind oder eine Mutter handelt, finde ich, soll man das anerkennen und nicht davon reden, was der noch alles nicht richtig macht!“³⁰⁴

Ewalds Mut zum Einspruch scheint sich erst nach der Ankunft des Austauschkindes und den darauf folgenden Ereignissen einzustellen. Ein Beispiel dafür ist die Diskussion der Familie über Jaspers Ernährungsweise, bei welcher die Mutter den Jungen als „schwammiges Monster“³⁰⁵ bezeichnet. Daraufhin schiebt Ewald seinen Teller weg und steht vom Esstisch auf, da er nicht mit anhören kann, wie sein Freund (Jasper) beleidigt wird. Die anfängliche Antipathie dem fremden Jungen gegenüber hat sich in Verständnis gewandelt: „Aber in Ordnung war er[Jasper] schon. Und die paar Dinge, die mich zuerst so gegen ihn eingenommen hatten, die verstand ich, als ich ihn näher kennenlernte.“³⁰⁶

Hinsichtlich dieser Entwicklung von Toleranz und Sympathie ist Ewald zum Vorreiter geworden. Er ist fähig, Vorurteile abzubauen und dem Jungen eine Chance zu geben – und dies zu einem Zeitpunkt, an dem er Jaspers dunkle Vorgeschichte noch nicht kennt. Darin ist er den Erwachsenen überlegen, die erst viel später ihre Einstellung dem Austauschkind gegenüber ändern.

Ewald ist, nachdem er zu Jasper eine Art Freundschaft aufgebaut hat, bereit, offen Partei für den Kameraden zu ergreifen. Es bereitet ihm nun nicht mehr so große

³⁰² Ebd. S. 88

³⁰³ Ebd. S. 109

³⁰⁴ Ebd. S. 110

³⁰⁵ Ebd. S. 99

³⁰⁶ Ebd. S. 96

Schwierigkeiten wie zu Anfang, sich gegen die Eltern zu stellen. Offensichtlich geht es ihm körperlich und seelisch besser damit. Sobald er nämlich seine Meinung ohne Scheu sagt, kocht ihm das Blut im Bauch nicht mehr.

Diesen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung hat Nöslinger m.E. bei der Gestaltung von Ewalds Figur besonders deutlich herausgearbeitet. Zu Beginn zeigt sie die mangelnde (Selbst-)Sicherheit des Protagonisten und das damit einhergehende stetige Schwanken zwischen den Seiten. Mal ist er der Schwester, mal den Eltern zugeneigt. Er weiß zwar, was er möchte und nicht möchte, kann allerdings seine Wünsche nicht adäquat ausdrücken. Und darunter leidet er. Mit der Ankunft des Austauschkindes findet eine Polarisierung zwischen Kinder- und Elternpaar statt. Ewald bewertet das Verhalten seiner Eltern Jasper gegenüber größtenteils negativ und schließt sich seiner Schwester an, die den unangepassten Engländer akzeptiert. In dieser Konfliktsituation, in der die scheinbare Harmonie der Familie gestört ist, gelingt es Ewald zumindest in einigen Situationen eine eigene Stellung einzunehmen und hinter seiner Meinung zu stehen. Dabei erlebt er, wie erleichternd es ist, nicht immer fremdbestimmt zu werden.

Jasper

Jasper steht laut Dilewsky für das „*Motiv normabweichender Andersartigkeit*“³⁰⁷. Nöslinger zeichnet in dieser Figur ein überzogenes Bild eines aus dem Blickwinkel der Gesellschaft missratenen Kindes mit allen denkbaren Negativierungen. Die Protesthaltung gegenüber gesellschaftlichen Konventionen zeigt sich sowohl äußerlich als auch in der Verhaltensweise dieser Figur.

Jasper ist das vollkommene Gegenteil seines vorbildlichen Bruders Tom, der ursprünglich als Austauschkind erwartet wurde. Allein sein Äußeres wirkt bereits abschreckend: kräftig gebaut, rothaarig, ungewaschen und ungepflegt. Dem entspricht auch sein Verhalten. Jasper kommuniziert kaum mit seiner Außenwelt und wenn, dann nicht verbal, sondern durch feindliche Blicke oder Knurren. Er nimmt keine Rücksicht auf die Sitten der Gastfamilie, verschläft beinahe den ganzen Tag, ernährt sich

³⁰⁷ DILEWSKY, Klaus Jürgen: Christine Nöslinger als Kinder- und Jugendbuchautorin : Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen. Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1993. ISBN 3-86137-082-4. S. 199

hauptsächlich von Milch und Ketchup, stiehlt im Supermarkt, spaziert in der Wohnung nackt umher, verunstaltet sein Zimmer in der fahrigsten Weise und schert sich überhaupt nicht um jegliche Bemühungen der Eltern Mittermeier. Allein auf Bille, die ihn vor der Familie in Schutz nimmt, scheint er von Anfang an positiv zu reagieren.

All diese Abweichungen von gesellschaftlichen Normen finden ihre Erklärung in der traurigen, sehr verwickelten Vorgeschichte des Jungen. Es handelt sich um ein Scheidungskind, das zunächst bei seinem Vater und dessen Freundin Mary aufgewachsen, mit acht Jahren wieder an die leibliche Mutter und deren Partner abgeschoben wird, da sich der Vater erneut hat scheiden lassen. Weil der Junge mit der neuen Familie und der gesamten Situation nicht zurechtkommt, flüchtet er sich immer wieder zur ehemaligen Freundin des Vaters, zu der eine feste emotionale Bindung besteht. Damit ist die Familie wiederum überfordert und liefert Jasper ins Internat ein. Als Mary nach Amerika zieht, besteht für Jasper kein Grund zur Flucht mehr und so kann er wieder zu Hause wohnen. In Folge all dieser Ereignisse und seines Zustandes, muss er in psychologische Behandlung.

Nachdem die Familie vom Schicksal des Jungen erfahren hat, ändert sich vor allem das Verhalten der Eltern radikal. Sie entwickeln Verständnis für Jasper und möchten ihm nun seinen Aufenthalt so angenehm wie möglich gestalten. Das wiederum belohnt Jasper den Eltern auf seine Weise: Aus Dankbarkeit über die ‚Fish and Chips‘, die Mutter Mittermeier ihm zubereitet, schenkt er ihr „bei der Übernahme jeder Portion ein breites Lächeln“³⁰⁸. Dem Vater zeigt er seine Freude über den neuen Koffer für die Steinsammlung, indem er die zwei folgenden Tage badet und „fast alle Papiertaschentücher, die er fallen gelassen hatte, wieder auf[hebt]“.³⁰⁹ Langsam wächst das Vertrauen Jaspers zu den Eltern und er weiht sie schließlich sogar in seine geheimen Pläne und Wünsche ein, (z.B. das Treffen mit Mary in Rom oder die Liebe zu Bille). Nachdem die Eltern Jaspers individuelle Eigenheiten berücksichtigen, ihre traditionellen Erziehungsmethoden beiseitelegen und bereit sind, auf ihn einzugehen, wird auch bei ihm ein positiver Entwicklungsprozess in Gang gesetzt. Für ihn stellt die Familie

³⁰⁸ Das Austauschkind, S. 108

³⁰⁹ Ebd. S. 111

Mittermeier ein neues Zuhause dar. In ihr hat er schließlich Menschen gefunden, die ihn in seiner Andersartigkeit schließlich annehmen und mögen.

Bei der Figur Jaspers dient die äußere Unordnung als Ausdruck innerer Unausgeglichenheit und seelischer Zerrissenheit. Sobald er sich jedoch angenommen und geliebt fühlt, ist er bereit, dieser Unordnung Abhilfe zu schaffen. An dieser Stelle zeigt die Autorin auf etwas idealisierte Weise, welche Früchte Verständnis und Akzeptanz hervorbringen können. Hier wird Gutes mit Gutem vergolten.

