

Doktori (PhD) értekezés

**DIE ASPEKTE DES FREMDEN IN DEN KINDER- UND
JUGENDROMANEN
VON RENATE WELSH**

Dankóné Kovács Réka

DEBRECENI EGYETEM

BTK

2009.

**DIE ASPEKTE DES FREMDEN IN DEN KINDER- UND JUGENDROMANEN VON
RENATE WELSH**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
az Irodalomtudományok tudományágban

Írta: Dankóné Kovács Réka okleveles orosz- német szakos középiskolai tanár

Készült a Debreceni Egyetem Irodalomtudományok doktori iskolája
(Magyar és összehasonlító irodalomtudományi programja) keretében

Témavezető:
Dr. Balkányi Magdolna

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200...

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200...

„Én Dankóné Kovács Réka felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
Vorwort.....	6
1. Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur.....	12
1. 1. Zur Situation der Forschung.....	12
1. 1. 1. Forschungssituation in Deutschland und in Österreich.....	12
1. 1. 2. Kinder- und Jugendliteraturforschung in Ungarn.....	17
1. 2. Veränderung in der Wertung der Kinder- und Jugendliteratur.....	20
1. 2. 1. Was ist Kinder- und Jugendliteratur? – Begriffsbestimmung.....	21
1. 3. Entwicklungstendenzen in den Werken nach 1968.....	27
1. 3. 1. Gattungs- und themenspezifische Aspekte.....	27
1. 3. 2. Ästhetische Aspekte	33
1. 4. Kinder- und Jugendliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs	36
1. 4. 1. Das Konzept von Richard Bamberger.....	37
1. 4. 2. Wege aus der Isolation	38
1. 4. 2. 1. Mehrfachadressierung in der Kinder- und Jugendliteratur.....	39
1. 4. 2. 2. Die Systemtheorie von H. H. Ewers.....	41
1. 4. 3. Kinder- und Jugendliteratur und die literarische Modernität	42
2. Zum Untersuchungsaspekt der Analyse: das Andere, das Fremde	45
2. 1. Phänomenologie des Anderen und des Fremden.....	45
2. 1. 1. Erklärungsmodelle zu den Begriffen Andersheit/Alterität und Fremdheit/Alienität.....	48
2. 1. 2. Aspekte, Merkmale der Fremdheit	51
2. 2. Umgang mit dem Fremden	54
2. 3. Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur	56
2. 3. 1. Figurentypen des Fremden in dieser Literaturart	58
3. Die Aspekte des Fremden in den Werken von Renate Welsh.....	60
3. 1. Gesamtüberblick der Werke aus dem Aspekt des Fremden	60
3. 2. Das historische Fremde: Schilderung der Zeitgeschichte an individuellen Schicksalen	65
3. 2. 1. Vorgeschichte des Nationalsozialismus in Österreich – aus der Sicht von unten: <i>Johanna</i> (1979).....	68

3. 2. 2.	Vergangenheitsbewältigung aus der Perspektive dreier Generationen von Frauen: <i>Besuch aus der Vergangenheit</i> (1999)	79
3. 2. 3.	Zeitgeschichte als „Seelendrama“ eines „nachdenklichen kindlichen Ichs“: <i>Dieda oder Das fremde Kind</i> (2002)	89
3. 3.	„Radikale Ausprägung der Fremdheit“ - Krankheit, Behinderung und Tod.....	99
3. 3. 1.	Behinderung aus der Perspektive der gesunden Schwester: <i>Drachenflügel</i> (1988)	101
3. 3. 2.	Briefroman über die Konfrontation mit dem Gedanken des Todes: <i>Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman</i> (1985)	109
3. 4.	Interkulturelle Fremdheit	119
3. 4. 1.	Zwischen zwei Kulturen – „...ein bisschen fremd werde ich auch dort sein.“ (S. 124.): <i>Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation</i> (1973).....	120
3. 4. 2.	Aussiedlerthematik mit Außenseiterthematik gekoppelt: <i>Spinat auf Rädern</i> (1991)	124
3. 5.	Funktion der Erzählweise im Umgang mit dem Fremden.....	129
4.	’Schreiben „rechtfertigt“ meinen Platz auf der Welt’:	132
4. 1.	Dahinter steh’ ich - Leben und Werk der Autorin.....	132
4. 2.	„Es geht um das Auflösen von Sprachlosigkeit, nämlich: Ich leih dir meine Sprache.“: Dichterische Haltung der Autorin.....	139
4. 3.	Funktionen des Schreibens bei Renate Welsh.....	145
	Schlusswort.....	147
	Literaturverzeichnis	151

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer mehrjährigen Auseinandersetzung mit Leben und Werk der österreichischen Autorin Renate Welsh, einer der namhaftesten Vertreterinnen des Realismus in der Kinder- und Jugendliteratur, die weit über die Grenzen der deutschsprachigen Länder bekannt ist. Sie begann Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts, zur Zeit des sogenannten Paradigmenwechsels in der Kinder- und Jugendliteratur zu schreiben. Ihr erstes Werk war ein Roman für Kinder, *Der Enkel des Löwenjägers* und ist 1969 erschienen. In den vierzig Jahren ihrer schriftstellerischen Laufbahn hat sie über 70 Werke geschaffen, unter denen sowohl phantastische und realistische Werke für Kinder und Jugendliche als auch mehrere Romane für Erwachsene zu finden sind. Ihr vorerst letztes Werk ist, wie ihr erstes Werk, wieder ein Kinderroman, mit dem Titel...*und raus bist du*. Er wurde 2008 veröffentlicht. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, aus dem umfangreichen Oeuvre der Autorin durch Analysen der Romane für Kinder und Jugendliche einerseits die neuen Charakterzüge dieser Art der Literatur herauszufinden und andererseits die Rolle der Autorin im vollzogenen Modernisierungsprozess zu zeigen. Weiterhin wird angestrebt, die Stellung ihrer Werke, die zweifelsohne als Beispiele für die anspruchsvolle, moderne deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur stehen können, in dem Polysystem Literatur zu festigen. Die Werke von Renate Welsh für Kinder und Jugendliche umfassen bezüglich der Themenbereiche ein äußerst breites Spektrum, sie greifen Themen aus dem Alltagsleben auf, wie veränderte Familienverhältnisse, Isolation, Krankheit, Gewalt sowie Themen aus der Geschichte, wie Kriegskindheit und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Diese Themen, die früher für Kinder als Tabu galten, verarbeitet sie durch neue ästhetische Gestaltungsmittel. Bei der intensiven Beschäftigung mit diesem reichen Lebenswerk kristallisierte sich die Vorstellung heraus, für die Analyse der Werke den Aspekt des Fremden zu wählen, da die Auseinandersetzung mit Anderssein, Fremdsein in dem Großteil der Werke von Renate Welsh als zentrale Problematik erscheint. Die verschiedenen Ausprägungen der Fremdheit hat sie selber erlebt, wie dies auch aus ihren theoretischen und biographischen Schriften¹ hervorgeht,

¹ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. Innsbrucker Poetik-Vorlesung. Innsbruck: Institut für Germanistik, 1995. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft.)

Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. Frankfurt a. M.: Institut für Jugendbuchforschung, 2000.

Verweise in den Fußnoten werden, nachdem die Quelle das erste Mal genannt wird, mit Namen, Titel und Erscheinungsjahr gekennzeichnet.

die auch mit den Titeln *Geschichten hinter den Geschichten* und *Dahinter steh' ich* von der grundlegenden Rolle der Biographie Zeugnis ablegen. Renate Welsh setzt sich sowohl in ihren Romanen und in allen ihren Schriften als auch mit ihrer menschlichen Haltung für die Rechte der Schwächeren ein. Hier wird nicht nur an die Kinder gedacht, die in der binären Opposition Erwachsene und Kinder die Schwächeren vertreten, sondern auch an Randgruppen, Unterprivilegierte oder Gastarbeiter, die sich nicht wehren können. Ihre Sprachrohrfunktion für die, die sich nicht artikulieren können, betont sie in Interviews, Gesprächen und Reden und auch in ihren oben erwähnten Schriften. Sie meint: „Sprachlosigkeit ist eines der schlimmsten Gefängnisse, die es überhaupt gibt.“² Mit dem Versuch, diese Sprachlosigkeit aufzuheben, wird der erste Schritt zur Bewältigung der falschen Autoritäten getan.

Die zwei Titel, *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* (1973) und *Dieda oder Das fremde Kind* (2002) markieren nicht nur zeitlich die Anfangs- und Gegenwartsperiode im Schaffen der Autorin, sondern in diesen Rahmen kann die Mehrzahl der Werke eingefügt werden, in denen das Umgehen mit dem Fremden und die Möglichkeiten zur Transparentmachung dieses Phänomens den Grundtenor bilden. Renate Welsh problematisiert das Fremde aus verschiedenen Perspektiven, aus psychologischer, soziologischer und kulturanthropologischer Sicht, das sich dann in der Familie innerhalb der Generationen, unter gesunden und behinderten Menschen, unter Vertretern verschiedener Kulturen repräsentiert.

Für die Analyse, die in dieser Arbeit den Hauptteil bildet, wurden sieben Romane aus den Werken für Kinder und Jugendliche ausgewählt, die durch das Motiv Suche nach der eigenen Identität in Auseinandersetzung mit verschiedenen Ausprägungen der Fremdheit verbunden werden können. In den Jugendromanen *Johanna* und *Besuch aus der Vergangenheit* und dem Roman für Kinder *Dieda oder Das fremde Kind* geht es um die Identitätssuche der jungen Protagonistinnen in der Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit der Vergangenheit, in der die Ausprägung des historischen Fremden Gestalt findet. Diese Romane können als Beispiele für die Darstellung der Fremdheit sowohl aus historischer als auch aus sozialpsychologischer Sicht stehen. In den Werken *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* und *Spinat auf Rädern* wird die Suche nach der Identität durch Fragen der kulturellen Andersheit, durch die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Fremdheit erweitert, die die Thematisierung dieses Phänomens aus der Sicht der Kulturanthropologie verkörpert. Die

² Herren-Zehnder, Margrit/ Fröhlich, Anne-Marie/ Doornkaat, Hans: *Gespräch mit Renate Welsh*. In: *Jugendliteratur*, 1991, H. 3-4. S. 14.

Identitätssuche der Protagonistin in dem Kinderroman *Drachenflügel* wird durch die Problematik des Zusammenlebens mit einem behinderten Kind belastet und in dem Roman *Eine Hand zum Anfassen* wird dieser Prozess in Konfrontation mit dem Gedanken des Todes dargestellt. In diesen Werken dominiert die Schilderung aus psychologischer Sicht. Diese Romane sind relevante Beispiele für die Auseinandersetzung mit der radikalen Form der Fremdheit, mit Krankheit und Tod. In den analysierten Werken, in denen drei Formen der Fremdheit, (nach der Kategorisierung von Waldenfels) das historische Fremde, die interkulturelle und die radikale Fremdheit thematisiert werden, dient der Transparentmachung dieses Phänomens auch der Fundus der verschiedenen ästhetischen Gestaltungsmittel. So werden die Textanalysen einerseits unter inhaltlich-thematischer Schwerpunksetzung, andererseits mit Untersuchungen des ästhetischen Arsenal durchgeföhrt, die anhand von Hinweisen auf rezeptionsästhetische Aspekte der Erzählweise erweitert werden.

In der vorliegenden Arbeit dient zu den Analysen der Romane das Fremde als Untersuchungskategorie. Dazu liefert die Arbeit relevante Erklärungsmodelle über die Phänomene das Andere, das Fremde (Grundansätze von Bernhard Waldenfels, Alois Wierlacher), die den Ausgangspunkt zu den Analysen der Werke bilden.

Die Avancierung der Thematik Andersheit, Fremdheit zu einem gesellschaftlichen Problembereich hängt mit den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen im 20. Jahrhundert zusammen, welche zur Auflösung der alten, auf Homogenität basierenden Wertesysteme führten. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelten sich die Begriffe Andersheit, Fremdheit, Differenz zu Kernbegriffen der kulturwissenschaftlichen Forschung. Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Fremdheit erscheint auch im Bereich Kinder- und Jugendliteratur, wie es in den Romanen von vielen zeitgenössischen Kinder- und Jugendbuchautoren (Kirsten Boie, Klaus Kordon, Christine Nöstlinger, Paul Maar, Monika Pelz, Renate Welsh) unter Beweis gestellt werden kann. Auch unter den Theorikern zeigt sich gesteigertes Interesse für die Befragung der Werke nach dem Phänomen Fremdheit, es gibt eine Vielzahl von Beiträgen und Analysen, die die Werke unter diesem Aspekt untersuchen.³

Über das Oeuvre von Renate Welsh gibt es noch keine Gesamtdarstellung, aber zahlreiche Rezensionen und Artikel zeugen von ihrer Anerkennung seitens der Kritiker. Anlässlich des

³ Hier werden nur zwei als Beispiele von diesen Analysesammlungen erwähnt:

Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa, 2003.

Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa, 1998.

70. Geburtstages der Autorin (22. 12. 2007) widmete sowohl die Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung⁴ als auch die Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur⁵ dem Lebenswerk der Autorin ein Sonderheft. Dass die Kinder- und Jugendliteratur und die literarische Tätigkeit von Renate Welsh auch im universitären Bereich Beachtung finden, davon zeugen schon Diplomarbeiten und Magisterarbeiten⁶, die die Werke von verschiedenen Aspekten her analysieren. Aber eine Analyse direkt vom Aspekt des Fremden ausgehend, ohne didaktische Zielsetzungen, alleine thematischen und literarästhetischen Fragestellungen nachgehend, wurde noch nicht vorgelegt. Im Gegensatz zu den früheren Analysen, in denen die pädagogische Absicht dominiert, werden in der vorliegenden Dissertation die kulturwissenschaftlichen Aspekte in den Vordergrund gestellt. Nach dieser kurzen Vorstellung meiner Beweggründe, das geschilderte Thema zu wählen, muss festgestellt werden, dass die Werke von Renate Welsh das ungarische Lesepublikum bis jetzt noch nicht erreicht haben, weil sie, obwohl die meisten ihrer Werke schon mehrere Auflagen erreicht haben und in zwölf Sprachen übersetzt sind, in ungarischer Übersetzung noch nicht erschienen sind. Erst auf ihren zwei Lesereisen durch Ungarn (1994, 2006) haben die ungarischen Leser, hauptsächlich Studierende an pädagogischen Hochschulen, die dichterische Haltung der Autorin kennen gelernt und einen Einblick in ihre Werke gewinnen können.

Mit dieser Dissertation wird deshalb auch angestrebt, das Interesse des ungarischen Lesepublikums, in erster Linie das der Germanisten, für das schriftstellerische Werk von Renate Welsh zu wecken und sie zur Übersetzung anzuregen und damit der Autorin den ihr gebührenden festen Platz in der ungarischen Literaturszene zu sichern.

Um die Rolle von Renate Welsh im vollzogenen Modernisierungsprozess zeigen zu können, muss auch das literarische Feld, in das diese Werke eingebettet sind, vorgestellt werden. Diesem Anliegen nachgehend wird die diesbezügliche Untersuchung auf zwei Ebenen durchgeführt, und zwar auf der der literarischen Texte und auf der des Diskurses über die Werke. Zum einen vollzog sich in den Werken in den letzten vierzig Jahren ein tiefgreifender

⁴ Seibert, Ernst (Hrsg.): Renate Welsh: *Das Leben buchstabieren*. Sonderheft der Zeitschrift *libri liberorum*. Wien: Praesens, 2007.

⁵ Lexe, Heidi (Hrsg.): Renate Welsh: *Das Leben buchstabieren*. Festvorlesung. Mit einem Interview und ergänzenden Beiträgen zum Werk von Renate Welsh. Wien: STUBE, 2007.

⁶ Einige von diesen Arbeiten werden hier erwähnt:

Fick, Sabrina: *Probleme heranwachsender Menschen im Werk der österreichischen Jugendschriftstellerin Renate Welsh*. Wien: Universität Wien, 1988.

Stanzinger, Silke: *Renate Welsh – Ein Porträt der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin und eine Analyse ihrer Texte für jugendliche LeserInnen ab 10 Jahren*. Salzburg: Universität Salzburg, 1998.

Plank, Waltraud: *Außenseiter in den Kinder- und Jugendbüchern der Renate Welsh im Leseunterricht der Hauptschule*. Innsbruck: Pädagogische Akademie Innsbruck, 2001.

Modernisierungsprozess. In den realistischen, sozialkritischen Romanen wird die Kindheit nicht mehr als Schonzeit dargestellt, sondern es wird über die gemeinsame Welt geschrieben, in der die Kinder und die Erwachsenen gleiche Rechte und gleiche Verantwortung tragen. Diese modernen Werke benutzen die ästhetischen Darstellungsmittel der als „Hochliteratur“ interpretierten Erwachsenenliteratur, was zu einem allmählichen Verschwinden der Grenzen zwischen den beiden Literaturtypen geführt hat. Zum anderen hat die Kinder- und Jugendliteratur auch im literaturwissenschaftlichen Diskurs ihren festen Platz erreicht.

Da diese Studie in Ungarn verfasst wird, ist es unvermeidlich, auch auf die Unterschiede in der Situation der Forschung in Deutschland, Österreich⁷ und Ungarn hinzuweisen, um die Aspekte und Wege vorzuzeigen, die dem Reflektieren der eigenen Situation dienen können. In Ungarn hält sich noch die pädagogische Perspektive bei der Beurteilung der Kinder- und Jugendliteratur, sie zählt nicht zu den Forschungsbereichen der Literaturwissenschaft. So ist es von großem Belang, die Erfahrungen und die Entwicklung in den deutschsprachigen Ländern kennen zu lernen, die aber nicht direkt zum Nachahmen, sondern zum kritischen Reflektieren der eigenen Situation als Beispiele dienen können. So besteht ein weiteres Ziel der Arbeit darin, die Entwicklung, den Modernisierungsprozess der letzten vierzig Jahre im Bereich deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur nachzuzeichnen und damit die Aufmerksamkeit der Theoretiker, besonders aber der Germanisten in Ungarn auf die Kinder- und Jugendliteratur zu lenken und dadurch zu beweisen, dass diese Literaturart keine zweitrangige Literatur, sondern ein gleichrangiger Teil im Polysystem Literatur ist. Da in Ungarn diese Neupositionierung noch nicht vollzogen ist, könnten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung der Emanzipierung, damit auch der Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur in Ungarn neue Impulse geben.

Dem oben geschilderten Konzept entsprechend, umfasst die Arbeit vier große Teile (ohne Vorwort und Schlusswort).

Im ersten Teil werden die Situation der Forschung und der Prozess der Emanzipation der Kinder- und Jugendliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs und die Entwicklung in den kinder- und jugendliterarischen Werken in den deutschsprachigen Ländern, mit besonderem Blick auf Österreich, geschildert. Dieser Teil fungiert als historische Fundierung, als historischer Hintergrund zu dem Hauptteil der Arbeit.

⁷ In dieser Arbeit wird die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur nur in Deutschland und in Österreich untersucht, die Situation in der Schweiz wird aus historischen Gründen nicht reflektiert. Dementsprechend ist, wenn der deutschsprachige Raum oder deutschsprachige Länder erwähnt werden, darunter Deutschland und Österreich zu verstehen.

Im zweiten Teil werden theoretische Vorüberlegungen zu den Phänomenen das Andere, das Fremde erörtert und die Grundtypen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur, sowie Theorien über den Umgang mit diesem Phänomen vorgestellt, die den Ausgangspunkt zu den Analysen der Romane bilden.

Den Hauptteil der vorliegenden Dissertation bildet der dritte Teil, in dem nicht nur die thematische und ästhetische Analyse der ausgewählten sieben Romane der Autorin erfolgt, sondern wird auch an anderen Werken aus dem reichen Gesamtwerk die Darstellung des Fremden demonstriert.

Im vierten Teil wird Leben und Gesamtwerk Renate Welsh' zusammengeführt, um Schreibintention der Autorin und die Funktion des Schreibens bzw. deren Zusammenhang aus neuesten narratologischen Ansichten zu beleuchten.

1. Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur

1. 1. Zur Situation der Forschung

Die mehrjährige Forschungsarbeit im Bereich deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur hat die Verfasserin dieser Studie dazu bewogen, ihre Erfahrungen auch hinsichtlich der Forschungssituation in Deutschland, Österreich und in Ungarn zusammenzufassen, weil die Auseinandersetzung mit der gewählten Problematik auch das Reflektieren auf die eigene Situation mit sich zieht. Insofern der Blick auf dieses Terrain aus einem anderen Land kommt, ist der Aspekt des Fremden auch in diesem Teil der Studie wahrzunehmen.

Wie bekannt, kommen in dem kinder- und jugendliterarischen Handlungssystem sowohl historisch-politische Erscheinungen als auch soziokulturelle Phänomene der jeweiligen Gesellschaft zum Vorschein, und so weist die Situation der Forschungslandschaft in den genannten Ländern und in Ungarn zweifelsohne Unterschiede auf. Diese Unterschiede können in verschiedenen Bereichen festgestellt werden, z.B: wie das institutionelle Hinterland der Forschung ausgebaut ist, inwieweit diese in der literaturwissenschaftlichen Forschung verankert ist und wie sich diese Fakten auf die Beurteilung der Werke auswirken, d.h., welcher von den drei Ansätzen, der pädagogische, der psychologische oder der ästhetische, maßgebend ist.

1. 1. 1. Forschungssituation in Deutschland und in Österreich

Wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, begann in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in den deutschsprachigen Ländern in der kinder- und jugendliterarischen Produktion ein tiefgreifender Modernisierungsprozess, der sich sowohl in thematischer als auch in ästhetischer Hinsicht vollzog. Nicht nur moderne Werke der Gegenwart, sondern schon die Werke aus den 1970er und 1980er Jahren, die die Kinder als gleichrangige Partner behandeln und über die gemeinsame Welt schreiben, in der Große und Kleine die gleiche Verantwortung tragen, bedienten sich ähnlicher Darstellungstechniken wie die Erwachsenenliteratur. Der Innovation auf der Produktionsebene nachhinkend, begann auch unter den Theoretikern die Diskussion über das Wesen, die Funktion, den Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur im gesamten System Literatur und über ihr Verhältnis zur als „Hochliteratur“ anerkannten Erwachsenenliteratur. Die Entwicklung in den Werken wurde auch von Seiten der Kritiker wahrgenommen, aus der früher herrschenden leserbezogenen Kritik entwickelte sich die neue

werkbezogene Kritik, die die Werke nicht nur nach Inhalt und Nutzen bewertet.⁸ In der Beurteilung der Werke spielt nicht mehr die pädagogische Funktion die Hauptrolle, sondern der ästhetische Ansatz steht im Vordergrund.

Als Folge der geschilderten Entwicklung kann festgestellt werden, dass diese Literatursparte heute in dem allgemeinen literaturwissenschaftlichen Diskurs präsent ist. Um diese Feststellung zu unterstreichen, wird jetzt der Weg nachgezeichnet, der zu dem aktuellen Stand der Forschungssituation führte.

In Deutschland erfolgte die Grundsteinlegung der Kinder- und Jugendliteraturforschung auf institutioneller Ebene im Jahre 1963 mit der Gründung Des Instituts für Jugendbuchforschung in Frankfurt am Main. Dieses Institut trug in entscheidendem Maße dazu bei, dass in Deutschland die Kinder- und Jugendliteratur innerhalb der Kultur- und Literaturwissenschaften eine zunehmende Beachtung findet. Der Begründer und jahrzehntelange Leiter des Instituts Klaus Doderer hob im Rahmen der Feierlichkeiten zum 40.Jahrestag der Gründung des Instituts rückblickend auf die Anfänge hervor, welche große Bedeutung der Bereitschaft der Frankfurter Universität beizumessen ist, das Institut als Universitätseinrichtung aufzunehmen,⁹ da schon damals Forschung und Lehre mit gleicher Wichtigkeit auf die Fahne des Instituts geheftet wurden. Neben Forschung und Lehre bildet den dritten Pfeiler des Instituts die Spezialbibliothek für Kinder- und Jugendliteratur mit der dazu gehörenden Sekundärliteratur, die als Basis für wissenschaftliche Untersuchungen zur Geschichte und Gegenwart dieser Sparte der Literatur dient. In den vergangenen mehr als 40 Jahren zeugen neben großen Projekten, wie z.B. die Herausgabe des Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur¹⁰ und neben Kongressen, Ausstellungen, die in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, die sich mit der Erforschung dieser Literaturart befassen, organisiert wurden, auch Ergebnisse der alltäglichen Arbeit, wie Abschlussarbeiten, Magisterarbeiten und Dissertationen, von der Tätigkeit und Wirkung des Instituts. Nach ein paar Jahren (1970) wurde der Wirkungskreis des Instituts mit der Gründung der Internationalen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur auf internationaler Ebene erweitert, die das Reflektieren der Situation der Forschung in viel komplexerem Maße, auf viel breiterer Fläche, ermöglicht. Über die Forschungsergebnisse der MitarbeiterInnen des Instituts wird die

⁸ Ewers, Hans-Heino: *Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. Zum Normen- und Stilwandel der Kinder- und Jugendliteraturkritik seit den 70er Jahren.* In: „In die Waagschale geworfen.“ *Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien.* Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1994.

⁹ Doderer, Klaus: *Die Anfänge des Instituts für Jugendbuchforschung.* In: *Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt.* Frankfurt a. M.: Institut für Jugendbuchforschung, 2003, H. 2. S. 10.

¹⁰ Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur.* Weinheim/ Basel: Beltz, 1973.

Fachwelt und die Öffentlichkeit in Publikationen informiert, wie zum Beispiel in den Heften *Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt* und in der langsam auf 40 Bände angewachsenen Studienreihe *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik*, einer Veröffentlichung des Peter Lang Verlages. Zu einer der bedeutendsten Veranstaltungen der letzten Jahre zählt die Internationale Tagung zum Thema „(Kinder-) Literatur als Erinnerungsträger“, die anlässlich des 60. Jahrestages des Kriegsendes im Jahre 2005 veranstaltet wurde. An ihr nahmen neben der Kriegskindergeneration der AutorInnen auch Wissenschaftler aus vier Kontinenten teil. Seit 1988 ist Hans-Heino Ewers der Nachfolger von Klaus Doderer als Leiter: seine Werke sind ebenso Standardwerke der Kinder- und Jugendliteraturforschung, wie die seines Vorgängers. Auch für die vorgliegende Arbeit haben die Werke von Hans-Heino Ewers als Basiswerke gedient.

Eine andere, nicht weniger wichtige Institution, die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, blickt ebenfalls auf eine beträchtliche Vergangenheit zurück: im Mai 2006 wurde das dreißigjährige Jubiläum ihres Bestehens gefeiert. Die damals in Würzburg gegründete und seitdem in Volkach am Main tätige Akademie hat ihre ursprüngliche Satzung, an die auf der Feier von Claudia Maria Pecher erinnert wurde, bis heute bewahrt: „*Vordringliche Aufgabe der Akademie ist der Brückenschlag zwischen Wissenschaft und praktischer Jugendarbeit und die ideelle sowie gemeinnützige Förderung der Kinder- und Jugendliteratur.*“¹¹ Mitteilungsorgan dieses Instituts ist die jährlich zweimal erscheinende Zeitschrift *Volkacher Bote*, die nicht nur Berichte über die Veranstaltungen des Instituts, sondern auch Beiträge über die Ergebnisse der Forschung in diesem Bereich beinhaltet.

In Deutschland zeugt nicht nur das ausgebaute institutionelle Hinterland der Forschung von der Wahrnehmung der Kinder- und Jugendliteratur als Bereich der literaturwissenschaftlichen Forschung, sondern sie gilt auch als anerkannte Disziplin der Germanistik. Es gibt außer an der Johann–Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main noch an mehreren deutschen Universitäten Lehrstühle für Germanistik mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur, wo in dem genannten Fachbereich auch Magisterstudien angeboten werden. (Die Humboldt-Universität in Berlin, die Universität Bielefeld, und die Ludwig-Maximilians-Universität München werden hier als Beispiele genannt.) In der Einleitung zu seinem Grundlagenwerk

¹¹ Pecher, Claudia Maria: „*Wo befreundete Wege zusammenlaufen...*“ 30 Jahre Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. In: *Volkacher Bote*, 2006, Nr. 84. S. 69.

*Literatur für Kinder und Jugendliche*¹² schreibt Hans-Heino Ewers über diese Situation folgenderweise:

„Sie (KJL) ist in den Kreis der legitimen Gegenstände wissenschaftlicher Forschung und akademischer Lehre aufgenommen worden – und zwar nicht mehr nur in speziellen Bereichen, im Rahmen etwa der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen bzw. den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen, sondern prinzipiell auf allen Ebenen des Hochschulwesens.“¹³

Eine Vielzahl von Publikationen, unter denen sowohl Handbücher, Lexika und Bibliographien als auch historische Gesamtdarstellungen vertreten sind, beweist die Wichtigkeit dieser Literaturart. Das Verzeichnis dieser Publikationen wurde, als ein Teil in die oben erwähnte Arbeit von Ewers integriert, publiziert. Diese Auswahlbibliographie mit ihren 44 Seiten, nach 8 Aspekten gegliedert, bietet einen Überblick über die Grundtendenzen in der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Unter den zur Verfügung stehenden Werken sind 17 Lexika und Handbücher sowie mehr als 30 Fachzeitschriften zu finden. Die Aufarbeitung der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur nach Epochen geordnet und die gattungsspezifischen Analysen bilden mit 33 Gesamtdarstellungen und fast mit 300 Artikeln das breiteste und am reichsten bearbeitete Terrain der Forschung. Die Problematik der Übersetzungen, die Fragen der Komparatistik vertreten eine neuere Richtung, die noch über weniger, über 26 erwähnte Publikationen verfügt. Sowohl die Rezeption der Werke als auch die Auseinandersetzungen aus literaturästhetischen Dimensionen sind in geringerem Maße, (je über 20 Artikel) vertreten, was die Forschungsrichtung für die Zukunft vermuten lässt.