Sybille

Mit der Figur Sybilles hat die Autorin ein Gegengewicht zu dem angepassten Ewald geschaffen und gleichzeitig die Thematik der Pubertät in den Roman eingebracht. Die 15-jährige Sybille, hat im Gegensatz zu ihrem Bruder keine Angst vor Konfrontationen mit den Eltern und bringt ihre Protesthaltung, bzw. pubertätstypische ‚Antihaltung‘ offen zum Ausdruck. Dabei kann sie oft taktlos und verletzend sein: *„Wie ich euch hasse! Könnt ihr denn keinen Menschen in Ruhe lassen! Müsst ihr jeden zwingen, so zu sein, wie ihr es wollt? [...] Ihr seid quadratkarierte Spießer!“*³¹⁰

Bille hat ihre feste Meinung und ist davon kaum abzubringen. Da sie die stärkere von beiden ist, stiftet sie auch ihren Bruder zum Ungehorsam an – womit sie ihm allerdings hilft, da er alleine den Mut zum Widerspruch kaum aufbringen kann. In Diskussionen mit den Eltern ist sie diesen meist argumentativ überlegen, ist ironisch, bissig und provoziert gerne: *„Es reizt mich einfach so zu reden, weil ich es wahnsinnig plemplem von unseren Alten finde, dass sie auf Sex so irrsinnig verkorkst reagieren.“*³¹¹

Sie hat die Tendenz, ihre Eltern zu erziehen: *„Auf die Idee, Leute einfach so zu mögen, ohne dass man sie versteht, kommst du nicht! [...] Du bist nämlich nur bereit, Leute zu lieben, die sich absolut wohl verhalten! Für Wohlverhalten kriegt man von dir als Gegenleistung Liebe! Und den Jasper liebst du ja auch nicht! Mitleid hast du mit ihm! Aber Liebe ist was ganz anderes! Und uns würdest du auch nicht lieben, wenn wir*

³¹⁰ Ebd. S. 81

³¹¹ Ebd. S. 18

nichts mehr lernen täten und Hasch rauchten und Geld stehlen würden!’ Die Mama wurde, je länger Bille redete, immer blasser und verwirrter. ³¹²

Dass diese Anklage nicht aus der Luft gegriffen ist, zeigt allein schon die sprachlose Reaktion der Mutter. Aber auch Frau Mittermeiers hohe Erwartungshaltung an ihre eigenen Kinder und ihr Verhalten gegenüber dem fremden Kind belegen, dass der Vorwurf der Tochter inhaltlich berechtigt ist. Sybille durchschaut die Handlungsweisen und Erziehungsmethoden der Eltern und bringt sie zur Sprache. Allerdings besitzt sie nicht die Größe, Fehler einzugestehen und positive Veränderungen wertzuschätzen.

Bille spielt im Geschehen eine Schlüsselfunktion. Sie ist diejenige, die agiert, als das Austauschkind eintrifft, während Ewald zunächst als Zuschauer fungiert. Der unangepasste Jasper kommt ihr gerade gelegen. Der Erzähler legt durch seine Kommentare nahe, dass sie die Situation zu ihren Zwecken verwendet: *„Ich habe das Gefühl gehabt, Bille nimmt den Jasper bloß in Schutz, weil er sich so benimmt, wie unsere Eltern das gar nicht mögen. Mir ist vorgekommen, sie freute sich diebisch, weil unsere Eltern nicht wussten, wie sie mit Jasper umgehen sollten.* ³¹³

Es ist nicht nur die selbstlose Liebe, die sie dazu führt, sich für den Engländer einzusetzen, sondern auch Berechnung. Ewalds Schwester ist froh, dass die kleinbürgerliche Langeweile ihrer Familie mit so einem unkonventionellen Fall konfrontiert und die scheinbare Idylle gestört wird.

Bille ist jedoch auch mit positiven Seiten ausgestattet: Sie ist hilfsbereit, klug, schulisch erfolgreich, humorvoll und kann sich für eine in ihren Augen gute Sache aufopfern. Trotz ihrer Starrköpfigkeit, weist auch sie Potential zur Weiterentwicklung auf. Nachdem sie sich anfangs gegen eine Verlobung mit Jasper sträubt, muss Ewald ihr vorwerfen, (indem er sie mit ihren eigenen Waffen schlägt): *„,Sehr fein! Unlängst hast du der Mama vorgehalten, sie kann nur Menschen lieben, die sich wohlverhalten! Aber du bist ja noch ärger. Du kannst nur die lieben, die schön aussehen! Sonst könntest du auch den Jasper lieben, einfach so, weil er der Jasper ist, der geliebt werden will!* ³¹⁴

³¹² Ebd. S. 109

³¹³ Ebd. S. 62

³¹⁴ Ebd. S. 145

Entgegen ihrer ursprünglichen Abneigung kommt sie dem Wunsch Jaspers schließlich entgegen. Auch hier wird folglich die Bereitschaft zur Veränderung deutlich, wenngleich in geringerem Maße als bei den anderen Akteuren.

Die Eltern

Die Eltern führen eine relativ ausgeglichene Ehe, in der beide Partner gleichberechtigt sind. Sie kommunizieren viel und treffen wichtige Entscheidungen zusammen. Gemeinsam setzen sie sich für das Wohl der Kinder ein und meinen beide sehr gut zu wissen, was das Beste für ihren Nachwuchs sei, wenngleich sie diesen nicht in ihre Überlegungen einbeziehen.

Die Mutter ist eine pedantische, ordnungsliebende, ehrgeizige und etwas hysterische Frau, die ausschließlich für ihre Familie lebt. Das gibt ihr in ihren Augen das Recht, sich sowohl vehement in schulische als auch private Angelegenheiten der Kinder einzumischen, (was diesen wiederum keine Freude bereitet). Sie stellt hohe Erwartungen an Ewald und Sybille. Obwohl beide gute Schüler sind, ist sie nicht zufrieden, sondern fordert noch bessere Noten. Sie möchte das Leben ihrer Kinder schützen und kontrollieren. Deshalb ist sie bestürzt, als sich ihre Kinder unter Jaspers Einfluss ihrem Willen widersetzen: *„Wahrscheinlich war er [Jasper] für die der Prototyp von ‚Kind, das schlechten Einfluss ausübt‘. Vor solchen Kindern hat sie, seit Bille und ich auf der Welt sind, einen unheimlichen Horror.“*³¹⁵

Jasper entzieht sich vollkommen ihrer Kontrolle und das beunruhigt sie. Ob es sich um die Unordnung in seinem Zimmer oder um seine Ernährungsweise handelt – es gelingt ihm stets, sie in die Verzweiflung zu treiben.

Der Vater nimmt seine patriarchale Rolle in der Familie ernst. Wenn er sein „Basta“ spricht, ist jegliche Diskussion beendet. Falls er mit Worten nichts ausführen kann, wird er handgreiflich. So scheut er sich nicht, seiner halbwüchsigen Tochter für ihre frechen Antworten Ohrfeigen zu geben oder den mit einer Schmutzschicht überzogenen Jasper mit Gewalt zu baden.

³¹⁵ Ebd. S. 93

Im Grunde meint er es aber gut mit der Familie. Deshalb sorgt er sich sehr um seinen Sohn, der keine Freunde hat und möchte ihm gerade durch das Austauschkind zu Kameraden verhelfen. Nach Jaspers Eintreffen plant er diverse Ausflüge und bemüht sich (vergebens) dem Engländer die Schönheiten Österreichs nahe zu bringen. Er verbringt also gerne Zeit mit seiner Familie. Ein weiterer Aspekt, der beim Leser Sympathie zu dieser Figur weckt, sind die Bemühungen des Vaters Englisch zu sprechen. Die Sätze, die er aus dem Deutschen ins Englische idiomatisch übersetzt, tragen, wie weiter oben erwähnt, bringen den Leser zum Schmunzeln. Andererseits zeigt sich in diesem Bereich wiederum die Überlegenheit der Kinder.

Die Entwicklung, die beide Eltern durchmachen, nachdem sie von Jaspers Schicksal erfahren, ist beinahe eine märchenhafte. Der Erzähler kommentiert ihre Reaktion folgendermaßen:

„Als ich mit meinem Jasperbericht fertig war, hockte eine rauchende, tieferschütterte Mama auf der Kante eines rauchenden, tieferschütterten Vaters [...]. ‚Ist ja schrecklich‘, murmelte mein Vater. ‚Was man Kindern so antut! Ist ja kein Wunder, wenn sie dann so werden! Ist ja ein Wunder, wenn sie sich nicht umbringen!‘ Die Mama drückte ihre Zigarette in der Untertasse von Papas Kamillenteehäferl aus (für jeden, der sie kennt, eine unvorstellbare Fehlleistung) und stand auf. Dann sagte sie: ‚Tut mir Leid, ehrlich!‘“³¹⁶

An dieser Szene wird deutlich, dass die Eltern in der Lage sind, ihre Fehler einzugestehen und Mitgefühl zu zeigen. Der Bericht von Ewald bringt sie aus der Fassung – was allein schon die Tatsache zeigt, dass die Mutter trotz ihres eigenen Rauchverbots im Schlafzimmer raucht.

In den darauf folgenden Tagen beweisen Vater und Mutter, dass sie über ihren Schatten springen können und wandlungsfähig sind. Ab diesem Zeitpunkt ist der Roman von etwas utopischen Elementen durchzogen, denn solche Eltern würde sich wohl jeder junge Leser wünschen. Die Mutter beginnt am fließenden Band Jaspers Leibgericht zuzubereiten, lächelt ihn unentwegt freundlich an und spielt mit der Familie, entgegen ihres strengen Vorsatzes, Poker. Der Vater kauft dem Jungen Comics und einen neuen

³¹⁶ Ebd. S. 106

Koffer für seine Steinsammlung. Mit einem Mal fragt er die Familie, was sie unternehmen möchte, anstatt selbst zu bestimmen. Der Erzähler merkt an: *„Ich bitte zu beachten: Er gab keine Losung aus, er fragte nach unseren Wünschen!“*³¹⁷

Die Erlebnisse mit Jasper haben die Mutter gelehrt, Menschen nicht wegen ihres guten Verhaltens zu mögen und trotz ihrer Andersartigkeit nicht voreilig zu verurteilen: *„Es ist nämlich so, dass ich auch jemanden lieben kann, der sich nicht wohlverhält. [...] Ich mag ihn nämlich, obwohl er Spiegel einschlägt und tobt und ist, wie er ist! Weil, so viel Mitleid wie ich mit ihm habe, kann man aus Mitleid gar nicht haben!“*³¹⁸

Aus ihren Fehlern möchte sie gelernt haben: *„Die Mama flüsterte zurück, er solle die Pickpeer nicht so abfällig betiteln, weil man nie wissen kann, warum jemand so ist, wie er ist. ‚Den Fehler haben wir schon bei Jasper gemacht‘, flüsterte sie.“*³¹⁹

Auch die Sensibilität der Eltern gegenüber ihren eigenen Kindern hat zugenommen und so kann Ewald im Abschluss seines Berichtes verkünden: *„Aber falls die Mama – und der Papa auch – so bleiben, wie sie sich in diesem Sommer gezeigt haben, bin ich zufrieden.“*³²⁰

Hier bleibt die realistische Möglichkeit offen, dass die Eltern sich eventuell trotz allem nicht nachhaltig verändert haben. Dennoch endet der Roman in einer positiven Grundstimmung. Die ganze Familie ist um eine wesentliche Erfahrung reicher geworden.

II. Handlungsräume

Familie

M. E. ist der Handlungsraum der Familie der einzig relevante in diesem Roman, da sich die eigentliche Geschichte im Grunde ausschließlich innerhalb der Kleinfamilie abspielt. Alle Mitglieder der Mittermeiers sind aktiv ins Geschehen involviert, welches das von der Mutter zwar als harmonisch bezeichnete, von den Kindern bis dahin als

³¹⁷ Ebd. S. 107

³¹⁸ Ebd. S. 140

³¹⁹ Ebd. S. 142

³²⁰ Ebd. S. 153

eintönig empfundene, Familienleben jäh unterbricht. In der durch Jasper hervorgerufenen Krisensituation bilden sich zunächst zwei Lager heraus – Kinder vs. Eltern. Die Beziehung zwischen den Geschwistern ist eng und vertraulich. Sie sprechen über Dinge, die sie mit den in mancher Hinsicht altmodischen Eltern nicht teilen können, wie z.B. über Sexualität. Für den Einzelgänger Ewald, der keine Freunde hat, mit denen er über Persönliches sprechen könnte, ist sein gutes Verhältnis zur Schwester deshalb wichtig.

Die Eltern stellen ihrerseits, wie oben angedeutet, eine Einheit dar. Beide sind im Hinblick auf die Erziehung gleichermaßen bestimmend, haben zu Anfang einen autoritären Erziehungsstil. Die Kinder werden nicht nach ihrer Meinung gefragt, es wird nicht diskutiert, sondern zuerst entscheiden die Eltern und dann wird dieser Beschluss den Kindern vorgestellt. Zumindest bei dem braven Ewald können sie sich diese Methode erlauben. Umso mehr weiß dieser es dann zu schätzen, als sich seine Eltern in dieser Hinsicht verändern.

Mit wachsendem Verständnis für Jasper seitens der Eltern beginnt sich die Polarisierung zwischen Eltern und Kindern aufzulösen und sie setzen sich gemeinsam im Dienste der guten Sache ein. In Folge dessen steigt nach den erfolgreich überwundenen Hürden der Zusammenhalt der Familie. Obwohl Bille und Ewald ihre Eltern oft kritisch betrachten, sehen sie sich mit ihrer intakter Familie in einer glücklicheren Situation als Jasper.

Konträr zu der traditionellen Familie der Mittermeiers steht die Patchwork-Familie der Pickpeers, von welcher der Leser nur aus zweiter Hand konkrete Informationen erhält, die jedoch durch Jaspers Verhalten bestätigt werden. Der Junge lebt mit seiner leiblichen Mutter, die ihn seiner Aussage zufolge nicht liebt, seinem Stiefvater und dem Halbbruder zusammen, der im Gegensatz zu Jasper ein Vorzeigeknabe ist. Seine Familie weiß sich keinen Rat mit ihm und sendet ihn deshalb dem Vorschlag seines Psychologen zufolge nach Österreich, in der Hoffnung, dass der Umgebungswechsel zu einer Besserung beitragen würde. Verständlicherweise fühlt sich Jasper in seiner Familie ungewollt und unverstanden.

Nöstlinger stellt in Jaspers Figur sehr plastisch dar, welche Auswirkungen ungeordnete Familienverhältnisse, Liebesentzug oder fehlende Bezugspersonen auf die Psyche und das Leben eines Kindes haben können.

Der Leser wird ermutigt, sich in beide Familienmodelle hineinzudenken.

4.2.2.5 Schlussfolgerungen

Anders als bei dem *Spatz in der Hand* arbeitet Nöstlinger in dem *Austauschkind* mit größtenteils positiven Figuren und einem glücklichen Ausgang der Episode. Den Schauplatz des Geschehens bildet eine intakte Familie, in welcher emotionale Bindungen zwischen den einzelnen Mitgliedern bestehen. Die Erzählung ist in einem heiteren Ton abgefasst, von Humor, gutmütiger Ironie und sprachlichem Witz gekennzeichnet.

Die Figurenanalyse hat jedoch gezeigt, dass keine der Figuren eine eindeutige Vorbildfunktion besitzt. Ewald ist zu angepasst, Sybille zu aufmüpfig, und die Eltern zu dominant. Jasper nimmt eine völlige Außenseiterrolle an. Sein Aussehen und Verhalten steht in diametralem Gegensatz zu den konventionellen Erwartungen der Elterngeneration.

Wo die (von der Autorin bewusst überspitzt kreierte) Extrempositionen aufeinander treffen, baut sich ein Konfliktpotential auf, das entweder umgangen werden muss (durch den Abbruch des Austausches), oder mit Hilfe der Mediatoren Ewald und Bille gemeinsam überwunden werden muss. Durch das gegenseitige Kennen- und Verstehenlernen werden Spannungen gelöst und Vorurteile abgebaut, sodass sich allmählich eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jasper und den Eltern entwickelt.

Jaspers Andersartigkeit besitzt metaphorischen Charakter, denn „mit Hilfe dieser Abnormität macht Christine Nöstlinger auf Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft, [...], aufmerksam und stellt damit gleichzeitig gesellschaftliche Normen und Werte in Frage.“³²¹

³²¹ DILEWSKY 1993, S. 282

Durch die Reaktion des Umfelds auf Jaspers Person kritisiert die Autorin nicht nur vorschnelles Urteilen und Kategorisieren von anderen Menschen, sondern auch gesellschaftlich erwünschte Normen, wie Konformität und Gehorsam. Die Gefahr solch einer Angepasstheit und die Folgen, die eine Manipulation durch Erwachsene mit sich bringen kann, werden in der Ewalds Figur herausgearbeitet. Dem von den Eltern ständig bevormundeten Ewald fehlt die Fähigkeit, seinen Standpunkt zu verteidigen und die eigene Meinung durchzusetzen. Dies bewirkt bei ihm in Konfliktsituationen eine emotionale und physische Unausgeglichenheit. Erst nachdem er sich zum ersten Mal vehement gegen den Willen der Mutter wehrt, stellt er fest, dass auch er sich Respekt verschaffen kann und seine Meinung ernst genommen wird. Insofern vermittelt Nöstlinger mit diesem Roman, wie wichtig es für Heranwachsende ist, mündig zu werden und Selbstbewusstsein erlangen.