Im anderen untersuchten Land, **in Österreich**, ist die Forschungssituation anders, da hier die Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur in großem Maße auf außeruniversitärem Boden erfolgt. Die Wurzeln der staatlichen Hilfestellung zur Jugendbucharbeit reichen hier in die 40er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück, als auf Initiative von Richard Bamberger im Jahre 1948 der Österreichische Buchklub der Jugend gegründet wurde. Dieses Institut hat sich die Erziehung der Jugend durch niveauvolle, gute Jugendbücher als Ziel gesetzt, aber bei der Verwirklichung wurde nicht an die Zusammenarbeit mit einer Universität gedacht. Mitte der 60er Jahre, zwei Jahre nachdem in Deutschland Das Institut für Jugendbuchforschung in Frankfurt gegründet wurde, wurde auch in Österreich das Signal der Zeit für die Öffnung in die Richtung der anderen Länder

¹² 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.

¹³ Ebda. S. 9.

wahrgenommen und Das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung in Wien ins Leben gerufen. Unter der Obhut dieses Instituts arbeiten mehrere Institutionen, wie der auf 60 Jahre Vergangenheit und Tradition zurückblickende Buchklub der Jugend, eine Bibliothek, und die Redaktion der Zeitschrift *1000 und 1 Buch*. Diese Zeitschrift entwickelte sich in den 20 Jahren ihres Bestehens zu einem der bedeutendsten Organe der Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur, sowohl auf literaturwissenschaftlicher und pädagogischer als auch auf publizistischer Ebene. Die einzelnen Nummern dieses Magazins sind bestimmten Themen gewidmet und haben zugleich die Aufgabe, in Rezensionen über die Neuerscheinungen in diesem Bereich der Literatur sowohl die Fachwelt als auch alle Interessenten zu informieren.

Neben dieser weltweit bekannten Institution nimmt noch eine andere Forschungsstelle, Die Studien- und Beratungsstelle für Kinderliteratur der Erzdiözese in Wien, die sich dem Schwerpunkt religiöses Kinder- und Jugendbuch widmet, einen wichtigen Platz in der Forschung ein. Die Aktivitäten dieser Institutionen prägen bedeutend das Feld der Wahrnehmung und Analyse der Kinder- und Jugendliteratur. Trotz der Anstrengungen der erwähnten Institutionen muss doch festgestellt werden, dass die Bereitschaft, diese Literaturart als literaturwissenschaftliches Forschungsland wahrzunehmen, in Österreich geringer als in Deutschland ist, da die Kinder- und Jugendliteratur sowohl als Lehrgegenstand als auch als Forschungsland in universitären Bereichen weniger vertreten ist. Während Sabine Rupp¹⁴ Ende der 90er Jahre darüber schreibt, dass die wissenschaftliche Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur an den Universitäten mehr auf persönlichem Interesse basiert, berichtet Ernst Seibert¹⁵ über eine erfreuliche Tendenz, die in dem letzten Jahrzehnt zu beobachten ist, nämlich, dass an den Universitäten in Wien, Graz, Klagenfurt und Salzburg Proseminare zur Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen des germanistischen Lehrangebotes geführt werden, die die Teilnehmer zum Schreiben von Diplomarbeiten und Dissertationen anregen. Ernst Seibert ist heute Univ.- Dozent am Institut für Germanistik an der Universität Wien und leitet die Arbeit im fächerübergreifenden Bereich Kinder- und Jugendliteratur, der sich aus den früheren Proseminaren entwickelte. Einen weiteren wichtigen Schritt bildete die Gründung der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (1999). Diese Gesellschaft, die als Forum und Förderer der einschlägiger Aktivitäten fungiert, gibt die Zeitschrift *libri liberorum*, die jährlich viermal erscheint, und die Schriftenreihe *Kinder- und*

¹⁴ Rupp, Sabine: *Kinder- und Jugendliteratur – eine Randerscheinung? Roundtable – Gespräch über die österreichische universitäre Forschung zum Gegenstand*. In: *1000 und 1 Buch*, 1997, H. 2. S. 39-41.

¹⁵ Seibert, Ernst: *In statu nascendi. Kinderbuchforschung in Österreich*. In: *1000 und 1 Buch*, 1995, H. 4-5. S. 95-96.

Jugendliteraturforschung in Österreich (bisher 10 Bände) heraus. Über die in diesem Bereich erschienenen wissenschaftlichen Arbeiten liefert die im Jahre 1996 publizierte Bibliographie ein konkretes Bild.¹⁶

Trotz der aufgezählten Aktivitäten ist in Österreich die engere Zusammenarbeit zwischen den universitären und den außeruniversitären Bereichen noch zu stärken, um die Gleichrangigkeit dieser Literaturart mit der Erwachsenenliteratur zu sichern und gleichzeitig die Anerkennung der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur zu erreichen:

„Der Mangel an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur hat Auswirkung auf die öffentliche Wahrnehmung, und diese wiederum auf die Wissenschaftler. Denn mit theoretischen Arbeiten zum Kinderbuch ist bei uns eben auch imagemäßig nicht wirklich was zu holen.“¹⁷

In der Zukunft können das Engagement des Lehrpersonals an den Universitäten und die immer enger werdende Zusammenarbeit zwischen den Forschungsinstitutionen für den Abbau der Geringschätzung der Kinder- und Jugendliteratur und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr bürgen.

1. 1. 2. Kinder- und Jugendliteraturforschung in Ungarn

Im Vergleich mit Deutschland und Österreich kann die Stellung der Kinder- und Jugendliteratur in Ungarn als benachteiligt bezeichnet werden. Bei der Untermauerung dieser Feststellung müssen zuerst die historischen Gründe erläutert werden. Wie bekannt, begann nach dem 2. Weltkrieg in Ungarn der Aufbau eines sozialistischen Staates, der auf die Entwicklung der Wissenschaft, der Kultur, wie auch auf das Handlungs- und Symbolsystem Literatur Einfluss ausübte. Das Niederschlagen der Revolution von 1956 brachte dann die fast vierzig Jahre lange sowjetische Besatzung des Landes, was die Determiniertheit der Entwicklung in sich barg. Die früheren Werte mussten verschwinden, auch die Kinder- und Jugendliteratur hätte zur Herausbildung des sozialistischen Menschentyps beitragen müssen. Aber dieses Ziel der politischen Macht konnte nur teilweise erreicht werden, da damals das Schreiben von Kinderbüchern für viele Autoren, die für Erwachsene nicht publizieren durften, die einzige Möglichkeit zur Veröffentlichung ihrer Werke bedeutete. Zur wissenschaftlichen Diskussion über diese Literaturart gab es kein institutionelles Hinterland. Der erste Schritt in

¹⁶ Seibert, Ernst: *Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Kinder- -und Jugendliteraturforschung in Österreich 1988-1995*. Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1996.

¹⁷ Haller, Karin: *Hoffnung mit Hindernissen. Kinder- und Jugendliteratur in Österreich*. Vortrag 4. 3. 2002, Gleisdorf, Stmk. Wien: Institut für Jugendliteratur. 2002, S. 6.

diese Richtung wurde vor fünfzig Jahren, im Jahre 1958, mit der Gründung des Móra Verlages getan, der dann bis zur Wende (1989) in der Kinderliteraturszene prägend war. Dieser Verlag war der einzige Kinder- und Jugendbuchverlag in Ungarn, aber trotz dieser Zentralisiertheit konnte er mit seinen mehr als hundert Mitarbeitern (zu ihnen zählten namhafte AutorInnen wie Gyula Illyés, Éva Janikovszky, Magda Szabó, Sándor Weöres) nicht nur für die Quantität sondern auch für die Qualität der Bücher bürgen. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als auch in Ungarn die Frage über den Begriff und Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur laut wurde, entwickelten sich die pädagogischen Hochschulen und die Sektion für Kinder- und Jugendliteratur des Schriftstellerverbandes zu den Zentren dieser Diskussionen.

Aber der in Deutschland und Österreich in den 1970er Jahren vollzogene Modernisierungsprozess im Bereich Kinder- und Jugendliteratur erreichte Ungarn erst zehn Jahre später. Es erschienen Übersetzungen von modernen deutschsprachigen kinder- und jugendliterarischen Werken¹⁸, in denen die Rezipienten mit der thematischen Öffnung und mit neuen, in der Erwachsenenliteratur verwendeten Erzähltechniken konfrontiert wurden. Die ungarische Kinder- und Jugendliteratur zeigt die Züge dieser Verspätung auch noch in der Gegenwart, die sowohl in den Werken als auch in der Beurteilung dieser Art der Literatur zum Vorschein tritt. Es gibt Themen, die noch immer als Tabu gelten, wie z. B. die Konfrontation mit den Fragen der Ausgrenzung, unter denen auch die Romafrage zu verstehen ist, oder die Aufarbeitung der Geschichte der jüngsten Vergangenheit, wie die Auseinandersetzung mit der Revolution von 1956.¹⁹ Obwohl in den 70er Jahren in den Debatten über Wesen und Wert dieser Literaturart artikuliert wurde, dass es nur eine Ästhetik gibt,²⁰ hält sich in Ungarn noch die Vorstellung über die traditionelle Kinder- und Jugendliteratur, die in einem pädagogischen Ansatz verankert ist. Dieser Literaturtyp wird vor allem als didaktische Literatur wahrgenommen und zählt nicht zum Forschungsbereich der Literaturwissenschaft. An den Universitäten werden keine Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur organisiert, Diplomarbeiten und Dissertationen in diesem Bereich sind Raritäten. Es fehlt die ausgebaute institutionelle Ebene, es gibt keine speziellen Forschungsstellen für diese Sparte der Literatur. Nur die Liberalisierung des zentralisierten Kinderbuchmarktes kann als Novum erwähnt werden. Nach der Wende

¹⁸ Härtling, Peter: *Mamika*. Budapest: Móra, 1979.

Nöstlinger, Christine: *Ilse Janda fiataalkorú*. Budapest: Móra, 1978.

Ende, Michael: *A Végtelen történet*. Budapest: Európa, 1985.

¹⁹ Siehe dazu ausführlicher in dem Artikel: Lipóczi, Sarolta: *Die ungarische Kinder- und Jugendliteratur. Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen zwischen 1945 und 2005*. In: *ide*, 2006, H. 3. S. 63- 73.

²⁰ Lengyel, Balázs: *Emanzipáljuk-e a gyermekirodalmat?* In: *Élet és Irodalom*, 1973, März. S. 11.

widmeten sich außer dem Móra Verlag noch einige weitere Kinder- und Jugendbuchverlage (Pagony Verlag, Pont Verlag, Naphegy Verlag, Cerkabella Verlag) und neue Zeitschriften *Csodaceruza*, *Fordulópont* der Kinder- und Jugendliteratur. Die theoretische Diskussion wird noch immer an den pädagogischen Hochschulen geführt, Konferenzen über die Geschichte und die Entwicklung in der kinder- und jugendliterarischen Produktion werden nur an diesen Institutionen abgehalten. Ohne staatliche Hilfeleistung muss die jahrelang geführte Debatte der Hochschuldozenten über die Gründung einer Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur ohne Ergebnisse bleiben. Die schon erwähnte Sektion für Kinder- und Jugendliteratur des Ungarischen Schriftstellerverbandes, die noch immer die einzige Institution der Forschung ist, kann den vielen Aufgaben, die hier noch zu erfüllen sind, allein nicht gerecht werden.

Diese Benachteiligung ist auch im Bereich Germanistik zu spüren. In Ungarn absolviert der Germanistikstudent an den Universitäten sein Studium ohne sich mit diesem Terrain der Literatur beschäftigt zu haben. Kinder- und Jugendliteraturseminare werden allenfalls an den pädagogischen Hochschulen angeboten, die zur Betreuung von Dissertationen nicht berechtigt sind. Die Forschung basiert auf persönlichem Interesse und so hängt es von dem Engagement der Dozenten an den Hochschulen ab, wie die Kinder- und Jugendliteratur vertreten wird.

Nach der kurzen Schilderung der Forschungslandschaft in Deutschland, Österreich und Ungarn kann festgestellt werden, dass die Situation der Forschung in Deutschland und in Österreich keine großen Unterschiede aufweist. In Deutschland ist sowohl die institutionelle als auch die universitäre Seite der Forschung ausgebaut, in Österreich muss noch an der besseren Kooperation der privaten Institutionen und der Universitäten weiter gearbeitet werden, aber Kinder- und Jugendliteratur ist in beiden Ländern in dem literaturwissenschaftlichen Diskurs präsent, es gibt viele Möglichkeiten und Foren, sich mit diesem Bereich der Literatur auseinanderzusetzen. Von den Ergebnissen der Forschung zeugt die Vielzahl an Publikationen. In Ungarn kann man sich mit der Vertretung der Kinder- und Jugendliteratur sowohl auf institutioneller Ebene als auch im universitären Bereich nicht zufrieden geben. Erstens ist sie unter den Förderaktivitäten der staatlichen Institutionen marginal vertreten, zweitens wird sie nicht nur als Forschungsland für die Literaturwissenschaft, seitens der Muttersprachler und auch von Germanisten, kaum wahrgenommen, sondern sie wird auch als Lehrgegenstand an den Universitäten nicht akzeptiert. So wird sie noch immer als zweitrangig behandelt.

1. 2. Veränderung in der Wertung der Kinder- und Jugendliteratur

Für diese Arbeit wurde als Untersuchungsfeld die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur ausgewählt, mit dem Ziel, danach zu fragen, was für eine Entwicklung die Werke für Kinder und Jugendliche in den letzten Jahrzehnten durchlaufen haben und ob sie noch immer etwas anderes als die als „Hochliteratur“ apostrophierte Erwachsenenliteratur verkörpern. Ein weiteres Ziel formuliert sich in der Fragestellung, wie sich die Position der Kinder- und Jugendliteratur im literarischen Diskurs änderte, ob ihre Zweitrangigkeit mit der Expansion der Wertung aus ästhetischer Perspektive, mit dem Vollziehen der „Literarisierung“²¹ allmählich verschwinden kann.

Um die oben gestellten Fragen beantworten zu können, muss die Untersuchung auf zwei Ebenen durchgeführt werden. Auf der ersten Ebene, der Ebene der Werke (siehe ausführlich unter 1. 3.), wird die Entwicklung in der kinderliterarischen Produktion nach 1968 untersucht, wobei sich das Augenmerk sowohl auf thematische als auch auf ästhetische Dimensionen richtet. Die zweite Ebene verkörpert die Vorstellung der wichtigsten Aspekte der Diskussion im literaturwissenschaftlichen Diskurs. Nach der Untersuchung der Situation der Forschung auf deutschsprachigem Raum lässt sich feststellen, dass seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts innerhalb der Kultur- und Literaturwissenschaften dieser Art der Literatur eine zunehmende Beachtung geschenkt wird, die Diskussion über den Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur in dem gesamten System Literatur und über ihr Verhältnis zu der Erwachsenenliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs präsent ist. Im Zentrum der Diskussionen steht die Frage über die Gleichgestellttheit dieses Literaturtyps mit der als „Hochliteratur“ anerkannten Erwachsenenliteratur. Ob die Kinder- und Jugendliteratur und die Erwachsenenliteratur einander entgegengesetzt werden oder als Teile eines gemeinsamen Systems interpretiert werden, kann nicht mit einem für immer geltenden Ja oder Nein beantwortet werden. Diese Frage darf nur historisch betrachtet werden, da die Aufstellung oder Negierung der Differenzen von der jeweiligen Entwicklungsstufe einer Gesellschaft, die sowohl von Institutionen als auch von Individuen geprägt ist, abhängt. Es gab Epochen, wie z. B. die Zeit der Aufklärung oder der Romantik, als keine Dichotomie zwischen den genannten Bereichen bestand.²² Der historische Überblick über das Verhältnis der beiden Sphären der Literatur würde über den Rahmen dieser Analyse hinausgehen, so werden hier nur die

²¹ Ewers, Hans-Heino: *Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug*. 1994, S. 11.

²² Grenz, Dagmar: *E. T. A. Hoffmann als Autor für Kinder und für Erwachsene. Oder: Über das Kind und den Erwachsenen als Leser der Kinderliteratur*. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink, 1990, S. 69-70.

Haupttendenzen der Forschung im literaturwissenschaftlichen Diskurs der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorgestellt.

Besagter Literaturtyp verfügt über gewisse Eigenarten, die ihre Andersheit im Vergleich zu der Erwachsenenliteratur verkörpern. Um diese Eigenarten thematisieren zu können, muss zuerst der Gegenstand des genannten Forschungsgebietes umrissen werden.

1. 2. 1. Was ist Kinder- und Jugendliteratur? – Begriffsbestimmung

Bei der Skizzierung des Untersuchungsfeldes bieten die theoretischen Arbeiten über die Kinder- und Jugendliteratur verschiedene Definierungsmöglichkeiten, die sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Als eine der wichtigsten Ähnlichkeiten kann formuliert werden, dass sie diese Literaturart nicht nur auf der Ebene der Produktion beschreiben, wie dies z.B. im Fall der direkt für Kinder verfassten 'spezifischen Kinder- und Jugendliteratur' festzustellen ist, sondern auch auf der Ebene der Rezeption, wie z.B. bei der Bestimmung der 'Kinderlektüre' die Rolle der Rezipienten betont wird.

Während Bernd Kast²³ drei Gruppen der Bücher: 'spezifische Kinder- und Jugendliteratur', 'Kinder und Jugendlektüre' und 'die von Jugendlichen verfassten Werke' als Korpus dieser Literaturart benennt, bezieht sich Winfred Kaminski²⁴ bei der Begriffsbestimmung auf das Kinder- und Jugendliteraturlexikon von Klaus Doderer²⁵ und er teilt die Werke auf in 'spezifische Kinderliteratur' und 'Kinderlektüre'. Diese Kategorien benutzen auch Hans-Heino Ewers²⁶ und Carsten Gansel²⁷ in ihren Arbeiten. Die letzteren sind Vertreter der Systemtheorie der Literatur, und ihre Untersuchungen führen in verschiedene Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems der Kinder- und Jugendliteratur ein.

Nach der systemtheoretischen Auffassung wird unter Literatur eine aus zwei großen Teilen, aus dem Handlungssystem und aus dem Symbolsystem, bestehende Einheit verstanden. Das eigenständige soziale System, oder anders ausgedrückt, Handlungssystem Literatur, bildete sich im ausgehenden 18. Jahrhundert heraus, das sich in seiner inneren Struktur von den anderen großen Systemen wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft durch besondere Handlungen

²³ Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/ München: Langenscheidt, 1985.

²⁴ Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinheim/München: Juventa, 1987.

²⁵ Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. 1973.

²⁶ Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung...* 2000.

²⁷ Gansel, Carsten: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 1999.

unterscheidet. Gansel²⁸ listet diese Handlungen, die von bestimmten Institutionen vollführt werden, folgenderweise auf: 'literarische Produktion', 'Vermittlung', 'Rezeption' und 'Verarbeitung'. So umfasst das Handlungssystem Literatur die literarischen Handlungen von der Produktion über die Vermittlung bis zur Rezeption der Werke. Unter dem Symbolsystem Literatur versteht man die Texte selbst mit ihren Stoffen, Themen, Darstellungsweisen und Gattungen.

Da die Verfasserin dieser Studie die Werke von Ewers als Basistexte für die Forschungsarbeit bezeichnet, wird der Korpus des Untersuchungsfeldes nach seinem Grundlagenwerk *Literatur für Kinder und Jugendliche*²⁹ vorgestellt. In dieser Arbeit beschreibt er die Texte als Ergebnisse von bestimmten Handlungen und dem Symbolsystem wird die Gesamtheit der formalen, gattungspoetischen und semantischen Regeln zuordnet, nach denen literarische Äußerungen erstellt werden.³⁰ Aber das Symbolsystem ist nicht mit der Werkebene identisch, dazu gehören nicht nur kinder- und jugendliterarische Werke, sondern auch geschriebene und ungeschriebene Normen und Konventionen.

Den Korpus für die Forschung umreißt Ewers zuerst im Bereich Handlungssystem Literatur, aber nicht nur auf der Ebene der Bücher, sondern er erweitert das Feld der Untersuchung auch auf die Ebene der neuen Medien. Die Korpusbildung vollzieht er auf drei Ebenen:

- auf literarischer Ebene, - auf medialer Ebene und - auf der Ebene der Literaturvermittlung.

An dieser Stelle wird ausführlicher die Beschreibung des Begriffes auf der literarischen Ebene erörtert. Auf dieser Ebene - Kinder- und Jugendliteratur als ein literarisches Handlungssystem betrachtend - geschieht die Korpusbildung nicht nach Textsortenmerkmalen, also nicht auf der Textebene, sondern auf der literarischen Handlungsebene. So unterscheidet Ewers drei Gruppen: Kinder- und Jugendlektüre, Intentionale Kinder- und Jugendliteratur und Spezifische Kinder- und Jugendliteratur. Die Sparte Kinder- und Jugendlektüre verkörpert die von den Kindern tatsächlich gelesene Literatur, solche Werke, die von den Kindern und Jugendlichen freiwillig gelesen werden. Zu dieser Gruppe gehören nicht nur direkt für Kinder geschriebene Werke, es ist bekannt, wie sich Kinder auch nicht für sie gedachte Bücher zueigen machen, wie es auch früher z. B. mit Dickens³¹ und Twains³² Werken der Fall war. Bei der Gruppe Intentionale Kinder- und Jugendliteratur bestimmen verschiedene Gruppen von Erwachsenen (Autoren, Verleger, Buchhändler, Lehrer, Eltern), was die Kinder lesen

²⁸ Ebda. S. 9.

²⁹ Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche*. 2000.

³⁰ Ebda. S. 174.

³¹ Dickens, Charles: *Oliver Twist*. deutsche Übersetzung: 1837.

³² Twain, Mark: *Abenteuer und Fahrten des Huckleberry Finn*. deutsche Übersetzung: 1890.
Twain, Mark: *Die Abenteuer des Tom Sawyers*. deutsche Übersetzung 1876.

sollen. Das ist die für die Kinder und Jugendliche von den Erwachsenen ausgewählte Literatur. Auch hierher gehören nicht nur für Kinder geschriebene Werke, sondern auch solche Werke der Gesamtliteratur, die nach der Vorstellung der Erwachsenen für sie geeignet sind. In beiden genannten Gruppen wird dieser Literaturtyp als zielgruppenbezogene Verwendung des schon vorhandenen literarischen Angebots definiert. Der Begriff Spezifische Kinder- und Jugendliteratur wird für die Gruppe der Werke verwendet, die von den Autoren direkt für Kinder geschrieben wurde, das ist die wirklich für die kindlichen Leser geschaffene Literatur. Als Geburtszeit der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur ist das 18. Jahrhundert zu nennen, also historisch gesehen vertritt diese Gruppe die jüngste Erscheinungsform dieser Literaturart. Früher bildete sie nur einen geringen Teil des Angebotes, aber ihre rasche Entwicklung machte sie zu dem wesentlichsten Typ der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur. Aber die Grenzen zwischen den vorgeführten Gruppen sind fließend, so kann Kinder- und Jugendliteratur als ein Sammelbegriff für diese verschiedenen Bereiche interpretiert werden.

Wie schon früher genannt, bilden auf der literarischen Ebene nicht literarische Eigenheiten den Ausgangspunkt für die Korpusbildung, sondern Handlungen, die als Ergebnisse von verschiedenen Entscheidungen entstehen. Bei der ersten Gruppe ist die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen für das Lesen bestimmend, bei der zweiten geht es um die Auswahlentscheidung der Erwachsenen und bei der dritten Gruppe verkörpert sich die Schreibabsicht der Autoren in der Entscheidung. Da in dieser Arbeit die Analyse der Werke von Renate Welsh für Kinder und Jugendliche den Hauptteil bildet, so wird im weiteren die Spezifische Kinder- und Jugendliteratur in den Fokus der Untersuchung gestellt.

Wenn die Untersuchung auf der medialen Ebene erfolgen würde, so sind dort Korpora zu finden, die aus verschiedenen Medieneinheiten bestehen. Nicht nur die geschriebene Form, also Bücher verschiedener Sorten, Zeitschriften, sondern auch Tonmaterial, wie Kassetten, CD-s, alle Arten der kinder- und jugendspezifischen Medien gehören in diesem Sinne zu dieser Gruppe. Es ist wichtig auch diese Ebene bei der Korpusbestimmung in Betracht zu ziehen, weil die Kindheit heute Medienkindheit ist.³³ Die Kinder kommen viel früher mit den anderen Medien, in Form von Fernsehfilmen, musikalischen Sendungen, in Berührung als mit geschriebenen literarischen Werken. Die Kinder- und Jugendliteratur, die früher das einzige Medium der Sozialisation der Kinder war, muss heute ihre veränderte Rolle unter den neuen

³³ Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. 1987, S. 12.

Medien wahrnehmen und ihre Position festigen. Bücher sind leise³⁴. Sie verlangen von den Lesern mehr Anstrengung und Selbstständigkeit als die anderen neuen, lauten Medien. Deshalb bildet die Neupositionierung der geschriebenen Literatur eine kardinale Frage.

Auf der Vermittlungsebene, die den dritten Pfeiler, das dritte Gebiet der Korpusbildung darstellt, erfolgt die Gruppierung der Werke sowohl nach Adressatengruppen als auch nach Themen und Motiven. Diese Gliederung ist ebenso Ergebnis der Vorstellungen der Erwachsenen wie es die Gliederung auf der literarischen Ebene war und dient sehr oft einer benutzerorientierten Einordnung der Bücher, wie es in Bibliotheken und Buchhandlungen der Fall ist. Die Aufteilung nach Adressatengruppen, wie z. B. nach Alter, nach Geschlecht, kann auch mit Buchgattungen zusammenfallen, ebenso wie in der Gliederung der Werke nach Themen auch Bücher verschiedener Gattungen vertreten sind.

Die vorgeführte Vielfalt der Definierungsmöglichkeiten zeigt die Komplexität dieses Forschungsgebietes. Auf der Suche nach einer einzigen Definition muss beachtet werden, dass es für dieses kulturelle Phänomen eine allumfassende, zu allen Zeiten gültige Definition nicht geben kann,³⁵ weil wir es hier nicht mit einem Untersuchungsfeld, sondern mit einer Vielzahl von Untersuchungsfeldern zu tun haben.

In den vorgestellten Definitionen sind schon bestimmte Merkmale der Kinder- und Jugendliteratur zu entdecken, die als Kennzeichen der Andersartigkeit dieses Typs der Literatur interpretiert werden können. Es wurde gezeigt, dass sich die Bestimmung des Gegenstandes der Kinder- und Jugendliteratur auf institutioneller Ebene vollzieht. Verschiedene gesellschaftliche Instanzen, Pädagogen, Verleger, Bibliothekare teilen der Lesergruppe die Texte zu. Die eigene Entscheidung der Kinder und Jugendlichen bekommt kaum Raum, die Erwachsenen wählen für sie die Lektüre aus. Ein anderes Merkmal, das aus der ersten Feststellung, der Zuteilung der Bücher von Erwachsenen für die Kinder, herzuleiten ist, besteht darin, dass diese Literaturart eine durch den Adressatenbezug bestimmte Literatur ist. In ihr erhalten, sowohl bei der Entstehung der Werke als auch bei der Bestimmung für die entsprechende Gruppe, die Vorstellungen der Erwachsenen über die Kindheit und ihre Projektionen von der Kindheit zum Ausdruck.

Aus dem vorher Gesagten folgt, dass in dem Handlungssystem Literatur, das als ein Kommunikationsprozess interpretiert wird, die Kommunikation zwischen den Teilnehmern an

³⁴ Welsh, Renate: „Bücher sind leise.“ – Dankesworte zur Verleihung des Großen Preises der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. In: *Volkacher Bote*, 2003, Nr. 79. S. 8.

³⁵ Ewers, Hans-Heino: *Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 2.

der Handlung durch Assymetrie charakterisiert ist, was ebenfalls als ein wichtiges Merkmal der untersuchten Literaturart erwähnt werden kann.

Wegen dieser Andersgeartetheit³⁶ wird sie im Vergleich mit der Erwachsenenliteratur, die das Zentrum des Gesamtsystems Literatur verkörpert, sowohl von Seiten der Theoriker als auch des Lesepublikums auch noch heute oft als etwas Zweitrangiges behandelt.

Neben der Begriffsbestimmung und Feststellung der Merkmale auf der Handlungsebene müssen die Eigenarten dieser Literaturart auch im Bereich des Symbolsystems Literatur ausdifferenziert werden. In diesem Fall geschieht die Korpusbildung auf der Textebene, Kinder- und Jugendliteratur wird als ein besonderes Symbolsystem definiert, zu dem ein Korpus von Werken mit identischen Eigenschaften gehört.

Wie schon früher erwähnt, gehören zum Symbolsystem Literatur nicht nur Werke, sondern auch Normen und Konventionen, in denen die wertende Funktion der Literatur zum Ausdruck kommt. Dieses Normgefüge verkörpert den Zentralbereich des Symbolsystems der Literatur. Wenn Kinder- und Jugendliteratur nach diesen Normen beurteilt wird, müssen nach Ewers³⁷ drei Grundansätze: - der pädagogische, -der leserpsychologische und - der ästhetische Ansatz unterschieden werden, von denen in verschiedenen historischen Zeiten immer andere als geltende Normen anerkannt wurden oder werden.

Dem pädagogischen Ansatz zufolge wird Kinder- und Jugendliteratur als didaktische Literatur, als Erziehungsliteratur bestimmt. In dieser Verwendung ist sie als Mittel der Sozialisation, der Enkulturation des Nachwuchses zu betrachten. Die in den Werken bearbeiteten Inhalte spielen eine besonders wichtige Rolle, da durch diese Kenntnisse und Werte vermittelt werden. So dient diese Literaturart der intellektuellen Bildung, dem Wissenserwerb und steht im Dienste sowohl der religiösen als auch der moralischen Erziehung. Dieser Ansatz hat von den Anfängen bis in die Gegenwart in dem Literaturdiskurs eine bestimmende Rolle gespielt. Dem leserpsychologischen Ansatz zufolge erscheint diese Literaturart als kind- und jugendgemäße Lektüre. Nach der Auffassung dieses Ansatzes stehen nicht Inhalte, sondern die Bezogenheit auf die jungen Leser im Mittelpunkt. Forschungsergebnisse der Psychologie, Alters-, Geschlechtsspezifikum werden in diesem Fall in die Beurteilung hineingezogen, die der Anpassung der Inhalte an die kindlichen Leser dienen können. Erst nach dem ästhetischen Ansatz fungiert sie als selbstständige Ausprägung von Literatur. Diese Bestimmung setzt voraus, dass sie die gleichen poetischen

³⁶ Ewers, Hans- Heino: *Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug*. 1994, S. 13.