Gleichzeitig verharnt die Autorin nicht bei der Kritik der bestehenden Verhältnisse, sondern bietet einen Lösungsansatz an: Durch ehrliches Interesse am anderen, gegenseitigem Zuhören und Kennenlernen können interindividuelle Hürden überwunden werden. Wenn sie „*laut schreien, kämpfen, sich mit anderen zusammentun*“³²², können sich auch die Kleinen ihr Recht erkämpfen.

Das Austauschkind vermittelt folglich Werte wie Toleranz und Liebe, aber auch Durchsetzungsfähigkeit und Mut zur eigenen Meinung. Darüber hinaus beweisen alle Figuren am Ende der Episode aus dem Leben der Familie Mittermeier, dass sie zu einer positiven Entwicklung ihrer Persönlichkeit fähig sind. In diesem Sinne sind sie für den Leser durchaus vorbildlich. Insofern ließe sich auch hier von einer diskursiven Wertevermittlung sprechen.

Hinsichtlich der narrativen Wertevermittlung ist nach dem Wendepunkt, d.h. nachdem die Familie von Jaspers Schicksal erfährt, eine stetige Besserung zu verzeichnen, was die gegenseitigen Beziehungen betrifft. Im Grunde mündet die Erzählung letztlich in ein

³²² NÖSTLINGER, Christine: Botschaft an die Kinder in der Welt zum Andersen-Tag. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X, S. 58 f.

Happy-End, welches dem Leser verdeutlicht, dass es lohnend ist, sich für die oben genannten Werte einzusetzen.

Wolle man von einer erzieherischen Wirkung des Buches sprechen, so bezöge sich diese vornehmlich auf die Eltern, die in dem *Austauschkind* eine Art Erziehungsprozess durchleben. Dabei dienen ihnen die eigenen Kinder als Vorbild, die von Normvorstellungen und Vorurteilen weniger belastet sind als die Erwachsenen. Die Kinderleser betreffend entspricht die Erzählung Nöstlingers Intention des „Heftpflasterhandel“. Noch einmal sei hier das bekannte Zitat eingefügt:

„[...] auch ein wenig Zusammenhänge erklären, weil man besser lebt, wenn man den Durchblick hat, und ein wenig Anstacheln zum Aufmüpfen, weil man sich besser fühlt, wenn man sich nicht dauernd duckt, und ein wenig zum einander Liebhaben bitten, weil man so das Wissen und das Aufmüpfen besser durchsteht, gehören zum Heftpflasterhandel. [...] Auch wenn man sich schon so weit zurückgenommen hat, dass man schreibend nicht mehr zur Gesellschaftsveränderung beitragen will, sondern nur helfen, trösten, erklären und Spaß bereiten, damit sich Kinder in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen besser zurechtfinden.“³²³

In der Tat verhilft der Roman in einer unterhaltsamen Weise zum besseren Verständnis andersartiger Menschen und bemüht sich um eine Vermittlung zwischen den Generationen. Darüber hinaus motiviert es zum „Aufmüpfen“, aber auch zu gegenseitigem Respektieren und zu Liebe.

Aus diesen Deduktionen folgt, dass die Autorin im vorliegenden Roman durchaus (moralische) Wertvorstellungen vermittelt und zugleich bestimmte gesellschaftliche Bräuche und Normen verurteilt. Obgleich es nicht Nöstlingers primäre Schreibabsicht ist, kann das *Austauschkind* aus Sicht des Rezipienten lehrhafte Implikationen enthalten und deshalb pädagogisch und didaktisch brauchbar gemacht werden.

³²³ NÖSTLINGER, Christine: Die Richtung der Hoffnung. Rede anlässlich der Verleihung des Hans Christian Andersen Preises. In: NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7. S. 43 f.

5 Vergleich unterschiedlicher Einstellungen zu Kinderliteratur und Kinderlesern

Nachdem die ausgewählten Werke untersucht wurden, soll nun ein Vergleich der beiden Autorenpositionen stattfinden, der sich vorrangig auf die obigen Kinderbücher und die Ausgangsfrage der Arbeit bezieht. Da zwischen Erich Kästner und Christine Nöstlinger neben den Unterschieden in Hinblick auf Kinderleser und Kinderliteratur auch einige Parallelen aufzufinden sind, werden die verschiedenen Gesichtspunkte von beiden Seiten beleuchtet.

5.1 Stellung zu Kinderlesern

Beide Autoren betrachten die Kinder als menschliche Wesen, deren Glück und Ängste genau so beachtet und berücksichtigt werden sollen, wie die anderer Menschen; weshalb ihnen auch eine literarische Repräsentation ihrer Lebenswelt zusteht. Sowohl Kästner als auch Nöstlinger verstehen sich als Verteidiger des Kindseins, doch die Konsequenzen, die sie daraus ziehen sind jeweils verschieden: Der eine setzt sich aktiv für Kinder ein, nimmt ihren Kummer ernst und hat nicht vergessen, was es bedeutet, Kind zu sein. Da er möchte, dass die Kinder in einer besseren Welt leben, gibt er ihnen genaue Anweisungen dazu, wie sie dies erreichen können.

Die andere hat zwar auch ihre Vorstellung von einer besseren Zukunft, möchte den Kindern jedoch nichts vorschreiben, sondern wünscht sich ihre freie Entwicklung, damit sie sich nicht an eine ungerechte Erwachsenenwelt anpassen müssen, sondern so sein dürfen, wie möchten.

Kästner sieht in den Kindern das Unverdorbene, Reine und Unschuldige, bezeichnet sie als „Stubennachbarn“ des Guten. Deshalb ist es seiner Ansicht nach nicht schwer, ihre Aufmerksamkeit auf das Gute zu lenken; sie sind nur einen schrittweit davon entfernt. Aus diesem Grund legt er ihnen Bücher vor, die Ideale verkörpern und glaubt, dass seine Kinderleser sich an den Helden ein Beispiel nehmen. Darüber hinaus dienen die Kinder sogar den Erwachsenen als Vorbild. Das vermittelt er nicht nur in seiner Literatur, sondern ist auch persönlich davon überzeugt. Damit spricht er den Kindern eine neue Bedeutsamkeit zu und macht sich zum Verteidiger der Kindheit.

Nöstlingers apologetische Aktivität geht dagegen in eine andere Richtung: Sie ist Anwältin der unidealen, infantilen und ungebändigten Seite der Kinder. Verklärte Kindheitsvorstellungen liegen ihr fern, Kindheit ist weder die ideale Verkörperung des Menschseins noch ein den Erwachsenen überlegener Zustand. Von solchen Bürden sollen Kinder gerade befreit werden, damit sie sich endlich ohne Reglementierungen entfalten dürfen. Deshalb kann sie eine Figur wie Lotte kreieren, ohne sie von oben herab negativ zu bewerten. Damit traut die Autorin zumindest in ihrer anfänglichen literarischen Aktivität ihren Kinderlesern viel zu, schont sie in keiner Weise, sondern bezieht sie in Strukturen und Konflikte der Erwachsenenwelt mit ein, da sie die Kinderwelt als Teil der sozialen Wirklichkeit betrachtet. Nöstlinger bedauert, dass Kinder in der Gesellschaft nicht ernst genommen werden und wünscht sich ein besseres und menschlicheres Verhältnis zu ihnen. Resigniert und enttäuscht von den sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten mildert sie später den Ton ihrer Bücher zum Wohle der Kinderseele, da sie einsieht, dass die gegenwärtigen Leser ohnehin kein leichtes Leben führen und die Literatur ihnen dies nicht noch zusätzlich erschweren sollte. Ein Beispiel für diese Abmilderung ist das *Austauschkind*. Folglich rückt Nöstlinger in der Frage, was man dem kindlichen Leser zumuten darf, mit den Jahren näher an Kästners Lager heran. Dieser plädiert zwar für eine realistische Abbildung der Wirklichkeit, lenkt jedoch ein, dass nicht alles, was Kinder erleben, zugleich geeignet ist, es in der Literatur für sie zu beschreiben. In seinen Romanfamilien beispielsweise haben die Kinder bei allem Leid, das sie erleben können, stets wenigstens *eine* erwachsene Bezugsperson, der sie vertrauen, zu der sie aufschauen. Der Mutterrolle kommt dabei besondere Bedeutung zu. Im *Spatz in der Hand* dagegen treten Lottes Eltern und auch die anderen Erwachsenen (mit Ausnahme der Frau Wolf) als desinteressiert und verständnislos auf.

5.2 Kinderliteratur im Dienste der Erziehung und Wertevermittlung

Beiden Autoren gemein ist die Überzeugung, dass Kinderliteratur ein Mittel zur Selbsthilfe darstellen kann. Auch bei Nöstlinger lassen sich Hilfestellungen zur Selbstwahrnehmung, Selbstfindung oder Entwicklung der Phantasie festmachen.

Insofern haben auch ihre Bücher eine enkulturierende Funktion.³²⁴ Sie relativiert jedoch diese Wirkung der Literatur, indem sie in Frage stellt, „*inwieweit man mit einem Buch irgendetwas erreichen kann.*“³²⁵ Kästners Optimismus in dieser Frage ist ungebrochen. Er arbeitet mit der positiven Motivation seiner Leser, indem er ihnen Vorbilder vor Augen stellt und den Kindern zutraut, dass sie sich nach diesen Beispielen selbst erziehen oder zum Guten verändern. Deshalb käme es für Kästner niemals in Frage einen rebellischen oder renitenten Protagonisten (wie Lotte) zu erschaffen. Zwar sind auch seine Figuren mit Fehlerchen ausgestattet, doch niemals würden die negativen Eigenschaften dominieren.

In der Frage des literarischen Erziehungsauftrags, d.h. ob Literatur die Leser intentional erziehend beeinflussen soll und darf, scheiden sich die Geister auf den ersten Blick. Während Kästner es als legitim betrachtet, die Literatur für seine schulmeisterlichen Ambitionen zu nutzen, lässt Nöstlinger verlauten, dass ihre Schreibmotivation „*so gar nichts von Wertevermitteln und Gutem-Wahrem-und Schönem und Lebenshilfe-geben und Hinterfragen-üben und all dem, was sich Kinderbuchautoren als Schreibberechtigung gern angeben, an sich [hat].*“³²⁶

Wie weiter oben ausgeführt, macht Kästner von mehreren Mitteln Gebrauch, um den pädagogischen Einfluss auf seine Leser zu intensivieren. Dabei hat er einen ‚gelungenen Entwurf vom Menschen‘ vor Augen und glaubt an die ‚Fixsterne‘, die nicht aufhören über der Menschheit zu leuchten. Seine konkreten moralischen und ethischen Vorstellungen gießt er auf ansprechende Weise in literarische Form, wobei er sich die diskursive und narrative Wertevermittlung zu Nutze macht. Daraus folgt, dass Kästners Kinderbücher unter anderem die didaktischen Norm oder Funktion der Kinderliteratur erfüllen.

In Nöstlingers Literatur sollen Kinder nicht erzogen, sondern dargestellt werden und sich verstanden fühlen. Ein Arbeiterkind soll sich mit seinen Gefühlen, Gedanken und

³²⁴ vgl. Kap. 2.2

³²⁵ GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch.* Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X.. S. 18

³²⁶ NÖSTLINGER, Christine: Nöstlinger über Nöstlinger. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch.* Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X.S. 38

Träumen in Lottes Figur, die von keinem Erzähler bewertet oder korrigiert wird, wiederfinden können. Da sich jedoch, wie in Kapitel 2.5 erwähnt, Kinder- und Jugendliteratur nie vollkommen von einer pädagogischen Wirkung lösen kann, vermittelt sie Wertvorstellungen und Anschauungen, wenn auch nicht immer direkt und intentional. So treten in dem *Austauschkind* durchaus fassbare Werte, wie Toleranz und Liebe, deutlich hervor. Der Verlauf und das Ende der Erzählung unterstützen diese Gedanken abermals. In dieser Hinsicht wären die Werte dieses Romans durchaus vergleichbar mit denen in Kästners Kinderbüchern. Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass, wenngleich bei der Rezeption ihrer Bücher pädagogische Implikationen abgeleitet werden können, diese für die Autorin niemals primär, in manchen Fällen sogar unerwünscht sind.

5.3 Kinderliteratur als Mittel zur Gesellschaftsveränderung

Sowohl Kästner als auch Nöstlinger erheben den Anspruch, mit ihrer Literatur aufzuklären, um Einfluss auf die gesellschaftlichen Verhältnisse nehmen zu können.

Kästner geht dabei von seinem unerschütterlichen Glauben an die Erziehbarkeit des Menschen aus und führt dem Leser Ideale und positive Gesellschaftsmodelle vor Augen. Durch seine Helden, wie Emil, Martin und seine Freunde, aber auch Dr. Bökh und dem Nichtraucher zeigt er, welche Tugenden die Menschen einer gerechteren Gesellschaft besitzen müssen. In der kindlichen Solidaritätsgemeinschaft der Detektive, aber auch in dem Zusammenhalt der Familie zeichnet er Konturen einer besseren Welt, schafft eine Gegenwelt. In seiner Kinderliteratur bietet er folglich Vorschläge für individuelle, aber auch für kollektive Veränderung an und hofft, dass seine Leser dem guten Beispiel nacheifern.

Nöstlinger dagegen arbeitet nicht von Anfang an mit einer heilen, vorbildlichen Welt. Dabei ist jedoch die Vorgehensweise von Werk zu Werk unterschiedlich. Beiden untersuchten Kinderbüchern gemein ist, dass zunächst die gegenwärtigen Verhältnisse analysiert und bloßgestellt werden. Dadurch weist die Autorin ihre Leser auf die wunden Punkte althergebrachter gesellschaftlicher Strukturen hin. In dem *Spatz* belässt sie es allerdings bei der Darstellung der Ungerechtigkeit und hofft, dass dem Leser dadurch die Augen geöffnet werden, damit er beginnen kann „laut zu schreien“. Denn,

um zu wissen, wo man mit dem Verändern anfangen soll, können Bücher eine Hilfe sein, indem sie auf die gegenwärtigen Missstände verweisen. Im Unterschied dazu zeigt sie im *Austauschkind*, wie es aussehen kann, wenn die Charaktere fähig sind, sich nach den anfänglichen Spannungen zu tolerieren und einander anzupassen. Mit diesem Roman spricht sie in die Erfahrungswelt vieler Leser hinein. Obgleich sie inzwischen nicht mehr erwartet, dass sich etwas verändern kann, so spendet sie den Kindern wenigstens Trost.

Nöstlingers Position zu Möglichkeiten der Gesellschaftsveränderung ist somit zwiegespalten. Sollte der *Spatz* in seinem scharfen Ton die Kinder noch zum „Aufmüpfen“ bewegen, so scheut sich das *Austauschkind* bereits Kinder zu „Vollstreckern des Veränderungswillens von Autoren“³²⁷ zu machen. Der Glaube an eine Veränderung ist bei der Autorin selbst bereits verebbt.

5.4 Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die kinderliterarische Produktion

Sowohl Kästner als auch Nöstlinger beleben ihre Kinderbücher durch Humor, Sprachwitz und ein wenig Ironie. Dadurch wird die Lektüre auch an Stellen erleichtert, an denen tragische Gegebenheiten geschildert werden. Wo dies nicht der Fall ist, wie z.B. bei dem *Spatz*, wirkt die Stimmung des Buches insgesamt bedrückend.

Beider Autoren Anspruch ist es, in ihren realistischen Kinderbüchern die Kinderwirklichkeit ihrer Gegenwart abzubilden. Sie bemühen sich um eine authentische Jugendsprache und die Darstellung des realen Umfelds, in dem die Protagonisten mit den gegenwärtigen sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen zurechtkommen müssen.