³⁷ Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder- und Jugendliche*. 2000, S. 178 -184.

Gesetzmäßigkeiten aufweist wie die Erwachsenenliteratur, die im Zentrum des literarischen Systems steht.

Die Beurteilung nach den ersten zwei Ansätzen bestätigt die Andersartigkeit dieser Literaturart, da sie die Existenz von verschiedenen poetischen Gesetzmäßigkeiten für die Literatur für Kinder und für Erwachsene annehmen. Nur die letzte Norm, der ästhetische Ansatz setzt voraus, dass dieser Literaturtyp die gleichen poetischen Gesetzmäßigkeiten respektiert wie die Erwachsenenliteratur, und nicht als etwas Minderwertiges interpretiert wird.

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts dominierte schon die Überzeugung, dass man über diese Sparte der Literatur nur in dem Fall als über einen Bestandteil der Gesamtliteratur sprechen kann, wenn auch in diesem Literaturtyp die literarästhetischen Normen der „Hochliteratur“ akzeptiert werden.³⁸ Die beschriebenen Ansätze der Beurteilung stehen aber im kinderliterarischen Diskurs auch weiterhin immer im Fokus der Diskussion. Welcher von denen an die erste Stelle gesetzt wird, bildet den Kern der Auseinandersetzungen. Die pädagogische Haltung war lange Zeit maßgebend bei der Beurteilung der Kinderbücher und nur langsam rückte der ästhetische Ansatz in den Vordergrund. Man muss trotzdem zugeben, dass die Kinder- und Jugendliteratur auch heute nicht frei von Pädagogik sein kann. Als eine der Eigenarten dieser Literaturart kann eben die gleichzeitige Zugehörigkeit zu zwei Systemen, zu dem pädagogischen und zu dem literarischen, hervorgehoben werden.

Die hier aufgezeigten charakteristischen Züge des Forschungsgegenstandes tragen dazu bei, dass die Andersartigkeit der Kinder- und Jugendliteratur im Gesamtbereich Literatur nur teilweise aufgehoben werden kann.

³⁸ Franz, Kurt/ Meier, Bernhard: *Was Kinder alles lesen: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. München: Ehrenwirth, 1983, S. 16.

1. 3. Entwicklungstendenzen in den Werken nach 1968

Wie das Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und Erwachsenenliteratur nur historisch beantwortbar ist, so ist auch die Auffassung, das Bild über das Kind in verschiedenen historischen Zeiten unterschiedlich. Aber nicht nur der Zeitfaktor, sondern auch der Raumfaktor, die Kultur spielt bei der Entstehung des Kindheitsbildes mit. Die Veränderung des Kindheitsbildes in der Gesellschaft führt auch zum Wandel in den Werken für Kinder und Jugendliche. Die ersten Impulse, über die veränderte Welt der Kinder und über diese Welt anders zu schreiben als früher, kamen in die deutschsprachigen Länder aus den USA und Skandinavien. Die Phantasiewelt der Werke der schwedischen Autorin Astrid Lindgren³⁹, die nicht mehr über brave Kinder und heile Welt erzählt, sondern Kritik an der Wirklichkeit vermittelt, hat die Kinder in Europa schnell erobert und auch auf die diesbezügliche Literatur großen Einfluss ausgeübt. In diesem Teil der Arbeit werden die Tendenzen der Veränderung, der Entwicklung in den Werken in Deutschland und in Österreich, mit Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden Ländern, herausgearbeitet.

Als Untersuchungsfeld für diese Studie wurden die letzten vierzig Jahre der kinder- und jugendliterarischen Produktion ausgewählt, aber es ist notwendig, die Beschreibung in den Nachkriegsjahren zu beginnen, weil, wie Ewers⁴⁰ darauf hingewiesen hat, sich auch in dieser Zeit eine große Neuerungsbewegung vollzog, die ihre Vollendung erst am Ende der 70er Jahre in der zweiten großen Neuerungsbewegung erlebte. Die Entwicklungstendenzen in den Werken, die zur Verringerung ihrer Minderwertigkeit im deutschsprachigem Raum geführt haben, sind sowohl in der Thematik als auch auf der ästhetischen Ebene zu verfolgen.

1. 3. 1. Gattungs- und themenspezifische Aspekte

Wie vorher erwähnt, kann auf dieser Ebene über zwei Neuerungsbewegungen gesprochen werden. Die erste neue Kinder- und Jugendliteratur, die in Deutschland so herausragende Autoren, wie James Krüss, Otfried Preußler und Josef Guggenmos als Vertreter hatte, entwickelte sich schon in den 50er Jahren und erreichte ihren Höhepunkt in den 60er und

³⁹ Lindgren, Astrid: *Pippi Langstrumpf*. Hamburg: Oetinger, 1949. *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger, 1973.

⁴⁰ Ewers, Hans-Heino: *Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre*. In: Reacke, Renate/ D. Baumann, Ute (Hrsg.): *Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 1995, S. 16.

frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Ewers⁴¹ charakterisiert diese Kinderliteratur als Literatur der Kindheitsautonomie. Das Thema dieser neuen Kinderliteratur ist die Kindheit als eine von der Erwachsenenwelt getrennte, eigenständige Daseinsform, mit eigenen Gesetzen, die für die Kinder besondere Freiräume bietet. Das ist die Literatur der Festtage, in der die kinderliterarische Phantastik eine herausragende Rolle spielt. Die lustigen Kasperlgeschichten von Otfried Preußler⁴² und die Phantasiewelt in den Werken von James Krüss⁴³ zeigen die charakteristische kindliche Weltsicht dieser Zeit.

Die Abgesondertheit der Kinderwelt von der Welt der Erwachsenen und die Andersheit ihrer literarischen Erscheinungsform ist in dieser Periode noch stark vorhanden.

In der genannten Zeit sind in Österreich andere Tendenzen zu beobachten. In der Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur wird das Ende der 60er und der Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts als ein kurzes, goldenes Zeitalter bezeichnet, in der die Österreicher eine Vorreiterrolle einnahmen, wie Wolf Harranth schreibt, als „'wir Österreicher' für eine kurze Zeitspanne 'den anderen' voran waren".⁴⁴ Wohl bekannte Namen wie Vera Ferra-Mikura, Mira Lobe, Karl Bruckner, Friedl Hofbauer, Käthe Recheis und Winfried Bruckner sind Vertreter dieser Epoche. Anfang der 60er Jahre, als über dieses Thema in Deutschland noch geschwiegen wurde, konfrontieren in politischen und zeitgeschichtlichen Texten Autoren wie Karl Bruckner: *Sadoko will leben*⁴⁵, Winfried Bruckner: *Die toten Engel*⁴⁶, Käthe Recheis: *Schattennetz*⁴⁷ die Kinder und Jugendlichen mit den belastenden Fragen der jüngsten Vergangenheit, mit den Folgen des Zweiten Weltkrieges. In dieser Zeit begann die schriftstellerische Laufbahn von Christine Nöstlinger und Renete Welsh, die mit ihren späteren Werken zur Emanzipation der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur wesentlich beigetragen haben.

In der Entwicklung wurde das Jahr 1968 in erster Linie in Deutschland auch auf diesem Gebiet zu einem Meilenstein. Die Studentenrevolte von 1968, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen hatten grundlegende Folgen nicht nur im Gesellschaftsleben, sondern auch in Bezug auf die Kinder- und Jugendliteratur. Die junge

⁴¹ Ebda. S. 16.

⁴² Preußler, Otfried: *Der Räuber Hotzenplotz*. Stuttgart: Thienemann, 1962. *Neues von Räuber Hotzenplotz*. Stuttgart: Thienemann, 1969. *Hotzenplotz 3*. Stuttgart: Thienemann, 1973.

⁴³ Krüss, James: *Timm Thaler oder Das verkaufte Lachen*. Hamburg: Oetinger, 1962. *Der Leuchtturm auf den Hummerklippen*. Hamburg: Oetinger, 1956.

⁴⁴ Harranth, Wolf: *Doa is noch woas drinnen für uns. Zur ganz und gar österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*. In: *1000 und 1 Buch*, H. 4-5. 1995, S. 9.

⁴⁵ Bruckner, Karl: *Sadoko will leben*. Wien: Jugend und Volk, 1961.

⁴⁶ Bruckner, Winfried: *Die toten Engel*. Berlin (Ost): Kinderbuchverlag, 1963.

⁴⁷ Recheis, Käthe: *Schattennetz*. Wien: Herder, 1964.

Generation lehnte sich gegen die Traditionen auf und setzte sich für alle und für gleiche Menschenrechte ein. Die Kritik der von der Studentenrevolte hervorgerufenen Kulturrevolution richtete sich auch gegen die in den Kinderbüchern gezeigte heile, glückliche Welt der Kinder. Demzufolge begann in den Werken eine tiefgreifende Erneuerungsbewegung, die zum Systemwechsel, zum sog. Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendliteratur führte. Die 1970er Jahre signalisieren die zweite große Neuerungsbewegung, die Geburtszeit der anderen neuen Kinder- und Jugendliteratur, die keine Literatur des Festtages mehr ist. Statt Sonderrechte bekommen die Kinder die gleichen Rechte wie die Erwachsenen, mit denen sie in einer Welt zusammenleben, in der sie auch die gleiche Verantwortung tragen. Die Werke konfrontieren die Kinder schonungslos mit Problemen der Gesellschaft. Die Veränderung der Kindheitsauffassung zieht auch den Wandel des Literaturkonzeptes nach sich. Die Kindheit ist keine Gegenwelt mehr: „*die Kinder werden aus der Verpflichtung entbunden, ein Anderes, ein Gegenbildliches zu repräsentieren.*“⁴⁸

Auch innerhalb dieser anderen Literatur verläuft die Entwicklung in zwei Richtungen. Zuerst vollzieht sich die Abwendung von der heilen Welt hin zur Entdeckung der realen Gesellschaft mit all ihren Problemen und dann in die andere Richtung, zur Wendung nach Innen.

Als Signaltitel der ersten Richtung, die als Richtung der sozialkritischen Problembücher bezeichnet wird, soll die Kurzgeschichtensammlung der deutschen Autorin, Ursula Wölfel: *Die grauen und grünen Felder*⁴⁹ erwähnt werden. Diese Kurzgeschichten führen die jungen Leser in die konfliktvolle gesellschaftliche Wirklichkeit, sie greifen Themen auf, die bis dahin als Tabu galten, wie das Leben der Kinder in der Dritten Welt, Probleme der Kinder von trunksüchtigen Eltern oder von Gastarbeitern. Parallel zu der neuen sozialkritischen Richtung entwickelte sich eine andere Welle, die sich in der Fachliteratur als antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur eingebürgert hat. Die Werke dieser Richtung klären die Kinder über die Herrschaftstrukturen nicht nur in der Gesellschaft (alte Autoritäten, wie Staat, Polizei, Lehrer) sondern auch in der Familie auf und zeigen die Wege der Auflehnung gegen die Unterdrückung, die Möglichkeiten des Sich-wehrens auf: „*Damit sich Kinder zu selbstständigen und selbstbewussten Subjekten emanzipieren können, brauchen sie eine*

⁴⁸ Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozess. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur*. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995, S. 17.

⁴⁹ Wölfel, Ursula: *Die grauen und die grünen Felder*. Mülheim a. d. Ruhr: Anrich, 1970.

Literatur, die sie dazu befähigt, gesellschaftliche Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen zu durchschauen, um sich dagegen zu wehren.”⁵⁰

Die antiautoritäre Tendenz erscheint in Österreich nicht so markant wie in Deutschland, da die österreichische Kinder- und Jugendliteratur, wie oben erwähnt, schon früher über aufklärerische Themen schrieb. Aber, dass die österreichische Literaturszene für diese Sensibilisierung für Not und Trauer oder aber auch für Freude von anderen offener war als die in Deutschland, untermauert die Tatsache, dass das Werk von Ursula Wölfel mit dem Österreichischen Jugendbuchpreis ausgezeichnet wurde (1972). Als Vertreterin der antiautoritären Strömung in Österreich schrieb Christine Nöstlinger in den 70er Jahren ihre Werke gegen Macht- und Rollenklischees: so wird zum Beispiel in ihrem Kinderroman *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*⁵¹ mit der Karikierung der überholten autoritären Verhältnisse in der Familie ein neues, die Erwachsenen kritisch betrachtendes Bild vom Kind geschildert.

Die spezielle Lage der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur charakterisiert Renate Welsh folgenderweise:

Schaumschlagende Wellen und Moden kommen mit manchmal geringer, manchmal beträchtlicher Verspätung nach Österreich und haben durch diese Verzögerung meist viel an Fallhöhe verloren. ⁵²

Die Werke dieser Phase der Entwicklung zeichnen sich durch ihre sozialkritische und dokumentarische Prägung aus und wollen sowohl durch die Verarbeitung von aktuellen Fragen wie Gewalt, Krieg, Verantwortung, Sexualität, Behindertsein als auch durch die formale Gestaltung zum Nachdenken anregen.⁵³

Der Paradigmenwechsel in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur ist eng mit dem Namen von Mira Lobe verbunden. Das Umgehen mit dem Fremden, Identitätssuche der jungen Helden steht von Anfang an im Zentrum ihrer Werke. In ihrem Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich*⁵⁴ zeigt sie am Beispiel eines kleinen phantastischen Wesens, wie man Andersartigkeit akzeptieren lernt und damit plädiert sie für die Notwendigkeit von Selbstbewusstsein und Ichstärke. Mit ihrem Roman *Die Räuberbraut*⁵⁵ hat sie die von Ewers⁵⁶

⁵⁰ Steinz, Jörg/ Weinmann, Andrea: *Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1. 2000, S. 127.

⁵¹ Nöstlinger, Christine: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Weinheim/Basel: Beltz, 1972.

⁵² Welsh, Renate: *Was ist so österreichisch an der österreichischen Kinderliteratur?* In: 1000 und 1 Buch, 1995, H. 6. S. 23.

⁵³ Ellbogen, Christa: *Die ist ganz anders, als ihr glaubt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der zweiten Republik*. In: Ewers, Hans-Heino/ Seibert, Ernst (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Wien: Buchkultur, 1997, S. 132.

⁵⁴ Lobe, Mira: *Das kleine Ich bin ich*. Wien/München: Jungbrunnen, 1972.

⁵⁵ Lobe, Mira: *Die Räuberbraut*. Wien/München: Jugend und Volk, 1974.

⁵⁶ Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozess*. 1995, S. 12.

als Systemveränderung in der Kinder- und Jugendliteratur benannte Entwicklung, die die Wende von der Realität zur Phantasie bedeutet, in Österreich schon früher und anders als AutorInnen in Deutschland verwirklicht. In diesem Roman wird gezeigt, dass Phantasie Teil jeder Individualität ist, die nicht verleugnet werden sollte⁵⁷, aber der Weg der Protagonistin führt aus der Phantasie wieder in die Realität, die Phantasie Reise dient zur Identitätsfindung in der realen Welt.

Die Entwicklung in den Werken für Kinder und Jugendliche hat auch der Wiener Autorenkreis, dem neben Mira Lobe solche Autoren wie Wolf Harrant, Friedl Hofbauer, Käthe Recheis und später auch Christine Nöstlinger, Monika Pelz und Renate Welsh angehörten, wesentlich vorangetrieben. Wie Erneuerung und Traditionstreue gleichzeitig existieren, wie die österreichische literarische Tradition, die spielerische Auseinandersetzung mit der Sprache weiterentwickelt werden kann, davon zeugt das Ergebnis der Zusammenarbeit von 20 AutorInnen dieses Kreises, das *Sprachbastelbuch*,⁵⁸ das die Sprache als lustvolles Spielmaterial für das junge Lesepublikum präsentiert. Dieses Buch erweckt schon seit 30 Jahren das Interesse der Kinder für kreative Sprachspiele und für den experimentellen Umgang mit der Sprache.

Die Erziehung zur Demokratie, zur Toleranz, das Tabubrechen, die Bearbeitung von neuen, bisher nicht für Kinder geeignet gehaltenen Themen zeichnen sich als charakteristische Merkmale der modernen Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen aus. Nach dem Paradigmenwechsel können in beiden deutschsprachigen Ländern Aufklärung und Enttabuisierung bei den Themen als charakteristische Merkmale in den modernen Werken dieses Literaturtyps unterstrichen werden. Zeitgeschichte, gesellschaftliche Anliegen, wie Probleme der Arbeitslosigkeit, des Altwerdens, Integration der Gastarbeiter werden literarisch in diesen Werken verarbeitet. Es werden Themen aufgegriffen, die früher als Tabuthemen galten, wie Krieg - Christine Nöstlinger: *Maikäfer flieg!*⁵⁹, Andersheit - Mira Lobe: *Das kleine Ich bin ich* Renate Welsh: *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation*⁶⁰, Liebe und Sexualität - Christine Nöstlinger: *Stundenplan*⁶¹, Tod - Elfie

⁵⁷ Seibert, Ernst: *Vom Paradigmenwechsel zur Postmoderne. Beispiele der neueren Kinder- und Jugendliteratur in Österreich*. In: TRANS. Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften. 2006, Nr. 16. Wien: INST, 2006, S. 5.

⁵⁸ *Sprachbastelbuch*. Wien: Jugend und Volk, 1975.

⁵⁹ Nöstlinger, Christine: *Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.

⁶⁰ Welsh, Renate: *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation*. Wien: Jugend und Volk, 1973.

⁶¹ Nöstlinger, Christine: *Stundenplan*. Weinheim/Basel: Beltz, 1975.

Donnelly: *Servus Opa, sagte ich leise*⁶², Behinderung - Peter Härtling: *Das war der Hirbel*⁶³, Hans-Georg Noack: *Rolltreppe abwärts*⁶⁴.

In den Werken der 80er Jahre lassen sich wieder neue Elemente beobachten. Diese Periode lässt sich erneut durch thematische und narrative Innovation charakterisieren, die auch bis in die Gegenwart andauert. Das ist die Zeit der Geburt der kinderliterarischen Realistik, die auch zwei Untergruppen, und zwar den problemorientierten und den psychologischen Kinderroman entwickelt hat. Die Kinder brauchen Träume, Phantasieren, aber sie haben auch das Recht, das Leben in seiner wahren Form kennenzulernen, ohne Verschweigen der Schwierigkeiten und Verschönerung der Schattenseiten. Die Literatur geht aber noch weiter, sie vermittelt nicht einfach die Darstellung des Lebens: „*Der realistische Kinderroman begnügt sich nicht mit der Schilderung der Wirklichkeit, sondern spricht das Bewusstsein an, das die Kinder von dieser Wirklichkeit haben.*“⁶⁵

Nach der Phase der Entwicklung in die Richtung des realistischen Kinderromans vollzieht sich nach Ewers wieder eine Systemveränderung⁶⁶ in der Kinder- und Jugendliteratur, die die Wende von der Realität zur Phantasie, von der Außenwelt zur Innenwelt bedeutet. Der Anfang dieser Systemveränderung kann in Deutschland mit dem Erscheinen des Romans *Die unendliche Geschichte*⁶⁷ von Michael Ende, im Jahre 1979 angesetzt werden. Die Werke klären jetzt nicht nur über das Leben, über die Gesellschaft auf, sondern legen auch die Seele der Kinder offen, das ist schon die Periode des psychologischen Kinderromans: „*In den modernen psychologischen Kinderromanen werden Konfliktsituationen und Erschütterungen der kindlichen Lebenswelt thematisiert, wie Scheidung, Krankheit oder Tod, Adoption, Gewalt ...*“⁶⁸ Die Verschiebung des Blickwinkels von der Gesellschaft, von Außen nach Innen, in die Seele des Kindes, ist ein charakteristisches Merkmal des psychologischen Kinderromans. Diese kinderliterarische Innovation nennt Maria Lypp⁶⁹ den Blick ins Innere des Kindes. Diese Öffnung zur Erforschung der kindlichen Psyche, deren Ergebnisse dann sowohl thematisch als auch ästhetisch dargestellt erscheinen, prägt die Werke der Vertreter dieser Strömung. Die Werke der Autoren beider Länder, wie Peter Härtling: *Alter John*⁷⁰, Dagmar

⁶² Donnelly, Elfie: *Servus Opa, sagte ich leise*. Hamburg: Oetinger, 1977.

⁶³ Härtling, Peter: *Das war der Hirbel*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.

⁶⁴ Noack, Hans Georg: *Rolltreppe abwärts*. Baden- Baden: Signal, 1970.

⁶⁵ Steffens, Wilhelm: *Der psychologische Kinderroman*, In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 2, 2000, S. 310.

⁶⁶ Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß*. 1995, S. 12.

⁶⁷ Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann, 1979.

⁶⁸ Steffens, Wilhelm: *Der psychologische Kinderroman*. 2000, S. 310.

⁶⁹ Lypp, Maria: *Der Blick ins Innere. Menschendarstellungen im Kinderbuch*. In: *Grundschule*, 21, 1989, H. 1. S. 24-27.

⁷⁰ Härtling, Peter: *Alter John*. Weinheim/ Basel: Beltz, 1981.

Chidolue: *Aber ich werde alles anders machen*⁷¹, Renate Welsh: *Drachenflügel*⁷², Kirsten Boie: *Mit Kindern redet ja keiner*⁷³, Renate Welsh: *Eine Krone aus Papier*⁷⁴ thematisieren unter den oben erwähnten Konfliktsituationen und Erschütterungen auch Generationsgegensätze sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft, Altwerden und Konfrontation mit dem Tod aus der Perspektive des Kindes und mit Blick in das Innere des Kindes. Die Werke von Renate Welsh nehmen unter diesen modernen Werke eine besondere Stelle ein, da sie in den meisten Werken authentische Geschichten verarbeitet, die durch die literarische Aufarbeitung eine neue Perspektive bekommen.

Die 90er Jahre brachten dann keine großen Veränderungen, als Innovationen könnten das Erscheinen der Tragikomik und die Rückkehr von idyllischen Komponenten in den Werken angeführt werden. Verschiedene Aspekte der Fremdheit, die in der Gesellschaft im Fokus des Interesses stehen, nehmen in dieser Zeit unter den Themen der Kinder- und Jugendliteratur einen immer wichtigeren Platz ein.

Die vorgeführten Entwicklungen stellen zweifelsohne unter Beweis, dass in dieser Literaturart das Ende des Zeitalters der Unmündigkeit und der Unbeschwertheit der Kinder erreicht ist. Mit den literarischen Verarbeitungen von neuen Themen in neuen Gattungen ist in den Themenbereichen die Andersartigkeit der Werke für Kinder und Jugendliche im Vergleich zu der Erwachsenenliteratur verschwunden. Auch Renate Welsh gibt in diesem Sinne ihrer Überzeugung Ausdruck, wenn sie über eine tabufreie Welt spricht: „*daß es auch nichts gibt, womit wir sie /die Kinder/ nicht in gestalteter Sprache konfrontieren dürfen.*“⁷⁵ Der Hauptakzent liegt bei ihr aber auf dem Wort „wie“.

1. 3. 2. Ästhetische Aspekte

Einerschreitend mit der thematischen Öffnung für neue, früher sogar als Tabu angesehene Themen, wie Außenseitersein, Behinderung, Tod, vollzog sich in der Kinder- und Jugendliteratur die Öffnung für die neuen, aus der Erwachsenenliteratur bekannten Gestaltungsweisen und Darstellungstechniken. Die Mündigkeitserklärung der Kinder bedeutet in diesem Sinne, dass für sie nicht anders geschrieben werden soll als für die Erwachsenen: „...*die Exploration kindlicher Subjektivität führt zu einem radikalen Stilwandel, einer*

⁷¹ Chidolue, Dagmar: *Aber ich werde alles anders machen*. Weinheim/Basel: Beltz, 1981.

⁷² Welsh, Renate: *Drachenflügel*. Wien: Obelisk, 1988.

⁷³ Boie, Kirsten: *Mit Kindern redet ja keiner*. Hamburg: Oetinger, 1990.

⁷⁴ Welsh, Renate: *Eine Krone aus Papier*. Innsbruck/Wien: Obelisk, 1992.

⁷⁵ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 12.

Öffnung nämlich zum modernen Roman.“⁷⁶ Das für die Kinder- und Jugendliteratur früher charakteristische Erzählmuster mit einfacher, chronologischer Handlungsführung auf einer Geschehensebene wird immer seltener verwendet. An die Stelle des in ihr verbreiteten auktorialen Erzählens treten neue Erzählweisen, wie Ich-Erzählung, personales Erzählen, Erzählen aus mehreren Perspektiven, erlebte Rede, innerer Monolog. Als eines der bahnbrechenden Werke in dieser Hinsicht soll hier der Roman für Kinder von Peter Härtling: *Oma*⁷⁷ stehen. Auf das teils auktoriale und teils personale Erzählen des Protagonisten, des 5 Jahre alten Kalle, folgen die inneren Monologe der Oma, die den verwaisten Enkelsohn erzieht. Diese Darstellungsweise aus verschiedenen Perspektiven war Mitte der 70er Jahre eine herausfordernde Innovation im Kinderroman. In Christine Nöstlingers modernem Mädchenroman, *Ilse Janda, 14*⁷⁸ wird die Geschichte, die Flucht von Ilse aus den verwirrten familiären Verhältnissen durch ihre kleine Schwester als Ich-Erzählerin rückblickend, tagebuchartig erzählt. Die Dominanz der kindlichen Perspektive sichert nicht nur die Glaubwürdigkeit, sondern vertritt die innovative Seite der Darstellung, da der Blick auf die vor den Erwachsenen nicht wahrgenommene Wirklichkeit gerichtet wird. Renate Welsh konfrontiert die jungen Leser in ihrem Roman *Besuch aus der Vergangenheit*⁷⁹ (1999) mit den Fragen der Zeitgeschichte, ganz konkret mit der Judenverfolgung und ihrer Folge für die Gegenwart. Für die Bewältigung der Vergangenheit hat sie das Erzählen aus mehreren Perspektiven gewählt, das die in den traditionellen Werken angebotene Identifikation mit einer Figur, z. B. mit der Hauptfigur, nicht mehr möglich macht. Bei Kirsten Boies Roman, *Erwachsene reden. Marco hat was getan*⁸⁰ (1990) ist schon der Titel unkonventionell. Die zwei kurzen Sätze - man kann nicht wissen, was die Erwachsenen reden, und was Marco getan hat - bieten die Leerstellen, die zum Lesen motivieren. Anstatt der traditionellen Handlung stehen hier fiktive Interviews zu dem von Marco ausgeübten Brandanschlag. Über die veränderte Wirklichkeit kann nur mit veränderten Strukturen des Erzählens berichtet werden: „*Poliperspektivik statt der egozentrischen Perspektive des klassischen Helden, ein verwirrendes Spiel mit Zeitstrukturen statt vertrauensvoller Chronologie*“.⁸¹

Nach der schon oben behaupteten thematischen Annäherung an die Erwachsenenliteratur können die hier angeführten Entwicklungstendenzen in der Gestaltungsweise der modernen Romane für Kinder und Jugendliche als Zeichen des Verschwindens der Andersartigkeit

⁷⁶ Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozess*. 1995, S. 19.

⁷⁷ Härtling, Peter: *Oma*. Weinheim/Basel: Beltz, 1975.

⁷⁸ Nöstlinger, Christine: *Ilse Janda, 14*. Hamburg: Oetinger, 1974.

⁷⁹ Welsh, Renate: *Besuch aus der Vergangenheit*. Innsbruck/Wien: Obelisk, 1999.

⁸⁰ Boie, Kirsten: *Erwachsene reden. Marco hat was getan*. Hamburg: Oetinger, 1990.

⁸¹ Boie, Kirsten: *Realismus im Kinderbuch*. In: *Blickpunkt Autor*. 1996, S. 16.

dieser Literaturart interpretiert werden. In Anlehnung an die Theoretikerin Armbröster-Groh⁸² wird auch hier betont, dass die Andersartigkeit der modernen kinder- und jugendliterarischen Werke sowohl thematisch als auch ästhetisch kaum spürbar ist, unter den Gestaltungsweisen der beiden Literaturarten keine qualitativen Unterschiede mehr existieren, nur graduelle Abstufungen. Die neuen Produktionen der Mehrzahl der KinderbuchautorInnen sind stilistisch nicht mehr als Kinderliteratur erkennbar, sie dürfen nicht mehr als Sonderliteratur apostrophiert werden. Wenn sie dennoch nicht als gleichrangige Literatur anerkannt werden, findet Karin Sollat zwei Gründe dafür: „*Wenn über die Kinder- und Jugendliteratur als über 'Literatur zweiter Kategorie' gesprochen wird, zeugt das von der Unbewandertheit des Urteilsfällers oder dem völligen Ignorieren der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur in den letzten 40 Jahren.*“⁸³ Aber die Entwicklung in den Werken ist nicht zu bestreiten und Unbewandertheit ist zu bewältigen.

⁸² Armbröster-Groh, Elvira: *Der moderne realistische Kinderroman: Themenkreise, Erzählstrukturen, Entwicklungstendenzen, didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1997, S. 25.

⁸³ Sollat, Karin: *Anmerkungen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur in Österreich*. In: G. Daviau, Donald / Arlt, Herbert (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Literatur*. Band 3. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1996, S. 186.

1. 4. Kinder- und Jugendliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs

Über die Position der Kinder- und Jugendliteratur in der literaturwissenschaftlichen Forschung wird schon jahrzehntelang diskutiert und durch das Aufeinanderprallen der Meinungen haben sich in den verschiedenen Perioden verschiedene Konzepte entwickelt.

In den 1980er Jahren ist konkret formuliert: „*Kinder- und Jugendliteratur ist Bestandteil der Gesamtliteratur und damit Aufgabenbereich literaturwissenschaftlicher Forschung im weitesten Sinn.*“⁸⁴ Mehr als zwanzig Jahre später tauchen doch noch immer die Fragen auf: Wird dieser Bereich wirklich als gleichberechtigter Teil der Gesamtliteratur betrachtet? Werden die Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendliteratur als gleichrangig mit den Ergebnissen der Forschung im Bereich der Erwachsenenliteratur betrachtet? Wenn nicht, warum?