Auch Kästners Figuren kämpfen mit echten Problemen, wie Geldnot, fehlender Vater, bzw. fehlende Familie, Einsamkeit und Angst. Immer wird jedoch gezeigt, dass diese Dinge kein Hindernis für ein glückliches Leben darstellen müssen, sondern auf

³²⁷ Ebd.

wunderbare Weise gelöst werden können. In diesem Punkt handelt es sich somit – mit Doderers Worten – um eine „*frisierter Wirklichkeit. Kästner scheidet sie, wo er will.*“³²⁸

Nöstlingers Realitätsabbildungen sind dagegen hin und wieder um einiges schärfer. In dem *Spatz* gibt es keine Idealisierungen. Die Welt, die dargestellt wird, ist eben so grau, wie die eines Arbeiterkindes tatsächlich sein kann. In dem *Austauschkind* kommt jedoch Nöstlingers „Kinderbuchrezept“ anders zum Tragen:

*„Ich dachte mir das so: Da die Kinder in einer Umwelt leben, die ihnen keinen Anreiz bietet, von selbst Utopien zu entwickeln, hat man ihnen helfend unter die Arme zu greifen und ihnen zu zeigen, wie schön und wie heiter, wie gerecht und human es auf der Welt sein könnte.“*³²⁹

Und hierin sind sich Kästners und Nöstlinger wiederum einig. In ihrer politischen Ausrichtung nicht weit voneinander entfernt, wünschen sich beide Autoren eine gerechtere und humanere Welt, die sie den Lesern in den Kinderbüchern entweder andeuten oder in konkreten Zügen vor Augen stellen.

³²⁸ DODERER 1983; S. 105

³²⁹ NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7. S. 43 f.

6 Abschluss

Die Arbeit hat sich bemüht aufzuzeigen, wie die Kinderbuchautoren Erich Kästner und Christine Nöstlinger in den ausgewählten Werken – *Emil und die Detektive*, *Das fliegende Klassenzimmer*, *Der Spatz in der Hand* und *Das Austauschkind* – mit dem Erziehungsauftrag der Literatur umgehen. Dabei sollte untersucht werden, welchen Stellenwert die Wertevermittlung in ihren Kinderbüchern einnimmt und inwiefern die Wirkung der jeweiligen Texte pädagogisch ist oder nicht. Die Wirkung wurde ihrerseits mit den expliziten Autorenintentionen zur Kinderliteratur in Verbindung gesetzt.

Das in die Problematik einführende zweite Kapitel beleuchtet die Interdependenzbeziehung zwischen der Pädagogik und der Kinder- und Jugendliteratur aus verschiedenen Blickwinkeln. Kapitel 2.1 befasst sich nicht nur mit terminologischen Angelegenheiten des Symbol- und Handlungssystems der Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch mit der Frage nach dem Verhältnis von Erwachsenen- und Kinderliteratur. Kapitel 2.2 beleuchtet innerhalb der didaktischen Norm verschiedene erzieherische Zielsetzungen der Kinder- und Jugendliteratur. Im darauf folgenden Kapitel wird deutlich, wie die Kinderliteratur über Jahrhunderte hinweg mit pädagogischen Intentionen verflochten war und sich erst Ende des 19. Jahrhunderts stellenweise begann, vom didaktischen Impetus loszulösen. Diese Bemühungen werden zwar im 20. Jahrhundert fortgesetzt – vor allem im Zuge der gesellschaftlichen Umbrüche der 70er Jahre. Doch wird in dem historischen Überblick gleichzeitig auch auf die Unentrinnbarkeit pädagogischer Wirkungen hingewiesen.

Kapitel 2.4 und 2.5 behandeln für die Analyse relevante Gesichtspunkte. Zum einen wird die Diskrepanz zwischen Autorenintention und Leserrezeption thematisiert, woraus für die Arbeit folgt, dass die literarischen Interpretationen mit der Autorenpoetik verglichen werden müssen. Zum anderen wird aufgezeigt, dass der Schriftsteller sowohl formale als auch inhaltliche Mittel verwenden kann, um Werte, Ideologien und Normen zu vermitteln – was allerdings nicht immer bewusst und gewollt geschehen muss.

Das dritte Kapitel widmet sich Erich Kästner und seinen Kinderbüchern *Emil und die Detektive* und *Das fliegende Klassenzimmer*. Es stellte sich heraus, dass sich der Schriftsteller zu Recht als einen Enkel der Aufklärung bezeichnet. Auch er sieht den

Menschen von Grund auf als gut an – oder besser formuliert: glaubt an das Gute im Menschen, dem die Kinder besonders nahe sind. Aus den Analysen der beiden Kinderromane ist deutlich hervorgegangen, dass sich Kästner mannigfaltig bemüht, auf seine Leser pädagogisch einzuwirken und ihnen aus seiner Sicht beständige und solide Werte zu vermitteln. Er fühlt sich folglich dem Erziehungsauftrag der Kinder- und Jugendliteratur sowohl theoretisch (in seinen Reflexionen zum Thema) als auch in der praktischen Realisierung verpflichtet.

Zu den Schreibintentionen Christine Nöstlingers, mit der sich das vierte Kapitel befasst, gestaltete es sich bedeutend schwerer, eine eindeutige Aussage zu treffen. Die Autorin selbst lenkt ein, dass sich ihre Auffassungen bezüglich der Kinderliteratur und der Kinderleser im Laufe der Jahre (und der damit einhergehenden Enttäuschungen) verändert haben. Deshalb dünkt im Hinblick auf die Ausgangsfrage m.E. die Untersuchung der Kinderbücher aufschlussreicher zu sein als die Ausführungen der Schriftstellerin zu dieser Problematik. Was den *Spatz in der Hand* betrifft, hat die Analyse gezeigt, dass hier keine moralisierende oder erziehende Wirkung auf den Leser ausgeübt wird. Im Gegenteil: die Erzählung ist viel mehr von antiautoritärem Gedankengut gekennzeichnet und richtet sich damit gegen eine von Ver- und Geboten geprägte Erziehung.

Im *Austauschkind* hingegen stimmt die Autorin einen freundlicheren Ton an. Die Betrachtung dieses Buches ergab, dass hier im Gegensatz zum *Spatz* bestimmte Wertvorstellungen als erstrebenswert vorgestellt werden und nicht nur die erwachsenen, sondern auch die kindlichen Akteure zur Selbstreflexion angeregt werden. Das Augenmerk des Lesers wird vor allem auf die Toleranz gegenüber Fremdheit und Andersartigkeit gelenkt. Daraus folgt, dass die Wirkung dieses Buches auch pädagogische Dimensionen enthält.

In dem aus der Literaturstudie resultierenden Vergleich zwischen den Autorenpositionen, (Kapitel 5), wurde sichtbar, dass Kästner und Nöstlinger mehr gemeinsam haben, als es zunächst – bei der reinen Betrachtung ihrer theoretischen Standpunkte – erschien. Beide setzen sich letztlich für Werte wie Liebe, Toleranz, Humanität, Gleichheit und Gerechtigkeit, Humor, Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit und Phantasie ein. Beide wünschen sich eine bessere, gerechtere Gesellschaft. Kästners

literarisches Engagement in dieser Hinsicht ist jedoch um Einiges konkreter, bzw. zielgerichteter, weil er der verändernden Macht von Literatur eine weit größere Wirkung zuspricht als Nöstlinger es tut. Darüber hinaus sind zwischen den Autoren deutliche Unterschiede in der Einstellung zu Kinderlesern festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass beide Schriftsteller mit ihren Büchern den Kinderlesern eine Orientierungshilfe in einer schwierigen Welt bieten möchten. Die behandelten Kinderbücher Kästners arbeiten mit einem geschlossenen Wertesystem, mit klaren Vorstellungen von Gut und Böse, mit Tugenden, an denen sich der Rezipient orientieren soll. Dementsprechend kann man bei Kästner von einem bewussten Umgang mit dem Erziehungsauftrag der Literatur sprechen.

Nöstlingers Erzählungen dagegen enthalten mehr Grauzonen, die dem Leser die Freiheit geben, sich ein eigenes Urteil zu bilden. In ihren Werken wird eine Relativierung von traditionellen Gepflogenheiten und Tugenden deutlich, die den Pluralismus der Postmoderne widerspiegeln. Welch eine Wirkung ihre Literatur auf die Kinder haben soll, möchte sie nicht vorschreiben. Gleichzeitig kann dadurch jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass ihre Texte stellenweise auch erzieherisch wirken können, wengleich dies nicht ihre Absicht ihrer schriftstellerischen Betätigung war.

7 Resumé

Cílem mé diplomové práce bylo srovnání postojů dvou autorů k výchovnému požadavku literatury pro děti a mládež pomocí vybraných děl. Jedná se při tom o Eriche Kästnera, jako zástupce předválečné generace, a Christine Nöstlingerové, která začala svým literárním působením v 70. letech 20. století. Od prvního autora jsem vybrala dětské romány, které zveřejňoval v období Výmarské republiky – *Emil und die Detektive* (1929) a *Das fliegende Klassenzimmer* (1933). Od Nöstlingerové slouží k analýze *Der Spatz in der Hand* (1974) a *Das Austauschkind* (1982). První vyprávění psala v období studentských revolt s aktivistickými úmysly. Druhé dílo spadá už do její fáze rezignace.

Práce se dá (po úvodu) rozdělit do dvou hlavních částí. První (2. kapitola) představuje teoretická východiska pro danou problematiku. Věnuje se jak obecným pojmům literatury pro děti a mládeže, tak hlavně aspektu výchovy v literatuře. Poukazuje se zde na to, že literatura pro děti a mládež byla už od svého samého počátku spojena s pedagogikou, nebo jinak řečeno, vznikla z pedagogického podnětu. Další kapitoly se zabývají otázkou možností zprostředkování hodnot literaturou. Zmíní se také o tom, že intence autora nemusí vždy odpovídat působení textu na čtenáře.

Druhá část se skládá z kapitoly tří až pět a představuje jádro a těžiště práce. Třetí kapitola osvětlí záměr Kästnerovy literární tvorby pro dospívající a jeho postoj vůči dětským čtenářům. Zdůrazňuje se tady jeho víra ve výchovu a v moc literatury, stejně jako z toho vyplývající pedagogické ambice. Jak ukazuje analýza knih *Emil und die Detektive* a *Das fliegende Klassenzimmer*, nehodlá svoje výchovné intence krýt. Pracuje různými způsoby, aby zvětšil výchovný vliv na čtenáře: Představuje svými hlavními postavami vzorové příklady, které zinternalizovali (pro Kästnera) žádoucí ctnosti. Dále používá vyprávěče, který dění okomentuje a řídí tím vnímání recipienta a jeho interpretace). Další prostředek k potvrzení chtěných vzorců jednání a chování je použití šťastných konců. Je zřejmé, že Kästner věří nejen teoreticky ve vzdělávací poslání literatury pro děti a mládež, ale také se snaží o praktickou aplikaci.

Čtvrtá kapitola se věnuje stanoviskům autorky Nöstlingerové a její tvorbě. Co se týče intence její literatury, je mnohem složitější najít jednoznačnou výpověď. Během její pisatelské činnosti se totiž změnilo postoje vůči literatuře pro děti a mládeže. Na

začátku viděla potřebu povzbudit děti ke vzpouře vůči nespravedlivým strukturám společnosti. Později ovšem zjistila, že společnost se jen tak lehce nedá změnit, a že v současné době je mnohem nutnější dětem být oporou a útechou, protože život je pro děti těžký. Nikdy ovšem nebylo jejím cílem se svojí literaturou vychovávat, protože se vidí jako zastánce antiautoritativní pedagogiky a místy i antipedagogiky. V knize *Der Spatz in der Hand* se tato ideologie odráží velmi zřetelně. Vzpurná protagonistka je vše ostatní než vzorová. Při tom však neexistuje žádná vyprávějí instance, která by jednání holky diskreditovala. Tímto příběh zdůrazňuje neideální stránku dětství, kterou chce autorka obhájit. Pro ni dětství – na rozdíl od Kästnera – nepředstavuje jakousi vyšší úroveň lidského bytí. *Der Spatz in der Hand* neobsahuje konkrétní morální výchovné cíle, ale spíše motivuje děti k tomu, aby bojovali za svoje práva a autonomii. Ve druhém románu, *Das Austauschkind*, bylo možné nalézt určité hodnoty, jako toleranci, pochopení pro jinakost a lásku. V důsledku se ukázalo, že, ačkoli Nöstlingerová údajně nezamýšlela ve svých knihách výchovně působit, je možné vyvodit pedagogické implikace.

V páté kapitole se postavily pozice obou autorů proti sobě. Zjistila jsem, že vedle všech rozdílů existuje i několik podobností. Mezi jiné vnímají oba dva svoji literaturu pro děti a mládež jako návrh k svépomoci. Také berou děti a jejich záležitosti vážně. Dále chtějí společnost změnit a mají pro to určité představy – v některých se shodují, jako např. spravedlnost, rovnost, tolerance, láska a humanita, ale i fantazie a humor.

Co se týká výchovního požadavku literatury, mají ovšem odlišné názory. Kästner je přesvědčen, že jsou nadčasové hodnoty, které je nutné dětem představit. Má určitý náčrt člověka před očima a chce svou literaturou pro děti povzbudit čtenáře, aby tohoto vzoru následovali. U Nöstlingerové takové modely neexistují. Ona chce dávat dítěti prostor, aby se rozvinulo svým individuálním způsobem. Tady se odráží postmoderní rys relativity a pluralismu, kde už není jasno, co je špatné a co dobré. Proto svou literaturou nechce vychovávat, ale bavit a pomáhat. Přesto bylo možné i v její tvorbě objevit určité hodnoty, které čtenáři nabízí, ale zároveň nečeká, že je nutně přijme.

8 Literaturverzeichnis

8.1 Primärliteratur

KÄSTNER, Erich: Als ich ein kleiner Junge war. Notabene 45. Erich Ohser aus Plauen. In : *Kästner für Erwachsene : ausgewählte Schriften*. [Nachdr.], Stuttgart ; München : Dt. Bücherbund, 1989, Bd. 4.

KÄSTNER, Erich: Ansprache zum Schulbeginn. In: STRICH, Christian (Hrsg.): *Das Erich Kästner Lesebuch*. Zürich : Diogenes Verlag, 1989. ISBN 978-3-257-20515-1.

KÄSTNER, Erich: *Das fliegende Klassenzimmer*. 155. Aufl. Hamburg : Cecilie Dressler Verlag, 1999. ISBN 3-7915-3015-1.

KÄSTNER, Erich: *Die kleine Freiheit*. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1976. ISBN 3-436-02380-9.

KÄSTNER, Erich: *Emil und die Detektive*. 160. Aufl. Zürich : Atrium Verlag, 2011. ISBN 3-7915-3012-3.

KÄSTNER, Erich: *Pünktchen und Anton*. 111. Aufl. Hamburg : Cecilie Dressler Verlag, 1991. ISBN 3-7915-3014-3.

NÖSTLINGER, Christine: Botschaft an die Kinder in der Welt zum Andersen-Tag. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim ; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X, S. 58-59.

NÖSTLINGER, Christine: *Das Austauschkind*. Weinheim ; Basel : Beltz und Gelberg, 1995. ISBN 3-407-78198-9.

NÖSTLINGER, Christine: *Der Spatz in der Hand*. Weinheim ; Basel : Beltz Verlag, 1974. ISBN 3-407-80506-3.

NÖSTLINGER, Christine: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien : Dachs-Verlag, 1996. ISBN 3-85191-087-7.

NÖSTLINGER, Christine: Ich kann nur über Dinge schreiben, die ich kenne. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim ; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X, S. 44-47.

NÖSTLINGER, Christine: Ist Kinderliteratur Literatur? In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim ; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X, S. 25-30.

NÖSTLINGER, Christine: Nöstlinger über Nöstlinger. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim ; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 36-38.

8.2 Sekundärliteratur

ARENDDT, Dieter: Jugendliteratur zwischen Ästhetik und Didaktik oder „So fühlt man Absicht und man ist verstimmt“, In: DODERER, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur : Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1981. ISBN 3-407-54110-4.

BEMMANN, Helga: Humor auf Taille : Erich Kästner - Leben und Werk. Berlin : Verlag der Nation, 1983.

BERG, Christa (Hrsg.): *Kinderwelten*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. ISBN 3-518-11624-X.

BUČKOVÁ, Tamara: Die Kinder- und Jugendliteratur als Herausforderung sowohl für Wissenschaftler als auch Lehrer. [Contemporary children's literature/young-adult fiction in teaching German as a foreign language – the challenge for teachers and scientist as well.] In: JANÍKOVÁ Vera, SORGER Brigitte (Hrsg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*. Brno : Academicus, 2009. ISBN 978-80-87192-04-7.