Bei der Begriffsbestimmung der Kinder- und Jugendliteratur wurde darauf hingewiesen, dass sich diese Literaturart dem Gegenstand nach im Verhältnis zu der allgemeinen Literatur durch den Leserbezug, durch die intentionale Ausrichtung und durch die Asymmetrie der Kommunikation unterscheidet. Ihre Zugehörigkeit nicht nur zu dem literarischen, sondern auch zu dem pädagogischen System verkörpert noch eine Unterscheidungskategorie, die ihren gleichgestellten Rang in der literaturwissenschaftlichen Forschung in Frage stellen kann.

Den Kern der Auseinandersetzungen über den Stellenwert dieser Literaturart bildet die Frage, welcher von den drei Grundansätzen in der Beurteilung von Kinderbüchern, der pädagogische, der leserpsychologische oder der ästhetische Ansatz, an die erste Stelle gesetzt wird. Historisch betrachtet, ist die literaturwissenschaftliche/ästhetische Perspektive am jüngsten. Der theoretische Diskurs wurde früher von Pädagogen und Verlegern bestimmt.⁸⁵

In diesem Vorherrschen der Vermittlerperspektive steckt auch heute die Gefahr, dass die Kinder- und Jugendliteratur, solange sie im Dienste der Pädagogen, der Vermittler auf institutioneller Ebene steht, sie in dem Forschungsfeld Gesamtliteratur unreflektiert bleibt.

Um einen Einblick in die literaturwissenschaftlichen Diskussionen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu gewähren, werden jetzt relevante, die Diskussion bestimmende Konzepte nachgezeichnet.

⁸⁴ Franz, Kurt/ Meier, Bernhard: *Was Kinder alles lesen.* 1983, S. 16.

⁸⁵ Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung.* 2000, S. 31.

1. 4. 1. Das Konzept von Richard Bamberger

Die in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts geführte Diskussion über die Bedeutung der Kunst, der Pädagogik und der Psychologie bei der Beurteilung der Kinder- und Jugendliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs wurde vor allem von Richard Bambergers Tätigkeit, als Begründer der Theorie des guten Jugendbuches und besonders durch sein Werk, *Jugendlektüre*,⁸⁶ das für lange Zeit als maßgebendes Werk in diesem Bereich galt, grundlegend bestimmt. Bamberger nahm alle Ansätze, den pädagogischen, den leserpsychologischen und den ästhetischen, unter die Lupe und setzte sich für die Kunst ein. Er stellte den künstlerischen Gesichtspunkt an die erste Stelle, sowohl die Erziehung als auch die Adressatenbezogenheit darf nur durch die Kunst in Erscheinung treten, wie er es formuliert: „*Kunst aber will mehr sein als augenfällige Moral, Erziehungs- und Lebenshilfe, sie will das Leben erhellen, das Leben deuten, will selbst Leben sein.*“⁸⁷ (Nebenbei wird hier darauf hingewiesen, dass Literatur ihm zufolge einfach Leben ist, nicht Konstruktion der Wirklichkeit, wie es in der modernen Literaturauffassung verstanden wird.) Das Plädieren für die Kunst und damit das Zurückdrängen der Moralisierung ist ein großes Verdienst dieses Werkes.

Bei der Analyse des pädagogischen Ansatzes gibt er zu, dass es kein Kunstwerk ohne Tendenz gibt, aber: „*das Belehrende und Erzieherische im Jugendbuch muss sich der künstlerischen Gesamtwirkung unterordnen, mit ihr im Einklang stehen.*“⁸⁸ Pädagogik wird also nicht mehr an die erste Stelle gesetzt. Die Widersprüchlichkeit seiner Theorie kommt besonders in seiner Aussage über die Position des psychologischen Grundsatzes zum Vorschein. Anscheinend behauptet er den Vorrang des ästhetischen Ansatzes, trotzdem vertritt er die Meinung: „*gute Jugendlektüre entspricht den seelisch-geistigen Bedürfnissen des Kindes.*“⁸⁹ - was ein Beispiel für die Erstrangigkeit des psychologischen Grundsatzes verkörpert. In seiner Auffassung über die Rolle der psychologischen Beurteilung sind auch die Keime der modernen Rezeptionstheorie⁹⁰ zu entdecken, die behauptet, dass das literarische Werk durch die Rezipienten zu Leben erwacht: „*...dass jeder das Seine aus einer*

⁸⁶ Bamberger, Richard: *Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1965.

⁸⁷ Ebda. S. 57.

⁸⁸ Ebda. S. 63.

⁸⁹ Ebda. S. 21.

⁹⁰ Siehe: Link, Hannelore: *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.

*Dichtung holt*⁹¹. Niemand kann ein Werk völlig ausschöpfen, sowohl für Kleine als auch für Große gibt es eigene Interpretationsmöglichkeiten, jeder macht sich ein Werk anders zu eigen. Für die Kinder schreiben, bedeutet nicht kindisch schreiben. Die Mehrheit der Autoren, sowohl aus den früheren Zeiten als auch aus der Gegenwart, (die Brüder Grimm, Theodor Storm, Erich Kästner, James Krüss, Renate Welsh) lehnen die für die Kleinen „zurechtgestutze Kinder- und Jugendliteratur“⁹² ab. „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben. Denn es ist unkünstlerisch, die Behandlungen eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem du dir den großen Peter oder den kleinen Hans als Publikum denkst.“⁹³ Auf dieses Zitat von Theodor Storm wird in mehreren Werken, die sich mit altersbezogener Schreibweise auseinandersetzen (Kast,⁹⁴ Mattenklott⁹⁵), hingewiesen.

Nach der Vorstellung der Theorie von Bamberger kann die Folgerung gezogen werden, dass er in den kinderliterarischen Werken der Kunst, der Ästhetik großen Wert beigemessen hat, aber nach der Auseinandersetzung mit dem genannten Werk kristallisiert sich die vom ihm aufgestellte wahre Rangfolge der Ansätze heraus, und zwar die Vorrangigkeit des psychologischen Ansatzes. Indem er den literarischen Bewertungsgrundsatz vor den pädagogischen Grundsatz stellt, lässt sich das in die Zukunft weisende Element seiner Theorie entdecken.

1. 4. 2. Wege aus der Isolation

In den folgenden Jahrzehnten, den 1970er und 1980er Jahren, hat die Diskussion über die Vorrangigkeit der Bewertungsgrundsätze nicht an Wichtigkeit und Heftigkeit verloren. Wegen des Vorherrschens der pädagogischen Perspektive lebt auch noch in dieser Zeit die Auffassung über die Stellung der Werke der Kinderliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs weiter, nämlich, dass die Kinder- und Jugendliteratur als instrumentelle Literatur funktioniert und sich deshalb „auf eine mehrfache Weise in der Isolation“⁹⁶ befindet. Sie wird in dem Gesamtfeld Literatur ebenso behandelt wie die Kinder von den Erwachsenen in

⁹¹ Bamberger, Richard: *Jugendlektüre*. 1965, S. 60.

⁹² Doderer, Klaus: *Kinder- und Jugendliteratur im Ghetto?* In: Doderer, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim/Basel: Beltz, 1981, S. 16.

⁹³ Storms Zitat nach Richard Bamberger: *Jugendlektüre*. S. 67.

⁹⁴ Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. 1985, S. 14.

⁹⁵ Mattenklott, Gundel: *Zauberkreide. Kinderliteratur nach 1945*. Frankfurt am Main: Fischer, 1994, S. 4.

⁹⁶ Doderer, Klaus: *Kinder- und Jugendliteratur im Ghetto?* 1981, S. 13.

unserer Gesellschaft behandelt werden: „*Man beugt sich zu ihr herab.*“⁹⁷ Doderer schreibt, dass aus dem Ghetto, in das die Kinder- und Jugendliteratur von den Erwachsenen gesperrt wurde, mehrere Straßen herausführen. Ähnlich wie Bamberger, betont er die Wichtigkeit der Kunst. Die ästhetische Struktur muss seiner Ansicht nach an Wichtigkeit gewinnen, nur dann kann diese Literaturart als gleichrangig mit der allgemeinen Literatur erklärt und nicht als minderwertig bestimmt werden. Solange ihr die pädagogische Markierung zu stark anhaftet, wird sie in der literaturwissenschaftlichen Forschung vernachlässigt werden. Über diese Vernachlässigung klagt Bernd Kast⁹⁸, indem er über die Jugendliteratur wie von einem wissenschaftliches Neuland, von einer Karte mit weißen Flecken schreibt, der nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch Maria Lypp, eine aktive Mitgestalterin des neuen Bildes über die Kinder- und Jugendliteratur misst der Kunst eine lebenswichtige Bedeutung bei: „*Die Frage nach der Kunst in der Kinder- und Jugendliteratur beinhaltet die Frage nach ihrer Modernität, wovon ihre Daseinsberechtigung abhängt.*“⁹⁹

In Anlehnung an die vorgeführten Theorien kann in dieser Phase die Betonung der Notwendigkeit der Verbreitung des ästhetischen Ansatzes als Hauptrichtung in den Diskussionen markiert werden.

1. 4. 2. 1. Mehrfachadressierung in der Kinder- und Jugendliteratur

Einen anderen Weg aus der von Doderer beschriebenen Isolation verkörpert die Mehrfachadressierung der Kinderliteratur, der früher wenig Beachtung geschenkt wurde, die aber seit der Mitte der 1980er Jahre als eine viel diskutierte Frage in dem Diskurs über diese Literaturart vorhanden ist. Auf die von Zohar Shavit¹⁰⁰ aufgeworfene Problematik reflektiert Hans-Heino Ewers in seinem Artikel¹⁰¹, in dem er die Begriffe 'kindliche Leser', 'erwachsene Mitleser' und 'erwachsene Leser' einführt. Da die Kinder- und Jugendliteratur in erster Linie institutionelle Literatur ist, muss in das Blickfeld des Interesses der Autoren auch der erwachsene Mitleser aufgenommen werden. Die Mitleser sind die Vermittler, hauptsächlich

⁹⁷ Ebda. S. 13.

⁹⁸ Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. 1985, S. 11.

⁹⁹ Lypp, Maria: *Die Frage nach dem Verhältnis von Kinderliteratur und Moderne – ein Glasperlenspiel? Einleitende Bemerkungen*. In: Ewers, Hans-Heino/ Lypp, Maria/ Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. Weinheim/München: Juventa, 1990, S. 10.

¹⁰⁰ Shavit, Zohar: *Poetics of Children's Literature*. Athens/Georgia and London: The University of Georgia Press, 1986.

¹⁰¹ Ewers, Hans-Heino: *Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Mitleser und Leser von Kinderliteratur*. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?* 1990, S. 15.

Bibliothekare, Eltern, Lehrer, die in dem kinderliterarischen Kommunikationsprozess als Instanz der Hilfestellung bei der Auswahl und Bewertung der Lektüre fungieren. Wenn sie diese Rolle erfüllen wollen, müssen sie in einem anderen Handlungssystem als das gewohnte agieren, wobei sie nicht nur die Lesebedürfnisse der Kinder, sondern auch die eigenen Interessen zu berücksichtigen haben. Deshalb folgen sie beim Lesen von Kinderliteratur anderen Regeln als bei sonstiger Lektüre, so müssen die Werke nicht nur den Erwartungen der Kinder, sondern auch denen der erwachsenen Mitleser, die die Werke weiterempfehlen können, entsprechen. Eine ganz andere Situation ergibt sich, wenn eine andere Gruppe von Erwachsenen kinderliterarische Werke nicht als Mitleser, nicht anders als die Erwachsenenlektüre, sondern selber als Leser liest. Die Autoren müssen dann die erwachsenen Leser als eigentliche Leser wahrnehmen und die Werke an zwei eigentliche Adressatengruppen wenden und sich auch dem literarischen Urteil des erwachsenen Lesers stellen. Es handelt sich in diesem Fall um eine doppelbödige, doppelsinnige Kinderliteratur, in der das oben gezeigte Prinzip, dass aus den Werken ein jeder das Seine schöpfen kann, verwirklicht ist. In diesen Werken werden zwei literarische Diskurse geführt, ein einfacher, für die Kinder und ein reflektiert-ironischer für die Erwachsenen.¹⁰² Kinder und Erwachsene lesen den gleichen Text, aber er benötigt zweifache Lektüre. Diese zweifache Ausschöpfungsmöglichkeit der Kinder- und Jugendliteraturwerke bietet den Weg aus der Isolation, da diese Werke gleichzeitig sowohl Kinder als auch Erwachsene ansprechen:

*„Doppelsinnige Kinderbücher markieren einen Bereich, in dem Kinderliteratur und Allgemeinliteratur sich überschneiden, ja geradezu interferieren.“*¹⁰³

Da die doppelsinnigen Kinderbücher aber in erster Linie bei den Erwachsenen ein höheres Ansehen erreichen, so kann auch die widersprüchliche Seite dieser Theorie nicht verschwiegen werden.

¹⁰² Diese Vorgehensweise war auch früher bekannt, die Kunstmärchen von E.T.A.Hoffmann und die Alice-Bücher von Lewis Carroll zeigen sich als doppelsinnige Kinderbücher. Aus der Produktion der letzten Jahre sollen hier einige Beispiele stehen: Enzensberger, Hans Magnus: *Esterhazy. Eine Hasengeschichte* (1993), Müller, Jörg/ Steiner, Jörg: *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten*. Frankfurt/Main: Verlag Sauerländer, 1989. Welsh, Renate: *Dieda oder Das fremde Kind*.

¹⁰³ Ewers, Hans-Heino: *Das doppelsinnige Kinderbuch*. 1990, S. 23.

1. 4. 2. 2. Die Systemtheorie von H. H. Ewers

In der Reihe der Theorien über die Entwicklung und Beurteilung der Kinder- und Jugendliteratur haben auch weiterhin die Werke von Hans-Heino Ewers¹⁰⁴ die Diskussion am stärksten geprägt. Als Vertreter der literarischen Systemtheorie versucht er die Widersprüchlichkeit der Beurteilung dieser Literaturart zu klären.¹⁰⁵ Ewers stellt die Literatur als ein System von vielerlei Teil- oder Sub-Literaturen dar, die über bestimmte Eigenständigkeit verfügen. Auch die Kinder- und Jugendliteratur verkörpert eine gewissermaßen eigenständige Subliteratur in dem Polysystem Literatur. In diesem Gesamtsystem hat sich aber eine hierarchische Ordnung herausgebildet. Im Zentrum des Systems steht ein Teilsystem, die kanonisierte Hochliteratur, die ein kulturell hohes Ansehen erreicht hat. Nach Ewers sind zwei Wege in der Entwicklung und Beurteilung der Kinder- und Jugendliteratur zu unterscheiden:

Der ersten Richtung zufolge, die diese Literaturart nach den Normen der Erwachsenenliteratur /sie steht im Zentrum des literarischen Systems/ beurteilte, konnten die Werke für Kinder und Jugendliche nicht genügend ästhetische Werte aufweisen und so wurde diese Gattung im Vergleich zu der kanonisierten Hochliteratur als minderwertig beurteilt. Diese Wertung war lange Zeit die führende Einschätzung.

Der zweite Weg der Entwicklung führt zur „Literarisierung“¹⁰⁶ der Kinder- und Jugendliteratur. Das Ziel ist die Angleichung des Subsystems an das Zentrum des Systems, an die kanonisierte Nationalliteratur. Die Entwicklung in den Werken der 1970er und 1980er Jahre (siehe 1.3.) bestätigt diese Richtung, die realistischen und psychologischen Kinder- und Jugendromane können auch im Vergleich zu der Erwachsenenliteratur Ansehen finden. Sie sind Beispiele dafür, dass wenn sich das Subsystem Kinder- und Jugendliteratur die Normen des Zentrums des Literatursystems, die Normen der Hochliteratur zu eigen macht, dann werden die Werke für Kinder und Jugendliche als Literatur anerkannt. Es kann bestätigt werden: Es gibt nur eine Literatur, in die auch Kinder- und Jugendliteratur einbezogen ist.¹⁰⁷

In der vorgestellten Theorie kommt aber eindeutig zum Ausdruck, dass diese Literaturart und die Erwachsenenliteratur Teile des Gesamtsystems Literatur sind, aber es geht hier nicht um

¹⁰⁴ Ewers, Hans-Heino: *Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim und München: Juventa, 1994.

Ewers, Hans-Heino: *Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 1995.

¹⁰⁵ Ewers, Hans-Heino: *Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug*. 1994, S. 8-9.

¹⁰⁶ Ebda. S. 11.

¹⁰⁷ Ebda. S. 8-9.

ihre Gleichheit. Die schon vorher angeführten Unterschiede werden geringer, aber: „*Die Kinderliteratur will mit der Erwachsenenliteratur nicht eins, sondern dieser nur gleichberechtigt sein.*“¹⁰⁸ Sowohl der theoretische Diskurs als auch die Analyse der Entwicklung der Werke für Kinder- und Jugendliche untermauern diese Feststellung. Auch die späteren Werke von Ewers sind Vertreter dieser Theorie und mit seinem Basiswerk,¹⁰⁹ in das er die in der Literaturwissenschaft bewährten Theorien, wie die Paratextualität von Gérard Genette¹¹⁰, den Autorbegriff von Michel Foucault¹¹¹ und die leserzentrierte Herangehensweise von Hannelore Link¹¹² in den Bereich Kinder- und Jugendliteratur einbezogen hat, hat er die Grundlagen für einen legitimen literaturwissenschaftlichen Diskurs über diese Literaturart geschaffen. Ewers interpretiert diese Sparte der Literatur als einen Kommunikationsprozess, in dem die Vermittler sehr große Verantwortung tragen.

1. 4. 3. Kinder- und Jugendliteratur und die literarische Modernität

Wie die bisher erwähnten theoretischen Arbeiten zeigen, setzten sich die Theoretiker der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für die Erstrangigkeit der ästhetischen Werte in den Werken für Kinder und Jugendliche ein. Die ästhetischen Herausforderungen für diese decken aber auch Problemfelder auf, die nicht verschwiegen werden dürfen. Malte Dahrendorf weist auf einen strukturellen Hiatus zwischen Kinder- und Jugendliteratur und Erwachsenenliteratur hin, wenn erstere am Kriterium der literarischen Modernität gemessen wird.¹¹³

Bei dem Vergleich der Kinder- und Jugendliteratur mit der „literarischen Moderne“¹¹⁴ untersucht er die Werke nach den folgenden sechs Aspekten:

- Behandlung der Protagonisten, - Erzählstruktur und Perspektivität,- Verhältnis von Aussage und Form, - /Be/- Deutungsspielraum, - Metaphorik, Symbolik, „Chiffrierung“, - Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit.

¹⁰⁸ Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß*. 1995, S. 22.

¹⁰⁹ Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. 2000.

¹¹⁰ Genette, Gérard: *Paratexte*. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt a. M./ New York: Campus, 1989, Studienausg. 1992.

¹¹¹ Foucault, Michel: *Was ist ein Autor?* (1969) In: *M. F. Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verl., 1988, S. 7-31.

¹¹² Link, Hannelore: *Rezeptionsforschung*. Eine Einführung in Methoden und Probleme. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1976. (Urban Taschenbücher 215).

¹¹³ Dahrendorf, Malte: *Zum Hiatus zwischen Kinderliteratur und literarischer Moderne*. In: Ewers, Hans-Heino/ Lypp, Maria/ Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne*. 1990, S. 25.

¹¹⁴ Ebd. S. 27-31.

Wenn dieser Literaturtyp am Kriterium der literarischen Modernität gemessen wird, kann sie, wie in der Untersuchung festgestellt wird, nicht alle Kriterien erfüllen. Bei der Zusammenfassung seiner Analyse nennt Dahrendorf einige Strukturzüge der traditionellen Kinder- und Jugendliteratur. Diese bevorzugt die Eindeutigkeit und reflektiert die Differenz von Literatur und Wirklichkeit nicht. Die positive Identifikationsfigur ist wichtig für die Rezipienten, meist wird wegen der leichteren Rekonstruierbarkeit chronologisch erzählt. Es gibt weniger vom Leser auszufüllende Leerstellen. Die Änderung dieser Charakterzüge zeigt er dann an einer Vielzahl von Kinderromanen, in denen „*modernes Erzählen wirksam wird*“¹¹⁵, wie die Aufhebung der Monoperspektive, Behandlung der ProtagonistIn, die die Mischung aus Identifikation und Ablehnung ermöglicht, Mehrschichtigkeit und Anspielungsreichtum lassen diese Werke als Brücke von der Jugendliteratur zur literarischen Moderne verstehen.¹¹⁶ Aber die Möglichkeiten der Kinder- und Jugendliteratur sieht er auch ohne ein sich Eigenmachen der literarischen Moderne breit gefächert genug. Er vertritt die Meinung, dass die Unterschiede zwischen dieser Literaturgattung und der Erwachsenenliteratur nicht zu negieren sind, dass das, was erstere geleistet hat, nicht willkürlich abzuschaffen ist.

Die theoretischen Arbeiten, die Debatten über den veränderten Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur zeugen davon, dass in den letzten vierzig Jahren auf diesem Gebiet sehr intensiv gearbeitet wurde, dass diesem wissenschaftlichen Neuland¹¹⁷ heute mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als früher. In den zitierten Arbeiten ist eindeutig zu sehen, dass die ästhetische Perspektive in der Beurteilung der Kinder- und Jugendliteratur in der letzten Zeit wesentlich an Bedeutung gewann, was zur Aufhebung der Zweitrangigkeit dieses Typs der Literatur führen kann.

Auf die oben gestellte Frage: „*Wird die Kinder- und Jugendliteratur als gleichberechtigter Teil im Gesamtsystem Literatur betrachtet?*“ - ergibt sich nach der Auseinandersetzung mit der genannten Thematik eine ambivalente Antwort. Die theoretischen Arbeiten zeugen davon, dass die charakteristischen Züge der traditionellen Kinder- und Jugendliteratur nicht ohne Spuren zu hinterlassen verschwinden. Sie will mit der Hochliteratur gleichgestellt werden, aber sie will auch selbst bleiben, wie es Ewers behauptet. Mit der Analyse der kinder- und

¹¹⁵ Ebda. S. 32.

¹¹⁶ Einige Beispiele sollen hier stehen:

Boie, Kirsten: *Mit Kindern redet ja keiner*. Hamburg: Oetinger, 1990.

Härtling, Peter: *Oma*. Weinheim und Basel: Beltz, 1975.

Welsh, Renate: *Fiona und Michael*. Wien: Jungbrunnen, 1977.

Welsh, Renate: *Eine Krone aus Papier*. Innsbruck- Wien: Obelisk, 1992.

Wölfel, Ursula: *Die Glückskarte*. Stuttgart: Thienemann, 1993.

¹¹⁷ Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. 1985, S. 11.

jugendliterarischen Werke der letzten Jahrzehnten wurde bewiesen, dass nach dem Vollziehen des Modernisierungsprozesses in den Werken die Andersartigkeit der modernen Kinder- und Jugendliteratur kaum noch zu spüren ist. Ihr immer stärkeres Präsentsein im literaturwissenschaftlichen Diskurs kann als ein Zeichen für die Aufhebung ihrer Zweitrangigkeit interpretiert werden. Aber bis sich die beiden Teilsysteme, Kinder- und Jugendliteratur und die Erwachsenenliteratur gleichgestellt nebeneinander entwickeln, soll der Gedanke von Kast hier als Empfehlung stehen:

*„Die Grenzen zwischen allgemeiner Literatur und Kinderliteratur erweisen sich als fließend, man sollte den Erwachsenen mehr Kindlichkeit und den Kindern mehr Erwachsenenheit zumuten.“*¹¹⁸

¹¹⁸ Ebda. S. 18.

2. Zum Untersuchungsaspekt der Analyse: das Andere, das Fremde

Bevor in dem Hauptteil, in dem dritten Teil der Arbeit, die Werke von Renate Welsh mit dem Hauptaugenmerk auf das Fremde analysiert werden, scheint es hier notwendig zu sein, den ausgewählten Untersuchungsaspekt, das Andere, das Fremde näher zu erörtern. Zuerst wird eine phänomenologische Begriffsbestimmung unter Berücksichtigung von relevanten kulturwissenschaftlichen Theorien über die Fremdheit untermauert, unternommen, auf die die Auflistung und Charakterisierung der Typen des besagten Phänomens in der Kinder- und Jugendliteratur folgt.

2. 1. Phänomenologie des Anderen und des Fremden

Die moderne Industrie- und Konsumgesellschaft des 21. Jahrhunderts, in der der persönlichen und beruflichen Mobilität des Menschen eine immer größere Rolle zukommt, kann als plurikulturelle Gesellschaft charakterisiert werden, in Bezug auf welche weder über sprachliche, nationale noch ethnische oder kulturelle Homogenität gesprochen werden kann, in der die Differenz zum Normalfall geworden ist.¹¹⁹ Die Differenz, die Andersheit, das Fremde sind für die Menschen unserer Zeit wirklich etwas Alltägliches, das in vielen Bereichen des Lebens erfahren werden kann. Aber um Andersheit, Differenz wahrnehmen, erleben zu können, braucht man einen Ausgangspunkt, einen Vergleichspunkt. In diesem Fall, wenn über das Andere, das Fremde gesprochen wird, bildet für beide Phänomene das Eigene den Vergleichspunkt, beide müssen mit dem Eigenen in Verbindung gesetzt werden.

Das Ich und das Andere sind seit der Geburt der klassischen Philosophie präsent in den Diskussionen, sie verkörpern Grundkategorien des menschlichen Denkens, zur Identifikation braucht das Ich immer das Andere. Dementsprechend heißt es auch bei Freud: „*Ich selbst werde durch Einbeziehung anderer.*“¹²⁰

Wie oben festgestellt, das Anderssein des Anderen kann nur in Beziehung zu dem Eigenen erscheinen. Anderssein des Anderen ist eine allgemeinmenschliche Erfahrung, eine anthropologische Konstante, da die ersten Fremd-/Eigenerfahrungen das Kind schon in den

¹¹⁹ Bückner, Petra / Kammler, Clemens: *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Bückner, Petra / Kammler, Clemens /Hrsg./: *Das Fremde und das Andere*. 2003, S. 7.

¹²⁰Zitat bei Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Bd. 1. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1997, S. 22.

ersten Lebensmonaten macht. Es geht hier um solche Erfahrungen, die alle Menschen erleben, unabhängig davon, unter welchen sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Verhältnissen sie leben. Diese Erfahrungen tragen zur Herausbildung der Identität bei. Die Suche nach der eigenen Identität, die Entwicklung der Identität in Konfrontation mit dem Anderen, dem Fremden, sind markante Themen in den Romanen von Renate Welsh, mit denen sie sich sowohl in den Werken für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene oft auseinandersetzt. Deshalb ist hier die weitere Erörterung des Begriffes Identität erforderlich, bei der auf die entsprechenden Thesen von Jan Assmann¹²¹ und Aleida Assmann¹²² hingewiesen wird. Jan Assmann unterscheidet zwischen „Ich“ und „Wir“, anders gesagt, eine kollektive Identität, wobei die „Ich“- Identität noch in zwei Untergruppen, die individuelle und die personale Identität unterteilt wird. Im Gegenteil zu der individuellen Identität, die sich auf die Ereignisse und Phasen des menschlichen Daseins bezieht, wird unter personaler Identität die soziale Anerkennung des Individuums verstanden. Die individuelle Identität kann durch mehrere Kategorien, wie Person, Subjekt, Geschlecht und Inklusions-Exklusionsbereich¹²³ charakterisiert werden. Unter sozialer Identität versteht man *„die Summe des Wissens einer Person über ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, verbunden mit dem Wert und der emotionalen Bedeutung, die sie der Gruppenmitgliedschaft beimisst.“*¹²⁴ Eine Person, die eine feste soziale Identität besitzt, ordnet die anderen Personen schon in den einfachen Begegnungssituationen in Eigen- und Fremdgruppen ein. Die jetzt erwähnten Formen der Identität sind auch mit der kulturellen Identität, in der die grundlegenden Erfahrungen des eigenen Selbst mit dem Weltbild, dem Wertesystem der Bezugsgruppe, der kulturellen Gruppe verbunden sind, in enger Verbindung. Die verschiedenen Ausprägungen der Identität existieren nicht getrennt, sondern sie bedingen einander gegenseitig und wirken gegenseitig aufeinander.

Da der Mensch nur im Rahmen von Gesellschaft und Kultur existieren kann, bilden diese Gebilde Grundstrukturen, Grundbedingungen des Menschseins, so entsteht Identität auf der Ebene dieser Grundstrukturen als ein gesellschaftliches Konstrukt. Anders formuliert, die Formen der Identität sind soziogen.

¹²¹ Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis*. München: Beck, 2003.

¹²² Assmann, Aleida: *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006.

¹²³ Ebda. S. 205-206.

¹²⁴ Thomas, Alexander: *Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München: Iudicium, 1993, S. 269.

Bei der Wahrnehmung und im Umgang mit der Andersheit spielen alle Formen, sowohl die individuelle als auch die soziale und die kulturelle Identität der Menschen, eine wichtige Rolle. Identität setzt andere Identitäten voraus, die für sie Andersheit signalisieren können: „*Ohne Vielfalt keine Einheit, ohne Andersart keine Eigenart.*“¹²⁵

Das Ich und das Andere, das Eigene und das Fremde, Identität, Alterität und Alienität sind Begriffe, die in den letzten Jahrzehnten in das Zentrum der kulturwissenschaftlichen Forschung gerückt sind. Im Gegensatz zu den vorgestellten Phänomenen ist es nicht einfach, für das Phänomen des Fremden eine exakte Definition zu geben, weil es hier um eine sehr komplexe Erscheinung geht. Das Problem des Fremden bietet Themen für tagespolitische Debatten und ist zum Gegenstand sozialpsychologischer und philosophischer Überlegungen geworden: so bildet das Fremde ein wichtiges Forschungsland von vielen Disziplinen und wird in den verschiedenen Wissenschaftszweigen jeweils anders interpretiert. In der Philosophie wird der andere Mensch als Fremder apostrophiert. Die Soziologie spricht über Migrantengruppen, Randgruppen, die nicht zu der als Norm gesetzten Gruppe gehören. Für die Kulturanthropologie ist der Mensch anderer Kulturen der Fremde, die Psychologie beschäftigt sich mit dem Fremden als mit einem Teil der Identität.