DILEWSKY, Klaus Jürgen: *Christine Nöstlinger als Kinder- und Jugendbuchautorin : Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen*. Frankfurt am Main : Haag und Herchen, 1993. ISBN 3-86137-082-4.

DODERER, Klaus: Christine Nöstlinger. In: DODERER, Klaus: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur : Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8.

DODERER, Klaus: Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: WOLFF, Rudolf (Hrsg.): *Erich Kästner: Werk und Wirkung*. Bonn : Bouvier, 1983. ISBN 3-416-01721-8.

DODERER, Klaus: Kinder- und Jugendliteratur im Ghetto?. In: In: DODERER, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur : Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1981. ISBN 3-407-54110-4.

DOLLE-WEINKAUF, Bernd (Hrsg.): Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller : Studien zur internationalen Rezeption des kinderliterarischen Werks. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang, 2002. ISBN 3-631-39475-6.

EBBERT, Birgit: *Erziehung zu Menschlichkeit und Demokratie : Erich Kästner und seine Zeitschrift 'Pinguin' im Erziehungsgefüge der Nachkriegszeit*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang, 1994. ISBN 3-631-47153-X.

ENDERLE, Luiselotte: *Erich Kästner : mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg : Rowohlt, 1966.

EWERS, Hans-Heino: Der Autor als Star. Erich Kästners auktoriale und aktionale Selbstinszenierung im Kinderroman. In: DOLLE-WEINKAUFF, Bernd, EWERS, Hans-Heino (Hrsg.): *Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2002. ISBN 3-631-39475-6.

EWERS, Hans-Heino: *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2010. ISBN 978-3-631-31246-0.

EWERS, Hans-Heino: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Eine problemgeschichtliche Skizze*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Wien [u.a.] : Lang, 2010. ISBN 978-3-631-61246-0.

EWERS, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur; mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. München : Fink, 2000. ISBN 3-8252-2124-5.

EWERS, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2., überarb. und aktual. Aufl. Paderborn : Fink, 2012. ISBN 978-3-8252-3705-9.

EWERS, Hans-Heino: Von der Weltveränderung zum Handel mit Trostpflastern. In: FUCHS, Sabine, SEIBERT, Ernst (Hrsg.): *...weil die Kinder nicht ernst genommen werden : zum Werk von Christine Nöstlinger*. Wien: Ed. Praesens, 2003. ISBN 3-7069-0187-0.

FUCHS, Sabine: *Werkmonographie*. Wien : Dachs-Verlag, 2001. ISBN 3-85191-243-8

GADAMER, Hans-Georg: *Hermeneutik I : Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Aufl. Tübingen : Mohr, 1990. ISBN 978-3-16-145613-8.

GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X.

GILLEBEERT, Dominique: *„Die Moral der Geschicht' – gibt es nicht!“ : Über die ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken*. Darmstadt : Technische Universität Darmstadt, 2007. Dissertation.

GLASENAPP, Gabriele v., WEINKAUFF, Gina: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh, 2010. ISBN 3-506-76895-7.

- GMELIN, Otto F.: *Böses aus Kinderbüchern und ein roter Elefant*. 2., verb. und wesentl. erw. Aufl. Frankfurt am Main : Haag + Herchen, 1977. ISBN 3-88129-089-3.
- HARBUSCH, Ute: *Emil, Lottchen und der kleine Mann: Erich Kästners Kinderwelt*. Marbach am Neckar : Dt. Schillergesellschaft, 1999. ISBN 3-933679-18-4.
- HENTIG, Hartmut von: Unrealistische Provinzen. Über die Chance heutiger Kinderliteratur, pädagogisch und wahrhaftig zugleich zu sein. In: HÄRTLING, Peter (Hrsg.): *Helft den Büchern, helft den Kindern! : Über Kinder und Literatur*. München [u.a.] : Hanser, 1985. ISBN 3-446-14301-7.
- HÜRLIMANN, Bettina: Erich Kästner. In: DODERER, Klaus: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur : Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- Jugendliteratur*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1984. ISBN 3-407-56520-8. S. 124-127.
- HURRELMANN, Bettina: Kinderliteraturforschung als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler : Burgbücherei Schneider, 1980. ISBN 3-87116-602-2. S. 1-51.
- JÖRG, Sabine: Gespräch mit Christine Nöstlinger. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 12-20.
- KESTEN, Hermann: *Meine Freunde, die Poeten*. Frankfurt am Main ; Hamburg : Fischer, 1970.
- KROLL, Kristina: „Das Austauschkind“ im Unterricht. Weinheim ; Basel : Beltz Verlag, 1998. ISBN 978-3-407-62711-7
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: *Kinder- und Jugendliteratur : Eine Einführung*. Darmstadt : WBG, 2012. ISBN 978-3-534-23546-9.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: Erich Kästner. In: *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur : ein internationales Lexikon*. Stuttgart ; Weimar : Metzler, 1999. ISBN 3-476-02021-5. S. 511-519
- LADENTHIN, Volker: *Erziehung durch Literatur? : Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts*. Essen : Die Blaue Eule, 1989. ISBN 3-89206-262-5.
- NETT, Carola: Eine Antipädagogin war sie eigentlich schon immer – Christine Nöstlinger und ihre Beziehung zur Antipädagogik. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien*. Weinheim : Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien, 1992. ISSN 0937-6755. H. 1/92, S. 2-5.
- OLKERS, Jürgen: *Pädagogische Ethik : eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. München: Juventa-Verlag, 1992. ISBN 3-7799-0348-2.

PERSCHON, Erich: *Werte in der Jugendliteratur : Referat im Rahmen der 7. Internationalen Schillergespräche – AG-Tagung-Deutsch - St. Pölten*. Verfügbar über: <http://deutsch.pi-noe.ac.at/tagung/jugendliteratur-werte/index.htm>, (Zugriff: 10.3.2014).

PIEPER, Katrin: Durchsichtige Männer aus blauem Rauch. Bemerkungen über Christine Nöstlinger. *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur, hrsg. im Auftr. d. Kuratoriums Sozialistische Kinderliteratur der DDR*. Berlin : Kinderbuchverl., 1978, H.46, S. 63-71.

RENNER, Erich (Hrsg.): *Kinderwelten : pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim : Dt. Studien-Verl., 1995. ISBN 3-89271-592-0

RICHTER, Karin: Kindheitsbilder in der modernen Kinder- und Jugendliteratur. In: RENNER, Erich (Hrsg.): *Kinderwelten : pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim : Dt. Studien-Verl., 1995. ISBN 3-89271-592-0

SCHARANG, Michael: Ein Mensch, dieses Prihoda-Mensch. In: GELBERG, Hans-Joachim: *Nussknacker : über Kinderbücher und Autoren ...; Werkstattbuch*. Weinheim; Basel : Beltz und Gelberg, 1986. ISBN 3-407-78015-X. S. 21-23.

SEIBERT, Ernst: *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Wien : Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2008. ISBN 978-3-3073-9.

STECK-MEIER, Esther: *Erich Kästner als Kinderbuchautor : eine erzähltheoretische Analyse*. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.]: Lang, 1999. ISBN 3-906762-33-5.

STEPHENS, John: Ideologie und narrativer Diskurs in Kinderbüchern. In: DOLLEWEINKAUFF, Bernd, EWERS, Hans-Heino und POHLMANN, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Stuttgart; Weimar : Peter Lang Verlag, 1997/98, S. 19-31.

VOGT, Jochen: *Aspekte erzählender Prosa*. 9. Aufl., München : Wilhelm Fink Verlag, 2006. ISBN 3-7705-4187-1.

WOLFF, Rudolf (Hrsg.): *Erich Kästner : Werk und Wirkung*. Bonn : Bouvier, 1983. ISBN 3-416-01721-8.

WÜNSCH, M. 1997. Gesellschaftliche Probleme werden ideologisch reguliert. Anmerkungen zum Genre der TV-Familienserien. *Medien und Erziehung*, 1997, H.41, S. 81-94.

ZIMMERMANN, Petra: Thematik : Gleichberechtigung von Kindern innerhalb der Familie, Vorurteile gegenüber dem äußeren Erscheinungsbild, Andersartigkeit,

Freundschaft, Mädchen und Jungen : Christine Nöstlinger „Am Montag ist alles ganz anders“. Basel: Beltz & Gelberg, 2005. ISBN 3-407-99107-X.