Von der Mehrdeutigkeit dieses Phänomens zeugt auch die Existenz der drei Begriffe: der Fremde, die Fremde und das Fremde. Nach Obendiek¹²⁶ verkörpert der Fremde als Person ein Wesen, das nicht heimisch, nicht von hier ist. Die Fremde bedeutet Räumlichkeit, sie ist eine im Raum zu definierende Kategorie, der Gegenteil zur Heimat, also Nicht-Heimat, sie wird oft mit der Ferne gleichgestellt. Das Fremde ist etwas Unfassbares, doch eine allgegenwärtige Qualität, die den begrifflichen Horizont für die Beschreibung greifbarer Phänomene bildet.

Nach dem Aufwerfen der Frage: „*Was ist das Fremde und wie soll man mit ihm umgehen?*“ - weist auch Alois Wierlacher¹²⁷ auf diese Vielfalt der Erscheinungsformen des Fremden hin, indem er feststellt „*dass es viele vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Definitionen des Fremden gibt: das normativ und das kognitiv Fremde, die intra-und interkulturelle Fremde, die ethnische Andersheit, die Außenseiter und die Ausgegrenzten, das Unbekannte als das Bedrohliche oder exotisch Reizvolle und intellektuell Attraktive, das Ausländische oder*

¹²⁵ Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis*. 2003, S. 136.

¹²⁶ Obendiek, Edzard: *Der Lange Schatten des babylonischen Turmes. Das Fremde und der Fremde in der Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2000, S. 13.

¹²⁷ Wierlacher, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder*, In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit*. 1993.

Nichtzugehörige, das zeitlich oder räumlich Entfernte, das Verdrängte, Rätselhafte und Unheimliche oder die Unbegreiflichkeit des Gottes etc.”¹²⁸

Wie es hier demonstriert ist, verwendet Wierlacher die Begriffe Andersheit und Fremdheit gemischt, er spricht über das Fremde und die Fremde, über Andersheit, über das Unbekannte und das Unheimliche und weist gleich auch auf die Merkmale und Charakteristik dieser Phänomene (wie bedrohlich, reizvoll, zeitlich und räumlich entfernt) hin.

Meines Erachtens kann dieses Spektrum des Fremden, das hier gezeichnet wurde, noch erweitert werden, da einige gesellschaftliche Gruppen in die angebotenen Kategorien nicht hineinpassen. Denken wir an die Frauen oder an die Kinder, die im Vergleich zu einer Gruppe, im ersten Fall zu den Männern und im zweiten Fall zu den Erwachsenen als fremd erscheinen.

Um die Entstehung, die Herausbildung des Phänomens 'das Fremde' zu erklären, werden in Anlehnung an Waldenfels¹²⁹ die Welt erschließenden Erfahrungen der Menschen in Betracht gezogen. Diese Erfahrungen haben einen bestimmten Sinn, eine bestimmte Gestalt und Struktur, sie verweisen auf Ordnungen, die sich in bestimmten Grenzen variieren. Diese begrenzte Ordnung der Welt ist die Voraussetzung dafür, dass es Fremdes gibt „*dass etwas sich dem Zugriff der Ordnung entzieht.*”¹³⁰ Ordnung und das Außerordentliche sind untrennbar voneinander, wie Waldenfels es formuliert: „*So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten. Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnungen wie ein Schatten.*”¹³¹ Das Außerordentliche war und ist immer interessanter, lockender oder bedrohlicher und herausfordernder für die Menschen als die Erscheinungen, die sich innerhalb bestimmter Grenzen, im Rahmen der bekannten Ordnung bewegen.

2. 1. 1. Erklärungsmodelle zu den Begriffen Andersheit/Alterität und Fremdheit/Alienität

Im Alltagsleben werden die Begriffe Andersheit/Alterität und Fremdheit/Alienität, obwohl sie einander nicht decken, sehr oft als Synonyme verwendet. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die gewöhnlichen Interpretationszonen, in denen das Andere als fremd wahrgenommen wird, meistens nicht exakt beschreibbar sind. Die Situation ist auch im Bereich der

¹²⁸ Ebda. S. 39.

¹²⁹ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997.

¹³⁰ Ebda. S. 20.

¹³¹ Ebda. S. 33.

Wissenschaft ähnlich. Wie es sich in der Definition von Alois Wierlacher herausstellt, werden Andersheit und Fremdheit nicht immer getrennt gebraucht, die Abgrenzung der Phänomene Alterität und Alienität geschieht nicht nur im Alltagsleben nicht eindeutig, sondern auch in der Forschung werden diese Begriffe nicht einheitlich verwendet.¹³²

Durch die Nachzeichnung von relevanten Ansätzen (Alois Wierlacher, Harald Weinrich, Bernhard Waldenfels, Dietrich Krusche, Fred Lönker) wird jetzt dargestellt, wie die Phänomene Alterität und Alienität im kulturwissenschaftlichen Diskurs interpretiert werden, und welche davon für diese Arbeit angenommen werden können.

Wenn die Oppositionspaare das Ich und das Andere und das Eigene und das Fremde näher betrachtet werden, wird klar, dass das Andere und das Fremde in gleicher Relation verwendet werden. Das Fremde wird nicht dem Anderen gegenübergestellt, sondern sowohl das Andere als auch das Fremde werden mit dem Ich, mit dem Eigenen in Verbindung oder in Opposition gesetzt. Aber während das Andere eine Grundkategorie der klassischen Philosophie verkörpert, begann das Fremde erst im 20. Jahrhundert, als das Subjekt seine beherrschende Stellung verlor, in den Kern des Eigenen einzudringen. Nach Waldenfels bedeutet diese Herausforderung durch das Fremde *„dass es keine Welt gibt, in der wir völlig heimisch sind und dass es kein Subjekt gibt, das Herr im eigenen Hause wäre.“*¹³³

Die Andersheit von Personen und Objekten, die sowohl in Form von physiologischen, psychischen als auch in kulturellen Verschiedenheiten erscheinen kann, interpretieren wir nicht immer als fremd. Im Prozess der Wahrnehmung, wodurch das Andere in Beziehung zu dem Eigenen gesetzt wird, stellt sich heraus, ob das Andere als fremd oder nicht fremd erlebt wird. Aus der Andersheit entsteht im Prozess der Wahrnehmung, des Interpretierens die Fremdheit, da wir das Andere in Bezug auf unsere individuellen und kulturellen Erinnerungen als fremd erleben. In diesem Sinne verwendet Alois Wierlacher das Phänomen das Fremde: *„als Interpretament der Andersheit“*.¹³⁴ Damit sind wir zu dem Schlüsselwort in der Relation zwischen Andersheit und Fremdheit gelangt. Auch Harald Weinrich¹³⁵ verdeutlicht in seinem Aufsatz über die Fremdsprachen konkret *„dass Fremdheit nicht notwendig aus der Andersheit folgt und erst durch Interpretation aus ihr entsteht.“*¹³⁶ Durch diese Feststellung

¹³² Lönker, Fred: *Aspekte des Fremdverstehens in der literarischen Übersetzung*. In: Lönker, Fred (Hrsg.): *Die literarische Übersetzung als Medium der Fremderfahrung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1992, S. 41.

¹³³ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*. Bd. 1. 1997, S. 17.

¹³⁴ Wierlacher, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder*. 1993, S. 62.

¹³⁵ Weinrich, Harald: *Fremdsprachen als fremde Sprachen* In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthropologische Fremdeitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1995, S. 15-19.

¹³⁶ Ebd. S. 16.

wird die Wichtigkeit der Interpretation unterstrichen aber das Dilemma bei der Verwendung der Begriffe Andersheit, Fremdheit wird nicht eindeutig aufgelöst. Weinrich bestimmt sowohl die naturhaft-körperliche Andersheit der Geschlechter, der Generationen als auch einige gesellschaftlich-kulturell fixierte Merkmale der Andersheit wie z.B. Kleidung, Essen, nicht als Signale für die Fremdheit. Daraus folgt, dass in einigen Merkmalen der Andersheit Fremdheit stecken kann so kann bei ihm Fremdheit eine Eigenschaft des Interpretierten sein, oder die Subjektivität des Interpreten spielt die bestimmende Rolle.

Auch nach Corinna Albrecht¹³⁷ muss zur Fremdbestimmung, d. h. wenn der Andere entweder an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Hinsicht oder zu einer bestimmten Zeit als Fremder qualifiziert wird, der Blickwinkel des Betrachters mitbedacht werden.

Ebenso anschaulich fasst Dietrich Krusche¹³⁸ die Grundpfeiler seiner Auffassung über das Fremde zusammen: „*Fremde ist keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat, sie ist ein Verhältnis, in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht.*“ Der Begriff des Fremden verweist auf ein Subjekt, das die Erfahrung des Fremden oder des Vertrauten machen kann. Diese Subjektbezogenheit bietet die Ursache dafür, dass sich dieses Verhältnis ändern kann: Was früher fremd war, kann zu einem späteren Zeitpunkt zu etwas Vertrautem werden oder umgekehrt.¹³⁹

Die vorgeführten Erklärungsmodelle haben Zeugnis davon abgelegt, dass Alterität und Alienität nicht gleichzusetzen sind, dass ihre Stellung von dem Blickwinkel des Betrachters abhängt und sie ihre Stellung wechseln können. Die Unterscheidung zwischen einer objektiv bestehenden Andersheit und einer Interpretation dieser Andersheit als Fremdheit, die sich aber nicht notwendig einstellen und für immer existieren muss, wird als Grundhaltung für diese Studie angenommen. Diese Feststellung vorausgeschickt, muss auch darauf hingewiesen werden, dass die untersuchten Begriffe auch in den zitierten grundlegenden theoretischen Arbeiten nicht konsequent auseinandergelassen, sondern oft als Synonyme gebraucht werden.

Um die erwähnte Uneinheitlichkeit in der Fachliteratur zu vermeiden, wird in dieser Studie auch in dem Fall, wenn die Begriffe 'das Fremde', 'die Fremdheit' verwendet werden, darunter das Interpretament des Anderen, der Andersheit verstanden.

¹³⁷ Albrecht, Corinna: *Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie.* In: Yves Bizeul et al. (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definition – Vorschläge.* Weinheim/Basel: Beltz. 1997, S. 80-93.

¹³⁸ Krusche, Dietrich: *Nirgendwo und anderswo. Zur utopischen Funktion des Motivs außereuropäischen Fremde in der Literaturgeschichte.* In: Krusche/Wierlacher 1990, S. 143-174.

¹³⁹ Lönker, Fred: *Aspekte des Fremdverstehens in der literarischen Übersetzung.* 1992, S. 48.

2. 1. 2. Aspekte, Merkmale der Fremdheit

Die Fremdheit hat mehrere Aspekte, von denen sowohl von Bernhard Waldenfels als auch von Wolfram Högbe drei erwähnt werden. Nach Waldenfels¹⁴⁰ gibt es den Aspekt des Ortes (etwas oder jemand ist außerhalb des eigenen Bereiches), den Aspekt des Besitzes (was einem Anderen gehört) und den Aspekt der Art (was als fremdartig gilt), die das Fremde gegenüber dem Eigenen kennzeichnen. Von den drei Aspekten wird von ihm der Orthaftigkeit der größte Wert beigemessen. Wolfram Högbe¹⁴¹ definiert diese Aspekte in Form von Verneinungen, wie die Verneinung einer Zugehörigkeit (eine Sache oder Person gehört nicht zu einer Gruppe, einer Klasse), die Verneinung eines Wissens (hier weiß der Sprecher nicht, wie ein Ding, eine Person zu identifizieren ist) und die Verneinung einer Vertrautheit (in diesem Aspekt sind drei Spezialfälle, drei Phasen zu unterscheiden: etwas wird fremd, ist noch fremd, ist nicht mehr fremd. In der letzten Phase löst sich das Fremde auf.) Auch Julia Kristeva¹⁴² erörtert in ihrem Werk mehrere Aspekte der Fremdheitswahrnehmung und ihrer Bestimmung, von denen hier, um auf die früher erwähnten Aspekte zurückzuweisen, der soziologische Aspekt des Fremdheitsbegriffes hervorgehoben wird, in dem die Nichtzugehörigkeit zu einer Gruppe als Merkmal der Fremdheit, betont wird. Fremder ist „...*der nicht Teil der Gruppe ist, der nicht dazu gehört, ...*“¹⁴³

Die vorgeführten Aspekte des Fremden können noch um das Betrachten des Fremden aus der Perspektive der Größe erweitert werden.¹⁴⁴ Aus diesem Blickwinkel existiert das Fremde nicht nur in der Ferne, sondern beginnt schon ganz in unserer Nähe, in der Alltagskultur, als die kleinste, einfachste Erscheinungsform der Fremdheit, als alltägliche Fremdheit, die von uns allen, und zwar ziemlich oft erlebt wird.

Diesen Aspekt des Fremden nennt Waldenfels¹⁴⁵ die Steigerungsgrade der Fremdheit, die die Differenzierung zwischen der oben erwähnten alltäglichen und der jetzt neu eingeführten stukturellen Fremdheit ermöglicht. In diesem Aspekt kommt zum Ausdruck, in welcher Beziehung die Fremderfahrung zur Ordnung des Betrachters steht. Auf der Ebene der alltäglichen Fremdheit begegnet dem Betrachter das Fremde, wie schon erwähnt, innerhalb der eigenen Ordnung. Diese Form des Fremden gehört zu der eigenen Ordnung, wie z. B.

¹⁴⁰ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*. Bd. 1. 1997, S. 20.

¹⁴¹ Högbe, Wolfram: *Die epistemische Bedeutung des Fremden*. In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge*. 1995, S. 104.

¹⁴² Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1990.

¹⁴³ Ebd. S. 104.

¹⁴⁴ Bausinger, Hermann: *Das Bild der Fremde in der Alltagskultur*. In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge*. 1995, S. 94.

¹⁴⁵ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*. Bd. 1. 1997, S. 35.

Menschen in alltäglichen Rollen, wie Arzt oder Verkäuferin, nur die Kenntnisse reichen noch nicht aus, um es sich vertraut zu machen. Im Gegensatz zu dem alltäglichen Fremden, wenn das Fremde außerhalb der eigenen, vertrauten Ordnung steht, kann über strukturelle Fremdheit gesprochen werden. Auch auf dieser Ebene ist die Repräsentanz der Erscheinungsformen sehr vielfältig. Andere Sprachen, andere Sitten, historische Distanz zwischen den Generationen, ethnische, kulturelle Verschiedenheiten dienen als Grundlage zu der Wahrnehmung des Fremden und führen zu Fremderfahrungen.

Den höchsten Steigerungsgrad der Fremdheit verkörpert „die radikale Fremdheit“,¹⁴⁶ die all das betrifft, was außerhalb jeder Ordnung bleibt, wie die Grenzphänomene des menschlichen Daseins: Eros, Rausch, Schlaf, Tod, die sich nicht in die angebotenen Gruppen einordnen lassen, die den Gang der Dinge oder die Raum- und Zeitordnung durchbrechen.

Außer der Klassifizierung nach der Größe in alltägliche und strukturelle Fremdheit, wird in einer anderen Hinsicht das Fremde der Nähe von dem Fremden der Ferne unterschieden. Das Fremde in der Nähe wird auch als das Fremde im Inland (intrakulturelle Fremdheit) und das Fremde in der Ferne als das Fremde im Ausland (interkulturelle Fremdheit) genannt. Sowohl intrakulturelle Fremdheit als auch interkulturelle Fremdheit haben ein breites Spektrum. Zu der ersten gehören das schon Verdrängte und Vergessene, also das historisch Fremde oder auch die subkulturell-soziale Fremdheit der Schichten und Generationen in der eigenen Kultur. Bei der zweiten Form geht es um die Wahrnehmung der historischen und der gegenwärtigen Andersheit der Kulturen, des kulturell Fremden. Die vorgeführten Aspekte zeugen davon, dass das Fremde nicht nur räumlich sondern auch zeitlich erscheinen kann, das heißt, außer dem in Bezug auf einen Ort fixierten Fremden gibt es auch historisch und gegenwärtig Fremde. In dem schon früher zitierten Werk von Julia Kristeva wird noch ein weiterer Aspekt des Fremden erläutert. Sie bezieht sich auf eine Schrift von Freud¹⁴⁷ *Das Unheimliche*, in der er das Unbewußte als integralen Teil des Selbst interpretiert. Das Fremde ist nach Kristeva als Unheimliches in uns selbst: „*Wir sind unsere eigenen Fremden – wir sind gespalten.*“¹⁴⁸ In diesem Sinne kann uns Fremdheit nicht nur in den Anderen (als intersubjektive Fremdheit) begegnen, sondern auch in uns selbst, als Fremdheit unserer selbst (intrasubjektive Fremdheit) erscheinen.

Beim näheren Charakterisieren der Fremdheit hebt auch Hermann Bausinger¹⁴⁹ von den bisher diskutierten Merkmalen die schon oben erwähnte Subjektivität und die

¹⁴⁶ Ebda. S. 36.

¹⁴⁷ Freud, Sigmund: *Das Unheimliche*, G, W, Bd. XII. S. 235.

¹⁴⁸ Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. 1990, S. 198.

¹⁴⁹ Bausinger, Hermann: *Das Bild der Fremde in der Alltagskultur*. 1995, S. 94.

Wandelfähigkeit als wichtigste Merkmale hervor. Das Fremde wird nie objektiv festgelegt, es hängt von dem jeweiligen Subjekt ab, wie auch früher erwähnt wurde, das Fremde entsteht in der Interpretation des jeweiligen Subjekts. Aber die in der Interpretation des Subjekts entstandene Fremdheit gilt nicht ein für allemal, sie kann sich abschwächen oder sogar verschwinden. Die Beziehung des Subjekts zum Anderen, zu dem Fremden, war in verschiedenen historischen Zeiten von verschiedenen Gefühlen begleitet, von denen mal die Angst, mal die Neugier bestimmend war. Anders formuliert, das Erfahren des Fremden kann sowohl Angst, Beängstigung als auch Neugier, Interesse hervorrufen und für das Subjekt in diesem Sinne Bedrohung oder Bereicherung bedeuten. Diese ambivalente Beziehung des Subjekts zu dem Phänomen des Fremden unterstreicht Alois Wierlacher folgenderweise: *„Alle Erfahrungen des Fremden schließt immer auch die Möglichkeit der Erfahrung seiner Ambivalenz als Bereicherung und als Gefahr ein.“*¹⁵⁰

Diese Haltung bei der Erfahrung des Fremden wird später auch in den analysierten Romanen untersucht.

Mit den oben in Skizzen dargestellten Formen und Eigenarten der Fremdheit befasst sich die interdisziplinäre Fremdeheitsforschung, die kulturwissenschaftliche Xenologie¹⁵¹, die sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu einer Leitdisziplin der Kulturwissenschaften entwickelte. Die vorliegende Studie basiert auf den Forschungsergebnissen der Grundsteinleger dieses Forschungsbereiches (Wierlacher, Weinrich). Sie plädieren für die Anerkennung der schon besprochenen drei Grundannahmen in der Alteritätsforschung: die Annahme der Interdependenz des Eigenen und des Fremden, die Deutung von Fremdheitserfahrungen sowohl in interkulturellen als auch in intrakulturellen Referenzrahmen (subkulturelle Fremdheit der Schichten und Generationen) und die Anerkennung der Tatsache, dass die Erfahrungen der Andersheit und Fremdheit nicht nur Gefahren, sondern auch vor allem Chancen (Sprachwissen, Lebenswissen, Kulturwissen, Fremdeheitswissen) in sich bergen.

Die Aufgabe der Xenologie formulieren Aleida und Jan Assmann¹⁵² folgenderweise: *„Die Aufgabe einer kulturwissenschaftlichen Xenologie liegt in der durch die Kenntnis des Anderen begründeten Selbstaufklärung und Selbstdistanzierung.“*

¹⁵⁰ Wierlacher, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder*. 1993, S. 35.

¹⁵¹ Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna: *Kulturwissenschaftliche Xenologie*. In: Nünning, Ansgar /Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003, S. 281-306.

¹⁵² Assmann, Aleida/ Assmann, Jan: *„Kultur und Konflikt. Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns.“* In: Jan Assmann/Dietrich Harth (Hrsg.): *Kultur und Konflikt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990, S. 39.

2. 2. Umgang mit dem Fremden

Nach dem Exkurs über die Phänomene Andersheit/Alterität und Fremdheit/Alienität, die beide dem Eigenen entgegengesetzt werden, richtet sich jetzt das Augenmerk auf den Umgang mit dem Fremden.

Wie das Eigene und das Fremde nur in Beziehung zueinander existieren, so sind auch Selbstverstehen und Fremdverstehen voneinander untrennbare Begriffe. Da unser Selbstverstehen als Produkt interpersonaler und interkultureller Kommunikation verstanden wird, ist Selbstverstehen ohne Faktoren des Fremdverstehens nicht vorstellbar.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Fremden ist demzufolge die Frage nach dem Wie am wichtigsten.

Von den Wissenschaftlern, die über die Spielarten des Umgangs mit dem Fremden schreiben, wird hier auf Todorov¹⁵³ hingewiesen, der eine Typologie der Strategien, „*die wir alle in der Begegnung mit fremden Menschen und Kulturen anwenden*“,¹⁵⁴ herausgearbeitet hat. Die Bandbreite erstreckt sich diesbezüglich zwischen Annäherung und Distanz vom Eigenen und Fremden, wobei sowohl die Identifizierung und Assimilation als auch die Indifferenz zu unterscheiden sind.

Auch die Erziehungswissenschaft widmet diesen Erscheinungen besonderes Interesse und bietet verschiedene Modelle an, von denen im Folgenden die von dem Erziehungswissenschaftler Rumpf¹⁵⁵ erarbeiteten vier Umgangsformen mit dem Fremden, der neutralisierende, der subsumierende, der assimilierende und der akkommodierende Umgang, erwähnt werden. Die erste Form führt zur Gleichgültigkeit dem Fremden gegenüber, die zweite versucht das Fremde dem Eigenen unterzuordnen. Bei der dritten Form des assimilierenden Umgangs wird eine totale Anpassung an das Eigene vollzogen, deren Folge das Verschwinden der Differenz sein kann. Die modernen, plurikulturellen Gesellschaften plädieren gegen die Assimilation und zeigen einen anderen Weg, eine akkommodierende Vorgangsweise gegenüber dem Fremden, in dessen Rahmen über Veränderungen auf beiden Seiten, seitens des Eigenen und seitens des Fremden gesprochen werden kann, die eine gegenseitige Bereicherung als Folge haben können. Den Ausgangspunkt dazu bildet die Entdeckung des Fremden im Eigenen und das Verstehen des Anderen verändert dann auch das Eigene. Das Vertraute muss mit anderen Augen gesehen werden: „*Verstehen ist nicht das*

¹⁵³ Todorov, Tsvetan: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Fremden*. Frankfurt a. M.: 1985.

¹⁵⁴ Obendiek, Edzard: *Der lange Schatten des babylonischen Turmes: das Fremde und der Fremde in der Literatur*. 2000, S. 18.

¹⁵⁵ Rumpf, Horst: *Das kaum auszuhaltende Fremde*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1998, H. 3. S. 339.

sich Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm verschwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz, die das Andere als das Andere und Fremde zugleich sehen lässt.”¹⁵⁶

Letzteres Modell entspricht dem Konzept der interkulturellen Hermeneutik, der Theorie von Alois Wierlacher. Nach diesem Konzept wird die traditionelle, die literarische Hermeneutik von Gadamer¹⁵⁷, die das Verstehen des Fremden zwischen den Rezipienten und dem Text interpretiert, um die Dimension des kulturellen Fremden erweitert. Wierlacher sieht in Gadamers Begriff, „Horizontverschmelzung“ das Auslösen des Fremden, dem er seine Hermeneutik der Distanz entgegenstellt. Bei ihm geht es, wie oben schon formuliert, nicht um Identifikation mit dem Anderen, sondern um „Vertrautwerden in der Distanz“, das sowohl die Sichtweise des Eigenen als auch des Fremden reflektieren lässt, das zur gegenseitigen Bereicherung des Eigenen und des Fremden führen kann.

Da im Fokus der vorliegenden Arbeit literarische Analysen aus dem Aspekt des Fremden stehen, darf die Funktion des literarischen Textes bei dem Fremdwahrnehmen und Fremdverstehen nicht unerwähnt bleiben. Das Fremde, dieses komplexe gesellschaftliche Phänomen ist in dem Alltagsleben der modernen Welt überall latent vorhanden, aber artikuliert erscheint es seltener. Durch die literarische Form, die wegen der Schriftlichkeit der mündlichen Erzählung gegenüber selber eine entfremdete Form verkörpert, kann es sichtbar gemacht werden. Diese Feststellung wird in Anlehnung an den russischen Formalismus behauptet, der die Literatur als eine besondere Art der Sprachverwendung interpretiert, die von der Alltagssprache abweicht und Möglichkeiten zur Problematisierung der Wahrnehmung der Automatismen der Alltagssprache bietet. Die Aufgabe, das Ziel der Kunst ist nach dieser Interpretation im Allgemeinen die Auflösung der schon automatisierten Sichtweise, das Sichtbarmachen des schon gewohnten Unsichtbaren. Dadurch wird den literarischen Texten die oben besprochene Funktion zugeschrieben.

In der vorliegenden Arbeit wird die literarische Perspektive konkret bei den Analysen der Werke berücksichtigt und nach den Analysen ist ein Kapitel (3. 5.) der Funktion der Erzählweise im Umgang mit dem Fremden gewidmet.

¹⁵⁶ Plessner, Helmuth: *Mit anderen Augen*. In: Wierlacher, Alois: *Vertraut werden in der Distanz*. Bonn: Inter Nationes, 1995, S. 127.

¹⁵⁷ Gadamer, Hans- Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr, 1965.

2. 3. Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur

Bevor es zur Darstellung des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur kommt, wird hier noch einmal darauf hingewiesen, dass die moderne Kinder- und Jugendliteratur im Vergleich zu der Erwachsenenliteratur selbst Alteritätszüge aufweist. Adressatenbezogenheit, Intentionalität, Asymmetrie der Kommunikation zwischen den Teilnehmern im Handlungssystem Literatur und die Zugehörigkeit zu zwei Systemen, zu dem pädagogischen und zu dem literarischen, sind einige besondere Merkmale, die diese Literaturart von der Erwachsenenliteratur unterscheiden. Diese Unterschiede stammen aus der grundlegenden Differenz, die zwischen Kindern und Erwachsenen besteht und nicht aufgehoben werden kann. Die Kinder bleiben für die Erwachsenen und die Erwachsenen für die Kinder selbst in der eigenen Kultur in bestimmtem Maße fremd. Die Fremdheit entsteht zwischen den Erwachsenen und den Kindern sowohl auf der horizontalen Ebene, als Fremdheit zwischen Generationen der gleichen historischen Zeit, als auch auf der vertikalen Ebene, als Fremdheit zwischen der vergangenen Kindheit der Erwachsenen und der gegenwärtigen Kindheit der Kinder. Aus dem vorher Gesagten folgt, dass in den Werken für Kinder- und Jugendliche die Absicht zur Vermittlung zwischen den Generationen stark vorhanden ist. Abgesehen von dieser Vermittlungsabsicht zwischen den Generationen werden in diesem Typus der Literatur alle Züge der Entwicklung in der Gesellschaft widergespiegelt. Wie sich die Fremdheit, der Umgang mit dem Fremden in der modernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu einem gesellschaftlichen Problembereich entwickelten, so gewann diese Thematik auch in den kinder- und jugendliterarischen Werken an Bedeutung. Die literarische Darstellung des Fremden hat sich auch in dieser Literaturart als „*tragendes Motiv*“¹⁵⁸ bewährt. Auf die phänomenologischen Erörterungen zurückweisend, in denen in Anlehnung an Waldenfels¹⁵⁹ die alltägliche, die strukturelle und die radikale Form der Fremdheit unterschieden wurden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in den Werken für Kinder und Jugendliche alle diese drei Arten der Steigerungsgrade der Fremdheit thematisiert werden. Auch in der vorliegenden Arbeit werden bei den Analysen der Werke die erwähnten Steigerungsgrade des Fremden in Betracht gezogen.

In der Vielfalt der Themen, unter denen es nach dem Paradigmenwechsel keine Tabuthemen mehr für die literarische Verarbeitung für die Kinder gibt, nimmt die historische Thematik,

¹⁵⁸ Ulrich, Anna Katherina: *Die Kinderliteratur geht fremd*. In: Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. 1998, S. 121.

¹⁵⁹ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*. 1997, S. 35-37.

die Geschichte des 20. Jahrhunderts, eine besondere Stellung ein. Die Begegnung mit dem von Waldenfels in die Gruppe der strukturellen Fremdheit eingestuften historischen Fremden bedeutet für die Rezipienten Konfrontation mit anderen, unvertrauten Wirklichkeitsordnungen. Die modernen Werke mit zeitgeschichtlicher Thematik bieten ihnen Möglichkeiten für die Auseinandersetzung sowohl mit den alten, fremd gewordenen Elementen der eigenen Kultur, als auch mit den nicht verständlichen Verhaltensweisen der Eltern- und Großelterngeneration. Das historisch Fremde geht einher mit dem genealogischen Fremden, das in der eigenen Kultur, in der Generationenfolge in Erscheinung tritt. In den Romanen mit geschichtlicher Thematik können die Identifikationsfiguren im Alter der Leser als Projektionsfläche für den historischen Hintergrund und die Lebensbedingungen der damaligen Zeit fungieren. Was die ästhetische Gestaltung betrifft, sind in diesen Werken oft verwendete Motive die Zeitreisen in die Vergangenheit oder die Identifizierung einer gegenwärtig lebenden Figur mit einer historischen Traumfigur. Diese Darstellungsweisen ermöglichen sowohl die Kontrastierung als auch die Annäherung des Eigenen und des Fremden.

Neben der historischen Thematik nimmt in den Werken die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, sowohl im eigenen Land als auch in der Ferne, eine zentrale Rolle ein. Durch die Darstellung und Anerkennung der Andersheit von anderen Kulturen kann es zu einem Dialog zwischen den Kulturen kommen, so dass diese Literaturart zum Lernprozess der Akzeptanz der Anderen, zur interkulturellen Kulturvermittlung beizutragen vermag, die als Voraussetzung für die Herausbildung von interkulturellem Denken angesehen werden kann. Wie bekannt, ist interkulturelles Denken, an dem gleichrangige Partner teilnehmen, immer dialogisch.

In den Werken für Kinder und Jugendliche gewinnt in den letzten Jahrzehnten die Darstellung der Grenzphänomene des menschlichen Daseins, wie Krankheit, Behinderung, Tod, die als radikale Form der Fremdheit ausgewiesen werden, eine immer bedeutendere Repräsentanz, und zwar aus einer neuen Perspektive. Neben der Schilderung der Realität wird durch den Blick in die Seele der Figuren eine neue Sichtweise verwirklicht und dadurch Möglichkeiten eines veränderten Umgangs mit diesen Phänomenen angedeutet.

Zusammenfassend wird betont, dass die Werke, die verschiedene Ausprägungen der Fremdheit thematisieren, wie Fremdheit im eigenen Land und in der Fremde, Fremdheit im Verhältnis der Generationen, der Geschlechter oder sozialer Schichten und Fremdheit zwischen behinderten und gesunden Menschen, den Rezipienten Beispiele für die Konstruktionen des Fremden bieten und ihnen zugleich Identifikationsangebote oder

Ablehnungsmöglichkeiten bereitstellen. Es werden dabei Missstände und Lösungsperspektiven aufgezeigt, in denen zweifelsohne auch die subjektive Seite der Fremdheitserfahrung zu Tage kommt.

Im Lichte der obigen Überlegungen tritt eindeutig zum Vorschein, dass sich das Fremdverstehen in einem Prozess des reflektierten Umgangs mit dem Fremden und dem Eigenem vollzieht. Es geht nicht um das bessere Verstehen des Fremden, auch nicht um Harmonisierung, sondern um die differenziertere Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen. Eine bleibende Differenz scheint in dieser Relation unvermeidlich, kann als Normalfall, als Realität aufgefasst werden.

Eine kritische Bemerkung dabei kann aber nicht erspart werden. Aus dem früher erwähnten Merkmal dieser Literaturart, dass sie nämlich nicht nur zum literarischen System, sondern auch zum pädagogischen gehört, folgt, dass für die Werke mit Fremdheitsthematik das pädagogische Interesse groß ist. Diese Werke werden oft in den Dienst der Fremdverstehensförderung gestellt. Mit der literarischen Darstellung des Fremden wird der Anspruch verbunden, das Fremde besser verstehbar zu machen. So laufen die Werke oft Gefahr, dass die literarische Perspektive zugunsten der pädagogischen vernachlässigt wird.

Im Gegensatz zu der pädagogischen Perspektive wird nach der literarischen Perspektive die Erstrangigkeit der poetischen Funktion der Sprache zugesprochen. In diesem Fall dient nicht die referenzielle Funktion der Sprache, sondern die Leistung der poetischen Sprache dem Sichtbarmachen des Phänomens das Fremde. Wie das Fremde durch moderne ästhetische Verfahren, wie Erzählen aus mehreren Perspektiven, Verwendung der personalen Erzählweise, Reflektieren der Gedanken in inneren Monologen und Rückblenden zu entlasten ist, dafür können die Werke der Vertreter des realistischen- und des realistisch-psychologischen Kinderromans¹⁶⁰ als konkrete Beispiele dienen.

2. 3. 1. Figurentypen des Fremden in dieser Literaturart

Wie oben erwähnt, werden in den modernen kinder- und jugendliterarischen Werken ästhetische Verfahren zur Veranschaulichung des Phänomens der Fremde herangezogen, zu denen auch die Auswahl und Darstellung auf der Figurenebene gehören. Die Figuren, durch die die Fremdheitsverhältnisse personifiziert werden, können als Instanzen zur Identifikation oder zur Distanzierung für die Rezipienten stehen. In diesem Bereich haben Petra Büker und

¹⁶⁰ Pressler, Mirjam: *Malka Mai*. Weinheim/Basel: Beltz, 2001.

Welsh, Renate: *Dieda oder Das fremde Kind*. Wien: Obelisk, 2002.

Clemens Kammler¹⁶¹ Untersuchungen durchgeführt und als Ergebnis die meist problematisierten Figuren in fünf Gruppen aufgeteilt. Diese fünf Gruppen (wie: der Fremde als Gast, der kulturelle Fremde, der Außenseitertyp, der/das historisch-genealogische Fremde und der phantastische Fremde) bilden aber keine geschlossenen Einheiten, sondern verfügen über fließende Grenzen.

Das historisch Fremde, das kulturell Fremde, der Außenseitertyp und die in der Gruppierung nicht erwähnte Form einer radikalen Form der Fremdheit wie Krankheit, Behinderung und Tod stehen im Fokus der folgenden Untersuchung.

¹⁶¹ Büker, Petra/ Kammler, Clemens: *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere*. 2003, S. 12.

3. Die Aspekte des Fremden in den Werken von Renate Welsh

Die Thematisierung der verschiedenen Ausprägungen des Fremden, sowohl in der alltäglichen als auch in ihrer strukturellen Form, die als Analysekategorien für diese Studie dienen, sind in der Mehrheit der Werke von Renate Welsh präsent, und es werden in ihnen verschiedene Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Umgangs mit diesen Phänomenen angeboten. Im Lichte der obigen Überlegungen (siehe 1.3.2.) richtet sich aber das Augenmerk der Verfasserin nicht nur auf die erzählten Geschichten, sondern auch auf die Formen der erzählerischen Wiedergabe der jeweiligen Handlung, da auch für Renate Welsh in erster Linie nicht die Thematisierung der Erscheinungsformen der Fremdheit wichtig ist, sondern die Form der literarischen Gestaltung: *Die Frage heute ist nicht mehr „Was?“, sondern „Wie?“*.¹⁶²

An den Werken der Autorin wird dementsprechend nicht nur die Öffnung gegenüber den früheren Tabuthemen demonstriert, sondern sie können auch als Beispiele dafür stehen, dass dem Fremden durch die Figurativität der Sprache, durch moderne, aus der Erwachsenenliteratur bekannte Gestaltungsmittel ästhetisch Ausdruck verliehen werden kann.

3. 1. Gesamtüberblick der Werke aus dem Aspekt des Fremden

Renate Welsh ist eine Vertreterin des Realismus in der Kinder- und Jugendliteratur, aber sie schreibt für Menschen jeden Alters und beiderlei Geschlechts. Unter ihren rund 70 Werken, die sie in den 40 Jahren ihrer schriftstellerischen Laufbahn geschaffen hat, gibt es sowohl solche für Kinder und Jugendliche als auch Romane für Erwachsene. Anhand der Analyse der Romane in dieser Studie wird allerdings nur eine kleine Auswahl von Werken der Autorin vorgestellt, daher wird jetzt über ihr thematisch und ästhetisch reiches Gesamtwerk ein kurzer Überblick gegeben.

Wie schon erwähnt, prägt die Thematik des Andersseins und Fremdseins den größten Teil des OEuvres. Die verschiedenen Ausprägungen der einschlägigen Phänomene beruhen auf eigenen Erfahrungen von Renate Welsh, wie sie darüber rückertinnernd in ihren theoretischen und autobiographischen Schriften¹⁶³ schreibt oder in Interviews und Reden offen und

¹⁶² Lexe, Heidi: *Dieser Faden Hoffnung... Renate Welsh im Gespräch mit Heidi Lexe*. In: Lexe, Heidi (Hrsg.): *Das Leben buchstabieren. Festvorlesung*. Wien: STUBE, 2007, S. 17.

¹⁶³ Vgl. Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995.
Vgl. Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000.

eindrucksvoll spricht. Diese Erfahrungen stärkten ihr soziales Engagement für die Anderen, für die Schwächeren, die nicht selbst für sich eintreten können.¹⁶⁴ Sie setzt sich, da sie das Leben der Unterlegenen, der Außenseiter selber kennt, für die Ausgegrenzten, für die Sprachlosen, sowohl im realen Leben als auch in ihren Werken ein.

Gleich am Anfang ihrer schriftstellerischen Tätigkeit, in ihrem zweiten Roman *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation*¹⁶⁵ (1973). stellte sie das Fremde und zwar in der strukturellen Form der Fremdheit, der interkulturellen Fremdheit, in den Mittelpunkt. Die Schilderung auf zwei Ebenen, auf der dokumentarischen und auf der fiktionalen, verlangt von den Rezipienten ein höheres Abstraktionsvermögen, als dies bei den traditionellen Kinderromanen der Fall ist. Diese unkonventionelle Erzählweise verleiht dem Roman, obwohl die Autorin auf die erwähnte Problematik heute mit anderen Augen schaut, die Kraft eines Novums. Auch in den späteren Werken greift Renate Welsh Themen entweder aus dem Alltagsleben oder aus der Vergangenheit auf und setzt sich aus unterschiedlichen Aspekten mit den verschiedenen Formen des Phänomens des Fremden auseinander. Bereitschaft zum Zuhören, Beobachtungssinn und Mitleidensfähigkeit¹⁶⁶ sind die charakteristischen Züge, die sie beim Schreiben ihrer Bücher leiten. Die Idee zu einem Buch resultiert bei ihr immer aus konkreten Erfahrungen, und nach langem Recherchieren kristallisiert sich schließlich die Form für die gefundenen wahren Geschichten heraus: „*Das Finden (von Geschichten) schließt immer das Erfinden ein.*“¹⁶⁷ Unter den Werken, die sie für Kinder geschrieben hat, sind außer den Romanen, die natürlich die Mehrheit der Werke bilden, sowohl Bilderbücher als auch kürzere und umfangreichere Erzählungen zu finden. Die Romane, von denen in dieser Studie realistische Beispiele analysiert werden, lassen sich in zwei Gruppen einordnen, in die Gruppe der phantastischen und der realistischen Kinderromane. Auch in den phantastischen Romanen karikiert Renate Welsh die Missstände der bestehenden Welt, doch wird in diesen Fällen den Elementen des Übernatürlichen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Entweder haben die Kinder Zauberkräfte wie in *Melanie Miraculi*¹⁶⁸ oder es handelt sich um phantastische Wesen wie in dem *Vamperl*¹⁶⁹. Diese Geschöpfe der Einbildungskraft, die etwas Anderes verkörpern, helfen den Rezipienten bei der Bewältigung der Schwierigkeiten im Zusammenleben unter den Menschen, die in diesen Romanen aus der Perspektive der

¹⁶⁴ Gespräch mit Renate Welsh. In: *Jugendliteratur*, 1991, H. 3-4. S. 14-20.

¹⁶⁵ Welsh, Renate: *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation*. 1973.

¹⁶⁶ Urbanek, Andrea: *Renate Welsh*. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Meitingen: Corian, 1995ff. (9. Erg.- Lfg. 2000. S. 1- 25.)

¹⁶⁷ Schwaner, Birgit: *Erfinden ist finden – und umgekehrt. Zu Renate Welsh und ihrer Jugendliteratur*. In: *Wiener Zeitung*, 28. 02. 1992. S. 11.

¹⁶⁸ Welsh, Renate: *Melanie Miraculi*. Wien: Obelisk, 1990.

¹⁶⁹ Welsh, Renate: *Das Vamperl*. Dortmund: Schaffstein, 1979.

Kinder thematisiert werden. In der Trilogie *Das Vamperl*, *Vamperl soll nicht alleine bleiben*¹⁷⁰ und *Wiedersehen mit Vamperl*¹⁷¹ zeigt Renate Welsh an einem kleinen Vampier, wie sich aus dem Bösen durch Erziehung Gutes entwickelt, wie man mit dem Fremden umgehen kann. In den realistischen Kinderromanen, in denen sowohl die Ängste als auch die Träume kindlicher Protagonistinnen geschildert werden, beschreibt die Autorin solche Situationen im Leben der Kinder, die mit Schwierigkeiten belastet sind. Die realistischen Kinderromane von Renate Welsh beweisen eindeutig die gezeichnete Entwicklung in der Kinder- und Jugendliteratur.¹⁷² Die Kindheit erscheint als keine Schonzeit mehr, sondern ist voll mit Konflikten, Problemen, die sowohl in der Familie, in der Schule, als auch mit Gleichaltrigen in der unmittelbaren Umgebung zu bewältigen sind und über die die Kinder nur selten zu sprechen wagen. Mit der Thematisierung der Ängste der Protagonistinnen, mit der Darstellung des Fremden, wie sie in den Romanen *Sonst bist du dran!*¹⁷³, *Max der Neue*¹⁷⁴, *Eine Krone aus Papier*¹⁷⁵ und *Spinat auf Rädern*¹⁷⁶ durch Reflexionen in inneren Monologen, durch Erzählvorgänge aus zwei Perspektiven erfolgt, helfen diese Werke bei der Auflösung der Sprachlosigkeit und bieten den Lesern zugleich die Möglichkeiten der Wahl für die Identifikation und fordern sie zum Mitdenken auf. Ein wichtiges Merkmal dieser Romane besteht darin, dass die Kinder in den Geschichten nie alleine gelassen werden. Entweder von Freunden oder von Vertretern der älteren Generation werden die Zeichen der jeweiligen Krisensituation wahrgenommen und die Möglichkeiten zu reagieren aufgezeigt. Die mehrmalige Wiederholung des Wortes 'Protagonistinnen' geschieht in dieser Studie nicht zufällig, weil nämlich bei Renate Welsh die Mehrzahl der Hauptfiguren weiblich sind. Mädchen und Frauen wurden im 20. Jahrhundert als das 'andere' Geschlecht¹⁷⁷ abgestempelt, aber auch die Welt des 21. Jahrhunderts sichert ihnen noch nicht immer den gleichrangigen Platz im Leben.

Unter den Jugendromanen der Autorin bilden sozialkritische, psychologische und zeitgeschichtliche Werke die Schwerpunkte, aber die Grenzen unter diesen Gruppen sind zweifelsohne fließend. Die Suche nach der eigenen Identität in Konfrontation mit den verschiedenen Formen des Fremden ist ein Dauerthema auch in diesen Texten. *Wie in*

¹⁷⁰ Welsh, Renate: *Vamperl soll nicht alleine bleiben*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992.

¹⁷¹ Welsh, Renate: *Wiedersehen mit Vamperl*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998.

¹⁷² Siehe unter Punkt 1.3.

¹⁷³ Welsh, Renate: *Sonst bist du dran! Eine Erzählung zum Thema „Gewalt in der Schule“*. Würzburg: Arena, 1994.

¹⁷⁴ Welsh, Renate: *Max der Neue*. Würzburg: Arena, 1999.

¹⁷⁵ Welsh, Renate: *Eine Krone aus Papier*. Wien: Obelisk, 1992.

¹⁷⁶ Welsh, Renate: *Spinat auf Rädern*. Wien/Innsbruck: Obelisk, 1991.

¹⁷⁷ Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht, Sitte und Sexus der Frau*. 1949. Hamburg: Rowohlt, 1992.

*fremden Schuhen*¹⁷⁸, *Das Gesicht im Spiegel*¹⁷⁹, *Zwischenwände*¹⁸⁰, *Das Leben leben. Eva will sich nicht anpassen*¹⁸¹, *Einfach dazugehören*¹⁸², *Schneckenhäuser*¹⁸³ – schon die Titel der Werke deuten auf den Aspekt des Fremden. Die hier aufgezählte Reihe der Romane krönt ihr persönlichstes Werk, *Dieda oder Das fremde Kind*¹⁸⁴ (2002), in dem sie ihre eigenen Kindheitserfahrungen mit dem Fremden auf zwei Ebenen, auf der Ebene der realen historischen Zeit und auf der des Bewusstseins der Protagonistin, niederschreibt.

Unter ihren Werken bildet die Gruppe der Romane mit historischer Thematik, in denen der Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit dem historischen Fremden eine zentrale Rolle zukommt, eine besondere Sparte. Diese Form der Fremdheit, die aus der historischen Distanz zwischen den Generationen entsteht, kann der Sphäre der strukturellen Fremdheit zugeordnet werden. Allerdings werden in den Werken nicht nur verschiedene Ausprägungen der Fremdheit thematisiert, sondern sie werden immer wieder aus verschiedenen Perspektiven, wie aus psychologischer, soziologischer und kulturalanthropologischer Sicht geschildert. Als Vertreterin des realistischen und des psychologischen Kinderromans wählt die Autorin bei der Darstellung der Fremdheit für die Annäherungsweise an dieses Phänomen meistens die Schilderung aus soziologischer und psychologischer Sicht. Besonders in den Romanen für heranwachsende Jugendliche wird die Thematisierung der Fremdheit mit der Suche nach der eigenen Identität verbunden. In den Jugendromanen *Johanna*¹⁸⁵ und *Besuch aus der Vergangenheit*¹⁸⁶ und in dem Roman für Kinder *Dieda oder Das fremde Kind* geht es um die Identitätssuche der jungen Protagonistinnen in der Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit der Vergangenheit, mit dem historisch Fremden. Die literarische Gestaltung, die gewählte Erzählweise spricht aber die Rezipienten nicht nur emotionell an, sondern sie werden auch zum Reflektieren des eigenen Ichs und der historischen Vergangenheit angeregt. In einer wesentlichen Sparte der Werke rückt die interkulturelle Fremdheit in den Vordergrund. In dem schon früher erwähnten Roman *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* und in dem später erschienenen Kinderroman *Spinat auf Rädern* wird die Fremdheit aus kulturalanthropologischer Sicht thematisiert und für die Kinder in literarisch verschiedenen Formen aufbereitet, so dass die eigenen Besonderheiten nie abgelegt werden

¹⁷⁸ Welsh, Renate: *Wie in fremden Schuhen*. Wien: Jungbrunnen, 1983.

¹⁷⁹ Welsh, Renate: *Das Gesicht im Spiegel*. Zürich/Frauenfeld: Nagel und Kimche, 1997.

¹⁸⁰ Welsh, Renate: *Zwischenwände*. Wien: Jungbrunnen, 1978.

¹⁸¹ Welsh, Renate: *Das Leben leben. Eva will sich nicht anpassen*. München: Schneider, 1980.

¹⁸² Welsh, Renate: *Einfach dazugehören*. Wien: Jungbrunnen, 1984.

¹⁸³ Welsh, Renate: *Schneckenhäuser*. Wien: Jungbrunnen, 1986.

¹⁸⁴ Welsh, Renate: *Dieda oder Das fremde Kind*. Wien: Obelisk, 2002.

¹⁸⁵ Welsh, Renate: *Johanna*. Wien: Jugend und Volk, 1979.

¹⁸⁶ Welsh, Renate: *Besuch aus der Vergangenheit*. Zürich/Frauenfeld: Nagel und Kimche, 1999.

können, aber in das Leben fruchtbar einzubinden sind: „*Es gibt Dinge, die man ändern kann und auch sollte – aber es gibt immer auch Dinge, denen gegenüber man sich nur selber ändern kann...*“¹⁸⁷

Werke wie *Eine Krone aus Papier*, *Eine Hand zum Anfassen*¹⁸⁸, *Disteltage*¹⁸⁹, *Drachenflügel*¹⁹⁰, in denen die Autorin die Kinder mit der radikalen Form der Fremdheit, mit der Grenzerfahrung Krankheit und Tod konfrontiert, haben auch auf Grund des modernen literarischen Erzählens, mit Blick in die Innenwelt der Figuren, besondere Relevanz. Außer der oben erwähnten Fremdheitsformen sind in den meisten Werken auch die Ausprägungen der alltäglichen Fremdheit, wie z. B. Fremdheit in der Familie, die sich literarisch als Kommunikationsverlust manifestiert, präsent. Fremdheit kann uns aber nicht nur in den Anderen begegnen (intersubjektive Fremdheit), sondern auch in uns selbst, als Fremdheit unserer selbst (intrasubjektive Fremdheit) erscheinen. Mit dieser Form der Fremdheit setzen sich die Protagonistinnen, die sich in der Phase der Suche nach der eigenen Identität befinden, ständig auseinander.

Im folgenden Abschnitt werden an konkreten Werken von Renate Welsh die oben erwähnten Formen der Fremdheit und die erzähltechnischen Verfahren, die zum reflektierteren Umgang mit diesen Phänomenen beitragen sollen, analysiert. Es wird danach gefragt, wie Fremdheit entsteht, wie sie transparent gemacht werden kann und wie sie zur Bereicherung des Individuums oder der Gemeinschaft führen kann.

¹⁸⁷ Dahrendorf, Malte: *Aufklärung und Kinderliteratur*, In: *1000 und 1 Buch*, 1989, H. 1. S. 14.

¹⁸⁸ Welsh, Renate: *Eine Hand zum Anfassen*. Wien: Jungbrunnen, 1985.

¹⁸⁹ Welsh, Renate: *Disteltage*. Wien: Obelisk, 1996.

¹⁹⁰ Welsh, Renate: *Drachenflügel*. Wien: Obelisk, 1988.

3. 2. Das historische Fremde: Schilderung der Zeitgeschichte an individuellen Schicksalen

Wie es im zweiten Teil der Arbeit über die Phänomene 'das Andere' und 'das Fremde' dargestellt wurde, hat Fremdheit viele Ausprägungen, die nach verschiedenen Merkmalen in Gruppen eingestuft werden können. Das historische Fremde wird als Erscheinungsform der strukturellen Fremdheit bestimmt, das aus der historischen Distanz zwischen den Generationen entsteht.

Unter den Werken von Renate Welsh nimmt die Gruppe der historischen, der zeitgeschichtlichen Romane eine besondere Stelle ein. Was diese Werke so besonders macht, ist die unverkennbare Annäherung an das Thema, wie Welsh allgemeingültige Aussagen anhand individueller Schicksale - und dies alles in historischen Rahmen eingebettet - schildert.

Was unter Zeitgeschichte verstanden wird, definiert Malte Dahrendorf folgenderweise:

„Mit 'Zeitgeschichte' ist die jüngste oder jüngere Vergangenheit gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben, zum Beispiel: Drittes Reich und seine Vorgeschichte, Zweiter Weltkrieg, Ost-West Spannungen, Konflikte der Dekolonialisierung und der Dritten Welt, Rassismus (zum Beispiel in Südafrika und in den Vereinigten Staaten).“¹⁹¹

Aus dieser Definition, die den Begriff Zeitgeschichte auf breiter Ebene interpretiert, werden für die vorliegende Arbeit die Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges und die Zeit des Nationalsozialismus mit all seinen Folgen und die gegenwärtigen Reflexionen dieser Zeit akzentuiert.

Die individuelle und kollektive Verarbeitung der Kriegsvorgeschichte ist auf deutschsprachigem Boden mit Verzögerungen gelaufen und besonders in Österreich nicht ohne Widersprüche und Erschütterungen vollzogen worden, da die Mehrzahl der Österreicherinnen und Österreicher auf ihrer Opferrolle im Krieg beharren wollte. In den unmittelbaren Nachkriegsjahren wurden die Themen Nationalsozialismus und Judenverfolgung verschwiegen, und auch in den 50er und 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde ihnen geringes Interesse zuteil. Erst in den letzten 20 Jahren sind sie in

¹⁹¹ Dahrendorf, Malte: *Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/ Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik.* In: Rank, Bernhard/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule.* Weinheim: 1997, S. 205.

den Werken für Kinder- und Jugendliche im deutschsprachigen Raum stärker vertreten.¹⁹² Es wuchs die dritte Generation nach dem Krieg heran, und Verschweigen oder Verfälschen der Geschichte kann die Jugendlichen auf falsche Wege führen, wie es in der Zunahme rechtsradikaler Tendenzen unter den Jugendlichen zu beobachten ist. Die Kritik an der Verleugnung der Vergangenheit war und ist nicht mehr zu überhören. Die Macht der Kinder- und Jugendliteratur steckt eben darin, dass sie zur Verstärkung der Fähigkeit, fremdes Leid wahrzunehmen, beitragen kann.¹⁹³

Die Analyse der ausgewählten Werke von Renate Welsh mit zeitgeschichtlicher Thematik erfolgt hier wieder aus der Perspektive des Fremden. Die in den Werken geschilderten Generationskonflikte, die gegenseitige Fremdheit der Generationen, die auf der historischen Distanz zwischen den Generationen basiert, verkörpern nicht einfach die alltägliche Fremdheit, wie die fehlende Kommunikation zwischen den Generationen, sondern sind die Konsequenzen der strukturellen Fremdheit, wo das Fremde schon außerhalb der uns vertrauten Ordnung steht.

Aus der Sicht der älteren Generation, die alles selber erlebt hat, wird die Auseinandersetzung mit dem Faschismus ganz anders geführt als aus der Sicht der jüngeren Generation, die sogar das offene Reden über dieses Thema vermisst oder sich hinsichtlich verschiedener Interpretationen der Älteren auskennen muss.

*„Das ‚Betroffensein‘ der Älteren rührt von eigener Verstrickung her, das der Jüngeren von der Verstrickung ihrer Väter und Mütter und ihres Volkes, ist also mehr indirekter Natur.“*¹⁹⁴

Diese direkten und indirekten Erfahrungen der Generationen sollen miteinander ins Gespräch kommen, damit die jüngere Generation die Geschichte in Besitz nehmen und mit deren Folgen in der Gegenwart leben kann.

James Youngs Gedanken bieten weiteren Einblick in diese Problematik. *„Indem wir anerkennen, dass die Vergangenheit in der Gegenwart weiterlebt, dass sie Einfluss darauf nimmt, wie wir die Gegenwart wahrnehmen und interpretieren, akzeptieren wir, dass die Vergangenheit unserer Welt Sinn gibt und unser Handeln determiniert.“*¹⁹⁵

¹⁹² Siehe Beispiele in dem Artikel von Günter Lange: *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*. Von den 842 Büchern in dem Zeitraum von 1981-1998, die zu dieser Thematik gezählt werden können, sind 141, die sich mit der Judenverfolgung beschäftigen. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. 2000, S. 466.

¹⁹³ Vgl. Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. 1987, S. 92.

¹⁹⁴ Dahrendorf, Malte: *Erinnerungsarbeit. Jugend- und Erwachsenenliteratur zum Faschismus. Eine vergleichende Studie*. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?* 1990, S. 90.

¹⁹⁵ Young, James E: *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Frankfurt a. M.: 1997, S. 299.

Mit dem Begriff 'wir' wird, nach meinem Verständnis, sowohl die ältere als auch die jüngere Generation verstanden.

In den 70er Jahren war die Vater- und Sohn-Generation an der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit beteiligt, und dem entsprechend wurden in den Romanen die Generationskonflikte zwischen den Vätern und Söhnen geschildert. Die Generation, die die Herrschaft des Nationalsozialismus selber erlebt hat und davon erzählen kann, ist jetzt die Großväter/Großmüttergeneration. So sind an der Diskussion heute drei Generationen beteiligt, die alle über verschiedene Erfahrungen verfügen. In den Werken der 90er Jahre stellen nicht mehr die Kinder, die als eine Zwischengeneration erscheinen und sich von der Schuld lossprechen wollen, sondern die Enkelkinder die Fragen, die gar nicht harmloser sind als vor dreißig Jahren die Fragen ihrer Eltern waren.¹⁹⁶

In den 50er und 60er Jahren, als die Ereignisse noch nahe lagen, wurden die wahren Erinnerungen an die erlebte Geschichte verdrängt, die Menschen wollten alles vergessen. Diese Generation wird die 'schweigende Generation' genannt. Deren Kinder, die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre, nach der Zeit des Wirtschaftswunders, gegen die Werte der bestehenden Ordnung protestierend aufgewachsen sind, wollten im Bewusstsein ihrer Schuldlosigkeit nicht nur die Vergangenheit, die Beweggründe der Väter, kennen lernen, sondern sie auch zur Rechenschaft ziehen. Eine ausgesprochen kritische Haltung sowohl in der Familie als auch gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen charakterisiert diese Generation. Die dritte, die Generation der Enkelkinder, die sowohl in Freiheit als auch mit der Last der sogenannten gleichberechtigten Kindheit aufgewachsen ist, hat wieder andere Ansichten.

Jede Generation hat ihren eigenen Zugang zu diesen Fragen der Geschichte, weil die unterschiedlichen historischen Erfahrungen und Zugänge verschiedene Bilder über die Ereignisse prägen. Die alte Generation hat die Geschichte erlebt und sogar mitgestaltet, die jüngeren Generationen müssen sich die Vergangenheit aus den Erfahrungen der Eltern und Großeltern rekonstruieren und erst zueigen machen. Die Autoren zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendromane machen mit ihren Werken bewußt, „*dass Vergangenes als fortwirkend zu begreifen ist*“.¹⁹⁷

In diesem Zusammenhang ist die Behandlung zeitgeschichtlicher Themen bei Renate Welsh fast seit dem Anfang ihrer schriftstellerischen Tätigkeit vorhanden. Wie sie selber schreibt,

¹⁹⁶ Siehe das kanonisierte Kinderbuch: Burger, Horst: *Warum warst du in der Hitlerjugend? Vier Fragen an meinen Vater*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1976.

¹⁹⁷ Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. 1987, S. 93.

sind dies ihre eigenen Auseinandersetzungen mit dieser Thematik, natürlich in immer neuen Ansätzen.¹⁹⁸

Die drei Werke mit zeitgeschichtlicher Thematik, die für die folgende Analyse ausgewählt wurden, *Johanna* (1979), *Besuch aus der Vergangenheit* (1999) und *Dieda oder Das fremde Kind* (2002), zeigen verschiedene Perioden aus der Vergangenheit und signalisieren auch in dem Schaffen der Autorin verschiedene Etappen. Die für Welsh charakteristische Behandlung des Themas, indem sie nämlich die Geschichte an Einzelschicksalen schildert, wird auch in diesen Werken unter Beweis gestellt.

Der Jugendroman *Johanna* (1979), in dem die Autorin die Vorgeschichte des Nationalsozialismus aufarbeitet, vermittelt objektives zeitgeschichtliches Geschehen und verknüpft das Schicksal des jungen Mädchens mit persönlich Erlebtem. (Für diesen Roman erhielt Welsh im Jahre 1980 den Deutschen Jugendliteraturpreis.)

Der andere zeitgeschichtliche Jugendroman *Besuch aus der Vergangenheit* ist jüngerem Datums. Er ist im Jahre 1999 erschienen und reflektiert die Unterschiede der Generationen in Bezug zur Vergangenheit.

Das dritte Werk, *Dieda oder Das fremde Kind*, stammt aus dem Jahre 2002 und ist die späte autobiographische Schrift der Autorin, in der der Entwicklungsprozess der fremdbestimmten kindlichen Protagonistin vor dem Hintergrund der historischen Ereignisse der letzten Kriegsjahre und der Besatzungszeit abläuft.

Wie in dem gesamten kinder- und jugendliterarischen Werk der Autorin spielt auch die Frage nach Schuld und Verantwortung eine zentrale Rolle, ihr kommt deshalb in den ausgewählten zeitgeschichtlichen Romanen eine besondere Bedeutung zu.

3. 2. 1. Vorgeschichte des Nationalsozialismus in Österreich – aus der Sicht von unten:

***Johanna* (1979)**

Wie schon oben erwähnt, Kriegsgeschichte, aber besonders die Vorgeschichte des Nationalsozialismus, die Geschichte der 30er Jahre blieb lange Zeit in der Kinderliteratur unreflektiert.¹⁹⁹ Im Jahre 1979, als der Jugendroman *Johanna* erschien, war dieses Werk von Renate Welsh einer der ersten Romane in der österreichischen Literatur, der den Austrofaschismus zum Thema machte.

¹⁹⁸ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 24.

¹⁹⁹ Siehe Lange, Günter: *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. 2000, S. 470.

In diesem Werk, zu dem ebenso eine Realbiographie die Grundlage bildet, wie das in sehr vielen Romanen von Renate Welsh der Fall ist, schildert die Autorin die Geschichte der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts, die Zeit des aufkeimenden Austrofaschismus und „zeigt, wie sich große Geschichte im Leben einer kleinen Magd bricht.“²⁰⁰ Die Geschichte und Entwicklung der Hauptheldin wird in den Komplex der historischen Ereignisse eingebettet geschildert, die beiden Ebenen, die persönliche und die historische, sind ineinander verwoben präsent.

Mit diesem Werk greift Welsh auf die Traditionen des realistischen Erzählens des 19. Jahrhunderts zurück, besonders ist der Einfluss der Vertreterin dieser Richtung Marie von Ebner-Eschenbachs zu fühlen. (Gemeindekind, Magd)²⁰¹

Der Aufbau des Romans²⁰² ist, wie in den traditionellen Romanen, zeitlich linear, die einzelnen Teile, von denen es fünf große gibt, die noch in mehrere Kapitel unterteilt sind, folgen von 1931 bis 1936 chronologisch aufeinander, trotzdem wirkt die Konstruktion neu. Der Teil eins fängt mit dem Kapitel „Abschied“ an, und der letzte Teil, der Teil fünf endet mit dem Kapitel „Anfang“. Mit dieser Auflösung der Irreversibilität der Zeit wird schon in den Titeln der Kapitel angedeutet, dass die Geschichte aus dieser reflektierten Erzählperspektive dargestellt wird. Erst am Schluss fängt für die Protagonistin das richtige Leben an. Dieses offene Ende war vor 30 Jahren in der Kinder- und Jugendliteratur eine erzähltechnische Innovation. An der Entwicklung der Hauptfigur, Johanna, wird den Traditionen der realistischen Werke getreu, in denen die Helden keine Erleider, sondern Mitgestalter ihres Schicksals sind, gezeigt, dass die Menschen ihr Leben ändern können, dass sie für ihr Schicksal selbst verantwortlich sind: „Welsh stellt die Geschichte des unehelichen Gemeindekindes Johanna im Österreich der Zwischenkriegszeit als einen sozialen Emanzipationsprozess dar.“²⁰³ Der Roman wird auch von der Verfasserin dieser Arbeit als Dokument der Emanzipation einer jungen Frau interpretiert, die aber für breite Massen von Frauen in der genannten Zeit als typisch empfunden werden kann. Auch die anderen Frauenfiguren des Romans sind keine statischen Figuren, sie (die Ziehmutter, die Bauerntochter) setzen sich mit ihren früheren Vorstellungen auseinander und zeigen sich offen für die Veränderung.

²⁰⁰ Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. 1987, S. 33.

²⁰¹ Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur*. In: Cevela, Inge/Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix. Ästhetische Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: STUBE, 2001, S. 18-19.

²⁰² Bei der Analyse, beim Zitieren wurde eine neuere Ausgabe des Romans verwendet. Welsh, Renate: *Johanna*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2002.

²⁰³ Scheiner, Peter: *Realistische Kinder- und Jugendliteratur*. In: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. Stuttgart: Reclam, 1984, S. 55.

Die verschiedenen Ausprägungen der Fremdheit, die in diesem Roman geschildert werden, wie das in die Gruppe der strukturellen Fremdheit eingestufte, auf der historischen Distanz zwischen den Generationen basierende historische Fremde, und die Nichtzugehörigkeit zu der normbildenden Gruppe, die aus den Unterschieden der verschiedenen gesellschaftlichen Schichten wachsen kann, werden durch das Reflektieren des einfachen, uninformatierten Mädchens Johanna dargestellt. Den Geschichtsbüchern können über die politische und finanzielle Situation von Österreich der 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts konkrete Informationen entnommen werden, die aber das über drei Generationen entfernte historische Geschehen für die junge Generation von heute nicht greifbar, nicht rezipierbar machen. Zeitgeschichte kann, wie in diesem Werk von Renate Welsh, durch die Brille des gleichaltrigen Mädchens, wie es die jungen Leser sind, rezipierbar gemacht werden. In dem Roman gibt es deshalb wenig erzählende Passagen und wo sie doch angewendet sind, dienen sie sowohl dem verstärkten Reflektieren der sozialen Umstände als auch dem präzisen Nachfühlen des inneren Lebens der Protagonistin. In einer von diesen Passagen wird durch die Geschichte des kleinen Katers Frosch, der ebenso unerwünscht in der Welt lebt, wie Johanna, die Fremdbestimmung der Protagonistin unterstrichen. Dieses kleine Tier bedeutet für Johanna in der kalten, lieblosen Welt die vermisste Wärme. Abgesehen von diesen Passagen wird die Geschichte von Dialogen, von den Gedanken und inneren Monologen der Hauptfigur und von kommentarlosen Gesprächen über die Ereignisse in dieser historischen Zeit, getragen. Die Autorin verzichtet auf den allwissenden Erzähler, stattdessen wählt sie die personalisierte Erzählform, die Perspektive des ausgebeuteten jungen Mädchens, weil für sie: „...die Sicht auf die Stiefelsohlen von unten wichtig war,...“.²⁰⁴ Es wird der Horizont des einfachen, jungen Mädchens sowohl gedanklich als auch sprachlich nicht überschritten, um durch die Schilderung des Selbsterlebten der Protagonistin die Glaubwürdigkeit, die Greifbarkeit der damaligen Zeit für die Rezipienten zu sichern.

Von den oben erwähnten Aspekten des Fremden wird das Leben der Protagonistin von Kristeva²⁰⁵ als Nichtzugehörigkeit zu der (normgebenden) Gruppe genannten Form determiniert.

Schauplatz der Handlung ist ein Dorf im Burgenland, in dem die Hauptheldin, Johanna, das 13-jährige uneheliche Kind, als Gemeindegeld von Zieheltern erzogen wird. Als sie zwei Monate alt war, hatte ihre Mutter, eine ledige Magd, sie hergeschenkt, seitdem ist sie das

²⁰⁴ Welsh, Renate: *Gesichter im Spiegel*. In: Cevela, Inge/ Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix*. 2001, S. 38.

²⁰⁵ Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. 1990.

Gemeindekind, dem man mit einer Mischung von Mitleid und Geringschätzung begegnet. Die Ausgrenzung, die Andersheit von Johanna, die zur Fremdbestimmung führt, ist die Folge ihrer Herkunft, die nicht in Ordnung ist. Durch ihre Geburt, durch ihre Herkunft ist ihr Platz im Leben bestimmt, ihr Schicksal abgestempelt. Im Dorf herrscht strenge Hierarchie, wo alles seinen Preis hat, auch die Frauen, die nach ihrem Mitgift beurteilt, geschätzt werden. Das folgende Zitat zeugt von dieser harten Welt des Dorfes:

„Obwohl sie schon in der Schule erlebt hatte, dass jeder seinen Preis hatte, und seinen Wert im Dorf. Wenn einer vorbeiging, wussten alle, wie viele Joch Boden da gingen und wie viele Kühe. Genau wie jeder wusste, welche Mitgift ein Mädchen zu erwarten hatte.

Nur Johanna hatte keinen Preis.“ (S. 14.)

Johanna hat nichts, sie ist nichts wert, sie gehört nicht in diese Gemeinschaft. Sie spürt die tiefe Kluft, die sie von den anderen trennt. Maria, die Tochter der Ziehmutter gehört zu der Gemeinde und Johanna nicht: *„Vielleicht lag es daran, dass ihr nichts gehörte. Wenn einem nichts gehörte, gehörte man auch nirgends hin.“* (S. 14.)

Johanna will aus dieser Welt, in der über sie wie über ein Objekt, nicht wie über eine Person gesprochen und entschieden wird, - *„Und so was brauchen wir nicht in unserer Gemeinde, erst recht nicht in der heutigen Zeit, ..“* (S.17.) ausbrechen, deshalb möchte sie lernen, Schneiderin oder Friseurin werden. Sie träumt von einer Zukunft, wenn keiner mehr fragen würde, ob sie ehelich oder unehelich geboren war: *„Dann würde sie nicht mehr Johanna, das Gemeindekind, sein, sondern Johanna, die Schneiderin.“* (S. 12.) Die Gemeinde kommt für die Kosten ihrer Ausbildung nicht auf, so wird sie nach Niederösterreich, woher sie stammt, geschickt. Dort werden ihre Träume zerstört, da für ein Mädchen mit dieser Herkunft keine Tür zum Lernen offen steht. Sie wird von einem Großbauern, der zugleich auch der Armenrat ist, als Magd eingestellt. Knapp, hart, wie eine Peitsche, lauten die Sätze des Großbauers: *„Du kommst zu mir als Dirn, damit du es nur weißt.“* (S. 24.)

Hier versteht Johanna, dass ihre frühere Fremdheit noch gesteigert werden kann. Aus dem fremden Kind, aus Johanna, dem Gemeindekind, wird eine identitätslose Dirn. Auch bei den Zieheltern war sie nicht gleichrangiges Mitglied der Familie, trotzdem fühlte sie sich im Gegensatz zu dieser Situation, wo sie als Magd ausgebeutet schuftet, fast heimisch. Dieses Gefühl kann anhand des folgenden Zitats, das die Abschiedsszene von der Ziehmutter schildert, nachempfunden werden, von Welsh ohne besondere Beschreibung der Stimmungen und Gefühle versinnbildlicht:

„Die Ziehmutter verschwand im Zimmer und kam mit einer neuen Schürze zurück, dunkelblau mit weißen Blümchen.

‘Die ist für dich’, sagte sie zu Johanna. ‘Und jetzt näh ich dir das Fahrgeld in die Tasche. Ich habe mich erkundigt, was es kostet bis Reichenau. Wenn es arg ist dort, dann kannst du immer zurückkommen, verstehst du?’

Johanna schluckte. ‘Danke’, sagte sie. Die weißen Blümchen verschwammen vor ihren Augen.” (S. 15.)

Die Gefühle, die nicht mit schwelgenden Worten ausgedrückt werden müssen, verkörpern einen großen Wert. Jeder Gedanke war früher ein Gefühl, - betont Renate Welsh²⁰⁶ - deshalb muss man die Gefühle ernst nehmen und sie als Triebkraft der Geschehnisse wahrnehmen.

Das Fahrgeld in der Schürze bedeutet für Johanna lange Zeit eine gewisse Sicherheit, aber über Zauberkraft verfügt es nicht. Johanna muss bei dem Großbauern als Dirn bleiben, immer mit der Drohung in ihren Ohren: „*Eine wie du hat nicht frech zu sein, sonst...*” (S. 24.) Sie wird von der Bäuerin den anderen Bäuerinnen mit dem Satz: „*Sie ist unsere neue Dirn.*” (S. 30.) vorgestellt, als ob sie keinen Namen hätte. Aber auch Johanna selber will nichts Gemeinsames mit diesen Leuten haben, sogar diese Namenslosigkeit ist ihr recht.

Die von der Nichtzugehörigkeit generierte Fremdheit erlebt sie nicht nur als ausgebeutete Dirn, sondern sie fühlt sich auch unter Ihresgleichen, unter den anderen Dirnen fremd, von denen sie wegen ihrer Uninformiertheit oft ausgelacht wird. Einen Ausweg aus dieser doppelten Fremdheit könnte vielleicht die leibliche Familie bieten. Obwohl der Vater 14 Jahre lang nicht nach ihr gefragt hat und „*Schon das Wort „Vater” war ihr fremd*” (S. 47.), schreibt sie an ihn einen Brief. Die langen Jahre der Kontaktlosigkeit, aus der eine Art Fremdheit erwuchs, können mit dem Satz „*Komm doch her, hier ist Platz.*” (S. 47.) nicht abgetan werden. Johanna weiß nicht, wie es bei dem Vater wäre, was hinter dem Wort „*Komm*” steckt: „*Als was? Als Tochter? Oder als Dirn?*” (S. 52.) sollte sie kommen. Anstatt der schon bekannten Ausgrenzung nimmt sie das Risiko einer neuen Ausgestoßenheit nicht auf sich. Ihre Heimatlosigkeit, ihre Wurzellosigkeit macht ihr auch das plötzliche Erscheinen ihrer leiblichen Mutter bewußt, die Johanna nur wie eine fremde Frau ansehen kann. Aber sie gibt sich mit dieser Situation nie zufrieden, sie will den anderen zeigen, dass sie aus dem Gefängnis der Determinierung zum Fremden ausbrechen kann: „*Irgendwann zeig ich es ihnen. Irgendwann wird alles anders. Die werden noch staunen. Alle.*” (S. 53.) Jahrelang arbeitet sie unter diesen unmenschlichen Bedingungen ohne Bezahlung. Aber ebenso wie früher, als sie durch das Lernen aus der Fremdbestimmung ausbrechen wollte, hat sie auch in dieser Situation Kraft und Mut zur Auflehnung, nach einem Jahr verlangt sie Lohn. Über die

²⁰⁶ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. S. 10.

eigene innere Vorbereitung zu diesem entscheidenden Schritt wird in Form eines inneren Monologs erzählt, in dem Johanna mit der Auflistung der Gründe, sich selbst stärkt:

„Weg kann ich nicht. Noch nicht. Ich finde nichts, und wenn ich etwas finde, holen sie mich zurück. Aber so geht es nicht weiter. Ich brauche Schuhe, und die Unterhosen gehen bald nicht mehr zu stopfen. Morgen sage ich dem Bauern, dass er mir etwas zahlen muss. Oder der Bäuerin. Nein, besser ihm. Sie sagt ja doch nur, dass sie mit ihm reden muss. Und wie sie mit ihm redet, das weiß ich.“ (S. 120.)

Der darauf folgende, stockende Dialog zwischen Johanna und dem Bauern bietet ein plastisches Bild über die Umstände und kontrastiert die Innenwelt mit der unveränderbaren Wirklichkeit der Außenwelt:

„Ihr Mund war völlig trocken. 'Ich muss Sie etwas fragen, Herr.'
'Kannst du nicht reden, sodass man dich versteht?'
Sie gab sich einen Ruck. 'Ich bin jetzt ein Jahr da, und ich will einen Lohn.'
-----'Weil ich meine Arbeit mache wie die anderen.' „ (S. 121.)

Obwohl dieser Versuch keinen Erfolg bringt, denn sie wird nicht wie die anderen akzeptiert, spürt Johanna danach noch heftiger, dass sie das Schicksal der Magd loswerden und ihr Leben selber gestalten will. Der bisher gezeichnete Lebensweg von Johanna zeugt davon, dass sie nirgendwohin gehört und im Gefängnis der Fremdheit leidet, was auch an ihrer Sprachlosigkeit versinnbildlicht wird. Nur in einfachen Sätzen kann sie ihr Inneres reflektieren, aber in den Gesprächen mit den anderen hat sie Schwierigkeiten. Sie versteht vieles nicht, kennt sich nicht einmal in dem Alltagsleben aus und kann ihre Fragen an niemanden richten. Eine der wichtigsten Wenden in ihr Leben bringt die Bekanntschaft mit Peter, einem Zuerwerbsbauern, der zugleich auch in dem Bergwerk arbeitet. Nun spürt Johanna das erste Mal im Leben, was Ernstgenommensein bedeutet. Die Gespräche mit Peter öffnen ihr die Augen für das früher nicht Verstandene und langsam traut sie sich auch Fragen zu stellen. Anfangs hat sie Angst, dass ihre Fragen dumm sind, aber Peter erklärt ihr: *„Du bist nicht dumm, merk dir das! Die oben, die wollen gern, dass du das glaubst, damit sie dich dann für dumm verkaufen können.“* (S. 187.)

Johanna entscheidet, sie lässt sich nicht für dumm verkaufen. Ihr wiederholtes Verlangen bei dem Großbauern nach Lohn, nach drei Jahren unbezahlter Arbeit, wird akzeptiert. Ihre anfängliche Sprachlosigkeit verschwindet langsam, ihr Blick weitet sich von Innen nach Außen, sie merkt überall Not und Unrecht. Nach dem inneren Reflektieren der Wirklichkeit:

„*Ich bin ja selbst ein armer Hund.*“ (S. 185.) setzt sie sich nicht nur für sich ein, sondern stärkt auch Peter, dessen Notlage mit der Ernte vom Großbauer unbarmherzig ausgenützt wird. Jetzt erklärt Johanna Peter, wenn das viele verstehen, dass das Schicksal geändert werden kann, dann muss das gehen: „*Du.. die sitzen am längeren Ast. Aber wenn sich mehr auf den kürzeren Ast setzen, dann müsste es doch auch gehen, oder?*“ (S. 203.)

Einen der Höhepunkte der Geschichte bildet das Ereignis, als Johanna den Weg für den Ausbruch aus dem für sie vorgesehenen Schicksal findet. Sie bekommt Arbeit mit ordentlichem Lohn in einem Gasthaus und damit eröffnet sich ihr der Weg zur Entwicklung aus der namenlosen Dirn zu einer über ihre Zukunft selber entscheidenden, von den anderen nicht mehr als fremd bestimmten jungen Frau. Als Kontrast zu der Szene, als Johanna nur als Dirn bezeichnet wird, steht die Szene, in der sie wieder als Mensch, mit eigenem Namen empfunden wird: „*Da hätten wir eine Neue*“, sagte der Wirt. „*Johanna heißt sie.*“ (S. 207.) Johanna erreicht den Status eines Menschen, der nicht weniger wert ist als die anderen. Auch die Größe, die Macht des Bauern, die früher nie überwindbar schienen, verschwinden. Die physische Wahrnehmung, dass sie so groß wie der Bauer ist, steht als Symbol für ihre Selbstbestimmung und Gleichsetzung: „*Johanna blickte ihm ins Gesicht. Er war ihr immer so groß vorgekommen. Jetzt erst bemerkte sie, dass sie ihm gerade in die Augen sehen konnte.*“ (S. 210.) In dieser hoffnungsvollen Situation, als Johanna schon glaubt, dass sie ihr Schicksal bekämpfen konnte, kommt die unvorgesehene Probe, sie ist von Peter schwanger. Das ist eine große Sünde und eine kaum zu bewältigende Konfliktquelle für ein lediges Mädchen, „*Ohne Trauring*“ (S. 222.) ein Kind zu bekommen, trotzdem will Johanna ihr Kind behalten. Sie will für ihr Kind ein anderes, ein besseres Schicksal als es ihr zuteil war.

Es ist zu sehen, dass Johannas Leben mit einer steten positiven Entwicklung durchwoben ist, die aber kleinschrittig, durch Rückfälle erschwert vorangeht. In der letzten Szene, in der sie über die Zukunft ihres Kindes entscheiden muss, handelt sie nicht nur für sich, sondern auch für die anderen Vertreter ihrer Schicht. Die Szene, in der Johanna der Ziehmutter und Maria, der Ziehschwester darüber berichtet, dass sie ihr Kind nicht weggeben will, legt auch von der Entwicklung der Ziehmutter Zeugnis ab. Sie, „*die ihr Leben lang getan hatte, was ihr andere gesagt hatten*“ (S. 236.), nimmt zum Erstaunen der eigenen Tochter Partei für Johanna und gerät in Streit mit ihrer Tochter. Die wie eine filmische Momentaufnahme wirkende Situation - die Ziehmutter flickt eine Hose, die drei Frauen sind in ein heftiges Gespräch verwickelt - läuft konkret vor den Augen des Lesers ab:

„Die Armen zahlen immer drauf, vor allem solange sie blöd genug sind, den anderen zu glauben. Die Johanna will halt nicht, dass ihr Kind weiter draufzahlt.“

‘Mama, ich bitt dich, hör auf! Wenn dich einer so reden hört, kannst du uns in die größten Schwierigkeiten bringen. Und der Johanna hilfst du auch nicht damit. Die rennt höchstens mit dem Schädel gegen die Wand, und die Wand ist noch allemal härter als ihr Schädel.’

Die Ziehmutter faltete die geflickte Hose zusammen. ‘Langsam glaub ich, es ist höchste Zeit, dass wir mit diesen Sprüchen aufhören. Wenn mehrere gleichzeitig mit dem Schädel gegen die Wand rennen, muss dann die Wand immer noch stärker sein?’ „ (S. 236.)

Nach dieser Auseinandersetzung fühlt sich Johanna stark genug, den Kampf aufzunehmen:

„Es war ihr in diesem Augenblick klar geworden, dass sie den Kreis durchbrechen musste.

Sie mit ihrem Kind.“ (S. 237.) Für ihren Kampf findet sie in Peter einen echten Partner, der

sie als gleichrangige Gefährtin ehrt. Die schon früher wahrgenommene Möglichkeit: *„Weißt*

du, wir bringen es beide nicht fertig, uns selbst aus dem Dreck zu ziehen. Aber vielleicht kann

es einer für den anderen.“ (S. 203.) kann die Wende in ihr Leben bringen. Als Ausweg aus

der determinierten Situation wird für Johanna hier die traditionelle Form, die Heirat mit Peter,

die die ersehnte Ordnung in ihr Leben bringt, angeboten. So kann sie in die Gruppe der

„ordentlichen“ Welt aufgenommen werden, was die Chance auf ein Neubeginn bedeutet. Die

Frau – Mann Beziehung basiert hier auf Vertrauen, Liebe, Ehre, die sowohl die eigene

Entwicklung, die Selbstfindung als auch das gemeinsame Denken und Handeln der Partner

zulässt. Das schon erwähnte offene Ende, die offenen Fäden am Ende des Romans lassen

Platz für die weitere Veränderung, für das Weiterdenken der Geschichte. Das Werk, in dessen

Mittelpunkt die Darstellung des Reifeprozesses, der Emanzipation der Protagonistin aus der

Fremddeterminierung steht, strahlt Kraft aus und gibt den Rezipienten Mut für die

selbstständige Gestaltung ihres Lebens. Die ästhetische Gestaltung, die konsekvente

Bewahrung der Perspektive des jungen Mädchens, die Konfrontation mit ihren Gedanken in

Form von inneren Monologen und die Dynamik der Dialoge tragen zu der veränderten

Wahrnehmung und zum differenzierteren Umgang mit dem Fremden bei.

Das individuelle Schicksal, die persönliche Entwicklung von Johanna, die in der

Interpretation dieser Studie als Emanzipationsprozess zur Ablegung ihrer Fremdheit erscheint,

spielt vor dem Hintergrund der historischen Ereignisse der 30er Jahre. Die beiden Ebenen

sind voneinander untrennbar, die historischen Zusammenhänge der damaligen Zeit haben

dominierenden Einfluss auf das persönliche Leben der Protagonistin.

Die Geschichte der 30er Jahre von Österreich, die sowohl von politischer Unsicherheit als

auch von finanzieller Not bestimmt war, verkörpert nicht nur für die Rezipienten, sondern

auch für die junge Protagonistin, die als ausgebeutete Magd auf dem Lande lebt, das Fremde. In dieser Welt stand die individuelle Existenz der Menschen in engem Zusammenhang mit den politischen Ereignissen, deren Auswirkungen sich niemand enthalten konnte. Der Roman bietet auch auf dieser Ebene keine komplexen Fakten und Daten, wie ein Geschichtsbuch, sondern vermittelt die Zeitgeschichte mit Hilfe von kleinen Details aus dieser historischeren Epoche, in Form von Dialogen und innere Monologen eingebettet in die Handlungsgeschichte.

Johanna, anfangs stumm und hilflos, lebt, wie schon dargestellt, im Gefängnis der Sprachlosigkeit, kennt sich in Vielem nicht aus, aber sie ist ein guter Beobachter, bewahrt die Geschehnisse in ihrer Erinnerung. Sie versteht die politische Situation, den Kampf zwischen den Parteien nicht, das ist für die einfachen Menschen nicht verfolgbar, sogar unüberschaubar. Die Uninformiertheit, die Folgsamkeit der breiten Massen wird von der Politik ausgenützt. Das Aufeinanderprallen der unterschiedlichen ideologischen Positionen wird in dem Roman kommentarlos, ohne Erklärungen, in heftigen Auseinandersetzungen der Figuren dargestellt. Die drei Richtungen in der Politik werden durch drei Figuren personifiziert. Der Großbauer Lahnhofer, bei dem Johanna als Magd arbeitet, ist Anhänger der Christlichsozialen, Peter Steiner, der zukünftige Lebensgefährte von Johanna ist Mitglied der illegalen Sozialisten und der Liebhaber von Maria, der Tochter des Großbauern gehört zu den Nationalsozialisten. Wie die verschiedenen Gesellschaftsklassen für die politischen Interessen der Parteien gegeneinander ins Spiel gesetzt waren, das für Johanna, die anfangs nicht einmal das durchschauen kann, was ihr geschieht, nicht zu begreifen ist, wird sowohl in Gesprächen als auch an Johannas Reflexionen dargestellt:

„Der Alte Gruber ergriff wieder das Wort: 'Ob es euch passt oder nicht, wenn die nicht mit unseren Steuern für die Wiener Soziker schöne Windeln kaufen und ihre Proletenburgen bauen würden, dann hätten wir nicht die Arbeitslosigkeit und nicht die Schulden.'

Was hatte das alles miteinander zu tun? Johanna sah sich nach Romana um.

'Jetzt reicht's aber!' Ein Arbeiter ging auf Gruber zu. 'Du weißt es genau, dass die Arbeitslosigkeit von denen gemacht worden ist, die das Geld haben, von den Kapitalisten bei uns und von denen im Ausland.' „ (S. 85.)

Eine der Machinationen der Politiker ist die Gegenüberstellung der Stadt- und der Dorfbewohner. Johanna, die ausgebeutete Magd, erlebt die Ausgeliefertheit, die Perspektivlosigkeit der Arbeiter in der Stadt, als sie anstatt Maria Milch ausführen muss. Die Stadt, in der sie die Gesichter der Arbeitslosen sieht, in der die Kinder von Husten geschüttelt werden und in der sie die Frauen feindlich mustern, ist eine andere Stadt, nicht die, die sie

sich früher vorgestellt hat. Die Arbeiterfamilien mit den vielen Kindern können für die Milch nicht zahlen, weil die Männer keine Arbeit haben. Die zwei Schichten, Bauern und Stadtbewohner verkörpern füreinander das Fremde, das jetzt in Form von Feindlichkeit erscheint. Johanna sieht die konkrete Not, aber die Zusammenhänge versteht sie erst später:

„Sag deiner Bäuerin, sie soll sich das Milchgeld von ihren lieben Parteifreunden holen, die sind uns noch viel mehr schuldig. Aber die sehen ja nicht, was vor ihren Augen ist, die lassen sich lieber sagen, was sie sehen sollen. Verstehst?“

„Nein“, sagte Johanna. (S. 76.)

Wie die eigenen Rechte verteidigt werden, wie die Fremdheit der anderen gesellschaftlichen Gruppe nicht zu beseitigen ist, wird an der Figur, an dem Verhalten der Bäuerin klar gemacht. Obwohl sie die eigene Tochter über die Verhältnisse in der Stadt aufklärt, hat sie kein Verständnis für die schwere Situation der Arbeiterfamilien.

Nicht nur die Erfahrung, wie die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten einander gegenübergestellt werden, sondern auch die Wahrnehmung der Fremdbestimmung anhand der Rasse wird aus der Perspektive des unerfahrenen jungen Mädchens Johanna gemacht. Das erste Treffen mit einem Juden, dem Ladeninhaber Löwy ist für sie ein besonderes Erlebnis. Von der Bäuerin wird Löwy: *„Der ist zwar ein Jud, aber er ist billiger“*. (S. 115.) vorgestellt. Sie stigmatisiert ihn als einen Juden, aber sie schaut lieber auf die Vorteile, die er den Kunden bieten kann. Johanna, die Fremde, bekommt eben von diesem alten, für die anderen Menschen das Fremde verkörpernden Mann, von dem Juden: *„Eine Art von Freundlichkeit, die sie noch nie erlebt hatte.“* (S. 117.) Die Tochter von Löwy hat das schüchterne Mädchen mit „Sie“ angeredet und hatte sie so freundlich, mit gleicher Wertschätzung wie die anderen Kunden bedient. Hier spürt Johanna, dass ihre Sprachlosigkeit aufgelöst werden könnte, mit diesem Mädchen könnte sie reden. Diese Wahrnehmung von Johanna, dass sie eben von den Ausgegrenzten als Mensch behandelt wird, schildert unvermittelt ein Stück Zeitgeschichte. Wie aus der Andersheit Fremdheit entsteht, wird auch auf diesem Faden der Handlung dargestellt. Die Nazianhänger machen für alles die Juden verantwortlich und als dessen Folge kommt es bald zu Anschlägen gegen Juden, so auch gegen die Familie Löwy. Maria, die Bauerntochter weiß Bescheid darüber, wie ihr Liebhaber, Franz Gruber mit seinen Nazifreunden auf den alten Löwy, fünf gegen einen, losgegangen war. Das ist der Moment, wo Maria die Beziehung, die für sie ein selbstständiges Leben hätte

bedeuten können, kündigt. Durch die Darstellung dieser zwei Verhaltensweisen wird die Möglichkeit des reflektierten Verstehens des historischen Fremden geboten.

In dieser gegensatzvollen Zeit ist für Johanna alles kompliziert, da sie sich mit ihren Fragen, wenn sie etwas nicht versteht, an niemanden wenden kann. Sie weiß nicht, wer mit dem Wort „Führer“ gemeint ist, wenn die Menschen in der Kirche *„für unseren gottgewollten Führer“* (S. 163.) beten. Das Wort, „Heil“, das jetzt sowohl von Nazis als auch von Heimwehrmännern gebrüllt wird, kennt sie aus der Litanai, und diese neue Verwendung ist für sie unklar.

Nach Absicht der Machthaber werden die einfachen Menschen in Uninformiertheit gehalten, damit sie die Zusammenhänge nicht verstehen. Auch Johanna weiß sehr wenig, aber sie ist wissbegierig, deshalb liest sie heimlich Artikel aus der Zeitung, die sie noch weiter verwirren. Ohne Hilfe hat sie keine Chance, das Wesen der Ideologien zu verstehen. Wissen ist nicht für sie: *„Mit dem Wissen war es wahrscheinlich so wie mit schönen Kleidern und allen anderen erstrebenswerten Dingen. Die gab es nur für die anderen, nicht für eine Dirn und schon gar nicht für eine Dirn, die ein lediges Kind war.“* (S. 163.)

In den offenen Gesprächen mit Peter, in denen Johanna zuerst einfach gesteht, dass sie sich nicht auskennt, verschwindet langsam ihre Sprachlosigkeit, sie lernt es Fragen zu stellen. Peter redet ernst mit ihr, erzählt ihr, dass er ein Sozi ist und erläutert ihr, wie die Diktatur funktioniert: *„Ich meine, aus einer schwarzen Diktatur kann leicht eine braune werden, weil jede Diktatur dieselbe Art von Menschen braucht, egal was für eine Diktatur es ist. Und schöne Worte können sie alle machen. Sie nickte. Das, was er sagte, bedrückte sie, auch wenn sie es nur zum Teil verstand, aber sie war froh, dass er so mit ihr redete.“* (S. 190.) Erst durch diese Gespräche weitet sich Johannas Blick und sie glaubt, dass sie schon einiges versteht. So kann sie auf die Frage *„Verstehst du?“* nicht mehr mit *„Nein“* sondern mit *„Ich glaub schon“*. (S. 187.) antworten. Auch in der Schilderung der politischen Szenen bleibt die Autorin konsequent bei der personalisierten Erzählweise, sie überschreitet nie die Grenze, die das Fassungsvermögen eines einfachen, jungen Mädchens ausmacht, damit die Rezipienten das historische Fremde aus dieser Perspektive glaubhaft erfahren und die Möglichkeit zu dem reflektierten Umgehen mit dem Phänomen Fremdheit geboten bekommen. Die für die Rezipienten offen gelassenen Leerstellen bürden für das eigene Nachdenken, in dem schon der Keim des Verstehens steckt.

3. 2. 2. Vergangenheitsbewältigung aus der Perspektive dreier Generationen von Frauen: *Besuch aus der Vergangenheit* (1999)

Der Jugendroman *Besuch aus der Vergangenheit*, der sowohl dem Thema nach – die Frage nach Schuld und Verantwortung in der Kriegsvorgangeneit von Österreich – als auch nach den verwendeten erzähltechnischen Formen - als eines der innovativsten Werke der Autorin deklariert werden kann, hat in dem Erscheinungsjahr (1999) keine große Aufmerksamkeit erregt. Erst ein paar Jahre später, schon auf die Gedenkfeier zum Kriegsende konzentriert, erweckte es nicht nur das Interesse der Leser sondern auch das der Theoretiker:

„Mit *'Besuch aus der Vergangenheit'* ist die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Holocaust um ein Buch bereichert worden, das als eine gelungene Form literarästhetischer Geschichtsschreibung zu bezeichnen ist, die zugleich verschiedene Möglichkeiten literarischen Fremdverstehens beinhaltet.“²⁰⁷

Diese kurze Charakteristik beinhaltet die Schlüsselbegriffe - literarästhetische Geschichtsschreibung und Möglichkeiten des literarischen Fremdverstehens - der folgenden Analyse. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte, das Wahrnehmen und das Umgehen mit dem Fremden werden in diesem Roman miteinander verflochten, mit dem Blick in das Innere der Figuren, dargestellt.

Die historischen Ereignisse werden in dem individuellen Gedächtnis der einzelnen Menschen und im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft anders gespeichert.²⁰⁸ Um über die genannte historische Zeit differenziert erzählen zu können, braucht man eine literarische Form, an der die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Problematik eindeutig gezeigt werden kann. Dazu eignet sich am besten das von Renate Welsh gewählte erzähltechnische Verfahren, das Reflektieren der Geschichte aus vier Perspektiven. Diese Erzählweise eröffnet den jungen Lesern eine neue Sichtweise, da sie die Sicht differenziert. Man muss sich mit den unterschiedlichen Gedächtnisperspektiven auseinandersetzen, was die Identifikation mit den einzelnen Figuren erschwert.

Von den früher vorgestellten mehreren Ausprägungen der Fremdheit rückt in diesem Roman die strukturelle Fremdheit, die aus verschiedenen Lebenserfahrungen geboren ist und sich in der historischen Distanz zwischen den Generationen verkörpert, an die erste Stelle. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit der Vergangenheit führt dann zu der

²⁰⁷ Josting, Petra: *Gedächtnisperspektiven auf den Holocaust. Renate Welshs Roman „Besuch aus der Vergangenheit“*. In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere*. 2003, S. 151.

²⁰⁸ Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck, 2006. S. 23-30.

Wahrnehmung der Fremdheit in dem Verhältnis der Figuren zueinander, die eine andere Ausprägung der Alienität, die alltägliche Fremdheit verkörpert. Außer der strukturellen und der alltäglichen Fremdheit wird auch die Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst, eine weitere Erscheinungsform dieses Phänomens, die intrasubjektive Fremdheit geschildert. Für das Reflektieren der Vergangenheit und des Alltags der Gegenwart verwendet Renate Welsh innere Monologe. Durch die inneren Monologe wird Einblick in die Gedanken, in die Seele, in die innere Welt der Figuren gewährt. Da in den inneren Monologen die Konfrontation mit dem Gesprächspartner fehlt, schildern sie unverschleiert die Gedanken und Gefühle der Helden.²⁰⁹ Thematik, Figuren, das ästhetische Verfahren dienen in diesem Werk gemeinsam dem Transparent- und Plausibelmachen des Fremden.

Die Protagonistin, die Schlüsselfigur des Romans²¹⁰ ist Lena Leindorf, die mit ihren 14 Jahren als Identifikationsfigur für die Rezipientengruppe fungieren kann. In diesem Roman gibt es außer der Hauptfigur noch drei die Ereignisse reflektierende Figuren. Die vier Figuren sind Vertreter drei verschiedener Generationen, die über unterschiedliche persönliche Lebenserfahrungen mit der nationalsozialistischen Zeit verfügen. Die Protagonistin Lena hat ihre Kenntnisse über diese Zeit aus Büchern erworben. Frau Emma Greenburg, die 75 Jahre alte Jüdin, deren Erscheinen in Wien „*die Reise in die Vergangenheit*“²¹¹ in Gang setzt, war damals, als sie aus Wien vertrieben waren, ebenso 14 Jahre alt, wie jetzt Lena. Die Wohnung, wo jetzt Lena mit der Mutter wohnt, gehörte einst ihrer Familie. Auch die Großmutter von Lena, Gerti Brunner, gehört zu der Generation, die die damaligen Ereignisse selber erlebt hat und ihre eigenen Erfahrungen weitergeben kann. Sie war Schulkind während des Krieges und als Kind hat sie arge Erfahrungen aus dieser Zeit, die ihre ganze Entwicklung bestimmt haben. Monika Leindorf, Tochter von Frau Brunner und Mutter von Lena, vertritt die dritte, die mittlere Generation, die ebenso wie die Kinder von heute, verschont von den Schrecken des Krieges großgeworden ist. Ihre Kenntnisse bedürfen ebenso einer Erweiterung wie die der Kindergeneration von heute.

Bei dem unvermittelten Anfang, der die erste und zugleich die letzte Begegnung der vier Frauen beschreibt, sind Ort, Figurenarsenal und die Konfliktsituation so geschildert, dass ein spannungreicher Handlungsbogen zu erwarten ist, in dem für das eigene Mitdenken der Rezipienten genügend Raum angeboten wird und ganz konkret zu sehen ist, was für einen

²⁰⁹ Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur*. In: Cevele, Inge/Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix*. 2001, S. 26.

²¹⁰ Bei der Analyse, beim Zitieren wurde eine neuere Ausgabe des Romans verwendet. Welsh, Renate: *Besuch aus der Vergangenheit*. TB: Würzburg: Arena, 2001.

²¹¹ Josting, Petra: *Gedächtnisperspektive auf den Holocaust*. 2003, S. 156.

Weg die Protagonistinnen in der Deutung und Eroberung der Geschichte zurückzulegen haben, um die unter ihnen herrschende Fremdheit zu bewältigen.

In der Anfangszene des Romans hat die Schriftstellerin ein Bild gezeichnet, das sie lange beschäftigt hat:²¹²

„Lena rannte die Treppe hinauf, den Schlüsselbund in der Hand. Vor der Wohnungstür stand eine fremde Frau und betrachtete das gemaserte Holz, als stünde sie vor einem besonders interessanten Bild. Sie drehte sich um, schien verlegen.“ (S. 5.)

Diese alte Frau, wie sich bald herausstellt, ist im Jahre 1938 aus dieser Wohnung vertrieben worden und jetzt hofft sie auf ihre Fragen, die ihr Kopf und Herz beschweren, Antwort zu bekommen. In der ersten Wahrnehmung wird sie fremd apostrophiert. Wie man mit dem Fremden umgeht, ist am Verhalten der drei Frauen zu sehen. Lena, die 14 Jahre alte Protagonistin, findet die fremde Frau gleich sympatisch. Monika, die Mutter von Lena hält in höflicher Form Distanz zu der unbekanntenen Frau. Die Großmutter, Oma Gerti, zeigt in dieser Situation ihr bisher nicht gekanntes Gesicht, sie benimmt sich sehr feindlich gegenüber der zurückgekehrten ehemaligen Wohnungsbesitzerin. „*Bevor Sie auf falsche Gedanken kommen, Frau Grünberg...*“ (S. 10.) - mit diesem Satz leitet sie ihre Meinung über die Abgeschlossenheit der Vergangenheit ein, die mit dem Satz „*Irgendwann muss Schluss sein.*“ (S.10.) endet. So kann mit Langer festgestellt werden: Der überraschende Besuch von Frau Greenburg wirkt als Katalysator für die Nachdenkprozesse der drei Frauen.²¹³

Eine der zentralen Thesen des narrativistischen Paradigma ist, dass Geschichten identitätsbildende Funktion haben.²¹⁴ Narrativität und Moralität sind untrennbar voneinander. Durch das in der Erzählung thematisierte Handeln werden Werte und Normen vermittelt, die die Rezipienten emotional ansprechen. In diesem Werk wird die Frage der Schuld und der Verantwortung der Menschen für die Geschehnisse in der Geschichte, die für die Entstehung der historischen Fremdheit verantwortlich sind, aus mehreren Perspektiven beleuchtet. So werden die Leser mit den Beweggründen der erzählten moralischen Entscheidungen stark konfrontiert.

Die Stationen, an denen sie die Geschichte zu ihrer eigenen macht und damit die Fremdheit zu bewältigen sucht, sind an der Figur der Protagonistin, Lena, prägnant zu beobachten.

²¹² Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 26.

²¹³ Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur*. 2001, S. 26.

²¹⁴ Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren*. In: Jaeger, Friedrich/ Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 2. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2004. S. 153.

Die Begegnung mit Frau Greenburg ist für Lena ein Schlüsselerlebnis: „führt zu einer neuen Art der Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“. ²¹⁵ Nach der ersten Begegnung trifft Lena Frau Greenburg noch zweimal. Diese Begegnungen bieten ihr die Möglichkeit, die Stationen der Reise in die Vergangenheit mit Frau Greenburg gemeinsam aufzusuchen. Die Leser sehen die Stücke der Vergangenheit der alten Frau mit den Augen des jungen Mädchens, das in diesem Prozess das Unerlebte sich allmählich zu eigen zu machen versucht. Die Autorin wählt für die Darstellung die Perspektive des jungen Mädchens, das so alt ist, wie die Rezipienten sein können.

Lena wusste vor der Begegnung mit Frau Greenburg wenig über den Holocaust, ihre Kenntnisse hat sie aus Schulbüchern erworben, weil über diese Epoche der Geschichte in den Familien einfach geschwiegen wurde. Ihre erste Fremderfahrung mit einem Opfer des Holocaust hat sie beim Lesen des *'Tagebuches der Anne Frank'* gemacht. Das bedeutet ihre erste persönliche Verbindung zum Leben eines Mädchens ihres Alters in der genannten historischen Epoche. - Wenn Anne Frank noch lebte, dann hätte sie jetzt vielleicht eine Enkelin, die so alt wäre wie sie. Dieses Mädchen könnte vielleicht ihre Freundin sein. - Nach dieser literarischen Fremderfahrung folgt die direkte Begegnung mit Frau Greenburg, die eine Scheidelinie in ihrem Leben bedeutet. Frau Greenburg, die seit der Vertreibung aus Wien in Kanada lebt, wollte ihre Vergangenheit vergessen, sie hat sogar lange geglaubt, dass es ihr gelungen ist, ohne Erinnerungen zu leben. Als sie die Orte ihrer Kindheit aufsucht, kommt ihr lang Verdrängtes wieder in Erinnerung. Schritt für Schritt, die sie in der ehemaligen Wohnung macht, wird sie von den Erinnerungen überwältigt. Frau Greenburg lernen die Leser aus der Sicht von Lena kennen, Sie ist die einzige Figur in dem Roman, deren Gedanken nicht in inneren Monologen zum Ausdruck kommen. Ihre Gedanken werden in den Gesprächen mit Lena offengelegt und ihr Überwältigtsein von den Erinnerungen kann der Leser in der Wahrnehmung von Lena beobachten.

Die Kunst der Autorin, dass sie die Gefühle nicht unmittelbar beschreibt, die Berührtheit der alten Frau nicht in langen Sätzen schildert, sondern in der Wahrnehmung von Lena zeigt, beweist die folgende Szene:

²¹⁵ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 26.

„Lena sperrte auf, knipste den Lichtschalter an.

Die Frau schnappte nach Luft, ihre Hände zitterten.

‘Ist Ihnen nicht gut?’, fragte Lena.

‘Es ist nur die Lampe ...’ „(S.6.)

Seit dieser Begegnung betrachtet Lena die Menschen mit anderen Augen als früher. Sie denkt immer daran, was diese Menschen im Krieg getan haben mögen. Haben sie Juden geplündert oder vernichtet? Und jetzt füttern sie Vögel im Park? (S.70.) Die indirekte Begegnung mit Ruth, der im Jahre 1942 in Treblinka ermordeten Schwester von Frau Greenburg, über die Frau Greenburg erzählt, spielt auch eine bedeutende Rolle im Umlernprozess mit dem Umgehen des Fremden. Lena identifiziert sich mit Ruth, die sie an Anne Frank erinnert, da beide Opfer des Holocaust waren. Die Enkeltochtergeneration ist dazu prädestiniert, diese unvollendeten Leben zu Ende zu leben. In dieser Form der Identifikationen vermindert sich für Lena sowohl die historische Distanz als auch das Fremdheitsgefühl gegenüber dem damaligen Leben.

In den Gesprächen mit Frau Greenburg wird Lena klar, wie kompliziert das Verstehen des Verhaltens der Anderen sein kann, wie schwer es ist, sich in die Situation der anderen zu versetzen:

„Genauso wenig, wie du weißt, wie du dich verhalten hättest, wenn du sechzig Jahre früher geboren wärst, genauso wenig weiß ich, wie ich mich verhalten hätte, wenn ich nicht Jüdin gewesen wäre.“ (S. 50.)

Aber was man getan hat, das muss man zugeben. *„...dieses ewige Verleugnungen, die Unfähigkeit, zuzugeben, was man gewesen ist, was man getan hat“* (S.34.) bringt keine Versöhnung.

Im Gegensatz zu der Oma spricht Frau Greenburg kritisch über die jüdischen Opfer, sie erscheinen in ihrer Erzählung nicht als makellos, weil sie Opfer waren. Die Opfer sind auch Menschen, mit allen menschlichen Lasten und Eigenschaften: *„Unter den Opfern gab es eigennützige, gemeine und anständige, dumme und geniale, einfach alle Arten von Menschen.“* (S.50.) Eben diese Schilderung der Menschen des Alltags, die dann vertrieben oder ermordet wurden, hat bei Lena viel zur Verminderung der Fremdheit beigetragen. Sie hat begriffen, dass die Vergangenheit auch für die junge Generation wichtig ist, dass die Vergangenheit mit der Gegenwart zusammenhängt. Von Frau Greenburg weiß sie, dass aus altem Unrecht neues Unrecht entsteht, wenn keine Klarheit geschaffen wird. Die Vergangenheit muss geklärt werden, für alle Generationen, denn *„...es gibt keine*

Versöhnung, wenn nicht zuvor Klarheit geschaffen wurde.” (S.35.) Es geht aber nicht einfach um Versöhnung. Klarheit schaffen ist wegen der Zukunft wichtig. Die Folgerung für Lena lautet, man muss so leben, dass man sich später vor den Enkeln nicht zu schämen braucht. Dazu ist es aber nötig, nicht nur immer an die Schattenseiten zu denken, sondern auch die Schätze im Leben wahrzunehmen.

Die echte und ehrliche Beziehung, die sich zwischen Lena und Frau Greenburg entwickelte, hat Lena geholfen, die individuelle und die kollektive Vergangenheit differenzierter zu sehen. In den Gesprächen mit Frau Greenburg und in den inneren Monologen von Lena ist klar zu sehen, dass die Konfrontation mit den verschiedenen Verhaltensweisen der drei Frauen ihre Situation erschweren, aber auf diese Weise kann sie sich das Umgehen mit dem Fremden komplexer aneignen. Sie sieht schon, dass die Vergangenheit zur Gegenwart gehört, die historische Distanz ist für sie fast verschwunden. Die Erinnerungen der alten Generation können so lebendig erhalten²¹⁶ und von der jüngeren Generation verstanden werden.

Die zwei älteren Frauen aus der gleichen Generation reflektieren die Vergangenheit ganz anders. Die Fremdheit in der gleichen Generation scheint schwerer zu besiegen als die historische Distanz zwischen den Generationen. Die Begegnung mit Frau Greenburg *„irritiert aber auch die Sehgewohnheiten von Lenas Mutter und Großmutter.“*²¹⁷

Bei der Oma ruft der Besuch von Emma Greenburg die Erinnerungen an den Krieg und an die Nachkriegsjahre wach. Wie sie sich mit ihren Erinnerungen auseinandersetzt, wie sie die Vergangenheit fremd macht, darüber erfahren die Leser in den Passagen vier innerer Monologe und in einem langen Monolog vor Tochter und Enkeltochter.

Im ersten inneren Monolog, in dem die Oma über das Leben der kleinen Leute während des Krieges und nach dem Krieg nachdenkt, versucht sie für ihr feindliches Verhalten gegenüber Frau Greenburg eine Entschuldigung zu finden. Sie entfremdet die Vergangenheit, damit sie keine Verantwortung tragen muss. Sie sieht sich selber, wie der größte Teil der Österreicher, als Opfer. Was damals den Juden passierte, war natürlich schlimm, aber das war nicht die Entscheidung der einfachen Menschen: *„Hat uns vielleicht jemand gefragt, ob wir einverstanden waren mit dem, was die da oben taten? Aber wirklich nicht.“*(S. 22.) Im zweiten inneren Monolog, in dem die Erinnerungen an die Schrecken des Krieges unaufgefordert erwachen, ist die Fremdheit durch die Emotionen ansprechenden Bilder noch stärker vorhanden. Die Oma formuliert noch einmal ganz konkret, dass sie nicht versteht, warum die Tochter und die Enkeltochter sie wegen ihres feindlichen Benehmens verurteilen,

²¹⁶ Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur.* 2001, S. 27.

²¹⁷ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich.* Frankfurt: 2000, S. 26.

sie weiß nicht: „*warum ich ein schlechtes Gewissen haben sollte.*“ (S.43.) Nachdem sie sich in den inneren Monologen alles durch den Kopf hat gehen lassen, kommt es zu dem großen Monolog vor Tochter und Enkeltochter, in dem sie mit der Schilderung ihres Schicksals das Verständnis der Kinder gewinnen möchte. Sie hat alles selber erlebt, Hunger, Angst vor den Russen, die Rückkehr des Vaters aus der Gefangenschaft, über dessen Taten im Krieg sie sich nie im Klaren war. Eben deshalb distanziert sie sich von dieser Zeit, will ihre gut ausgebaute Fremdposition behalten. Mit den Erinnerungen veranschaulicht, behauptet sie ihre, in den inneren Monologen schon bewährte Wahrheit, und beendet den Auftritt mit der Folgerung: „*...und jetzt will ich nichts mehr davon hören, und euch bin ich erst recht keine Rechenschaft schuldig.*“ (S.65.) Die Möglichkeit der Verständigung erscheint bei der Oma nur später als ein aufkeimender Gedanke. Da sie die eigene Betroffenheit, die eigene Rolle in den Ereignissen nicht wahrnehmen will, so bleibt die Fremdheit sowohl zwischen den Generationen, als auch zwischen den Vertretern der gleichen Generation fast unberührt.

Die dritte Frauenfigur, Monika Leindorf, die Mutter von Lena tritt in ihrer Beziehung zur Fremdwahrnehmung als eine widerspruchsvolle Figur auf. Sie hegt keine Vorurteile, aber anstatt echter Freundlichkeit, wie es bei ihrer Tochter der Fall ist, gibt es eine Distanz in ihrem Verhalten zu der ehemaligen Besitzerin der Wohnung. In der Anfangsszene übersieht sie fast die ausgestreckte Hand der alten Frau und sie ist nicht bereit, Frau Greenburg der Mutter gegenüber zu verteidigen. Der angefangene Dialog, der Erklärung bringen könnte, kann nicht zum Ende geführt werden:

„Mama, wie konntest du nur...“

Ohne sich umzudrehen, sagte Oma: 'Ich wünsche nicht darüber zu sprechen.'

'Aber Mama....'

'Bitte!' Diese Schärfe in Omas Stimme hatte Lena noch nie gehört." (S. 11.)

Monika schämt sich für die Aggressivität ihrer Mutter gegenüber Frau Greenburg, doch sucht sie nach Rechtfertigungsmöglichkeiten für sie. Mit alten Fotos aus der Kindheit der Oma, die ein Kind zeigen, das immer ernst und düster blickt, möchte sie Lena die Beweggründe der Oma erklären. Damit kann einerseits Verständnis für sie, und für die Generation, die unterprivilegiert und verblendet war, geweckt werden, aber andererseits ist ein Freispruch nicht möglich, wenn die Schuld, mitgemacht zu haben von ihnen nicht empfunden wird. Auch Monikas Gedanken über das Benehmen der Oma und über ihre eigene Rolle werden in Form von inneren Monologen dargestellt. Sie denkt über ihr eigenes Verhalten nach, sie spürt, dass

sie etwas hätte machen müssen, was sie versäumt hat. Sie gesteht sich ein, dass sie sich, ebenso wie früher, auch in dieser Situation nicht zum eigenen Handeln angeregt fühlte, weil sie ein schlechtes Gewissen nie vertragen konnte. Die Verantwortung will sie auf die anderen abwälzen: „*Das schlechte Gewissen sollen die anderen haben, nicht ich.*“ (S. 27.) Mit dieser Wahrnehmung ist in ihrem Inneren der Nachdenkprozess in Gang gesetzt, die Fragen nach der Schuld und nach der Verantwortung sind nicht mehr zu vertreiben.

Um Vergangenes mit Gegenwärtigem zu verknüpfen, werden in dem Werk auch heutige Ereignisse angesprochen, wie der Bosnienkrieg, die Nato-Bombardierung und gegenwärtige Ausländerfeindlichkeit in Österreich. Durch diese Details wird eindeutig gezeigt, dass die Gegenwart bald Geschichte wird und die Menschen immer konkret und umgehend Entscheidungen treffen müssen, für die sie verantwortlich sind.

Einer der verbreitetsten Formen der Fremdheit, die vorwiegend in Familien- und Generationskonflikten zum Ausdruck kommt, begegnet man im Alltagsleben. Unterschiedliche Lebenserfahrungen und unterschiedliche soziale Verhältnisse bilden die Grundlage für die Herausbildung dieser Form der Fremdheit. Typisch für diese Konflikte ist es, dass ihre Ursachen nicht geklärt, sondern lieber verschwiegen werden. Kommunizieren nur auf der Oberfläche führt zu Unverständnis, zu Flucht in das Innere.

Renate Welsh verwendet in diesem Roman die Formen der personalen Erzählweise, des inneren Monologs und der erlebten Rede, um über die psychische Welt und über den Zusammenhang zwischen der inneren und der äußeren Welt der Protagonisten berichten zu können. Die Flucht in das Innere kann als ein Zeichen der Sprach- und Kontaktlosigkeit interpretiert werden. Mit ihren Werken, in denen Welsh die Sprachlosigkeit sowohl in der Familie als auch unter Gleichaltrigen thematisiert, kann sie zur Auflösung dieser Sprachlosigkeit beitragen. Auch in diesem Roman sind die Kontakte innerhalb der Familie durch die fehlende Kommunikation unter den Familienmitgliedern (Großmutter, Mutter und Enkeltochter) charakterisiert. Die begonnenen Dialoge enden nach zwei, drei Sätzen, die eigentlich wichtigen Gedanken bleiben unausgesprochen in den Gedanken haften, die die Autorin in inneren Monologen darstellt.

Für die Protagonistin Lena gibt es in der Familie keine Ansprechperson. Die Großmutter, die anstatt der emanzipierten Tochter die Hausfrauenrolle auf sich nimmt, ist als Partner für offene Gespräche mit Lena nicht da. Noch schlimmer als die fehlende Kommunikation ist, wenn man mit dem Reden das Schweigen verbergen möchte, wie es die Oma macht. Sie erzählt Lena unwichtige Sachen, um ein wahres Gespräch zu vermeiden:

„Oma erzählte von einer Schulfreundin, die sie gestern in der U-Bahn nach mehr als zwanzig Jahren getroffen hatte, von dem Wellensittich, der ihrer Nachbarin zugeflogen war und pausenlos schwätzte, nur waren sie noch nicht draufgekommen, in welcher Sprache. Sie erzählte witzig, Lena lachte, aber sie wusste genau, dass Oma nur redete, um keine Stille aufkommen zu lassen, in der die Begegnung mit Frau Greenburg zwischen ihnen als Mauer aufstehen könnte.“ (S. 61.)

Die Konfrontation zwischen der Mutter und der Großmutter wird in ihren inneren Monologen dargestellt, zu echten Dialogen kommt es zwischen ihnen nicht. Die Großmutter stellt in diesen Monologen auch in dem familiären Bereich ihre Opferrolle dar. Sie hat immer nur gearbeitet, keine Freude am Leben gehabt. Sie hat sich aufgeopfert und Monika nimmt keine Rücksicht auf sie. Sie und ihre Tochter haben eine grundverschiedene Lebenseinstellung, sowohl im Bezug auf die Kindererziehung als auch auf die Familie. Monika ist sowohl der Kritik der Mutter als auch der der Tochter ausgesetzt und sie hat zur Mutter wie zur Tochter eine kritische Haltung, die das Kommunizieren erschweren. Sie und Lena sprechen nicht eine Sprache, die Unmöglichkeit, miteinander zu reden, ist immer wieder ein Thema²¹⁸ in diesem Werk:

„Mein Gott.....’ Mutters Hände flatterten hoch, kamen auf dem Album kurz zur Ruhe, verkrampften sich ineinander. ’das ist doch klar, oder?’

’Nein. Ehrlich gesagt, nein.’

Die Mutter stand auf. ’Mit dir kann man nicht reden.’

’Mit dir kann man nicht reden’, sagte Lena, nachdem die Mutter ihr Zimmer verlassen hatte.“ (S. 20.)

Aber auch diese Aussage kommt erst nach dem Verschwinden der Mutter, es kommt nicht zum Dialog. Die Gesprächsversuche bleiben wirklich nur Versuche, sie werden nie zu richtigen Gesprächen. Beide leiden darunter, dass sie miteinander nicht kommunizieren können, aber den Weg zueinander finden sie nicht.

Kontaktmöglichkeit findet Lena bei Frau Greenburg. Offenheit und Ehrlichkeit kennzeichnen die Beziehung zwischen ihnen. Für Lena ist es neu, dass Frau Greenburg sie ernst nimmt und mit ihr redet. „*Wir haben miteinander geredet wie zwei vernünftige Menschen.*“ (S. 39.) erzählt sie der Mutter, als sie zur Rede gestellt wurde, wo sie so lange geblieben ist. Lena sehnt sich nach richtigen Gesprächen:

²¹⁸ Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur*. 2001, S. 27.

„Noch einmal von vorne, ja? Also, wo warst du?“

„Bei Frau Greenburg.“

„Was findest du nur an ihr? Was hast du mit einer alten Frau zu tun?“

„Sie redet mit mir.“ (S. 54.)

Frau Greenburg versteht Lenas Unsicherheit und ihr Suchen nach Antworten, ihr Bedürfnis, ernst genommen zu werden. Ebenso, wie die strukturelle Fremdheit, die Lena durch die Erinnerungen von Frau Greenburg bewältigen konnte, scheint auch die alltägliche Fremdheit mit Hilfe dieser alten Frau überwindbar.

Das Wahrnehmen des Fremden in sich selbst, die intrasubjektive Fremdheit erscheint in diesem Roman an allen vier Figuren. Alle vier nehmen mit dem Voranschreiten der Handlung etwas Anderes in sich selbst wahr, das sie früher entweder nicht gespürt oder aber normal gefunden haben. Lena, die Enkeltochter, wächst im Laufe der Ereignisse aus kindlicher Geborgenheit in die Problematik der Erwachsenenwelt hinein. Als Heranwachsende, ist sie auf der Suche nach der eigenen Identität, aber die Identifikation mit der Mutter und der Großmutter findet sie unmöglich. Wie schon erwähnt, repräsentieren Frau Greenburg und deren tote Schwester Ruth für sie das noch nicht Bekannte, das sie aber kennen lernen möchte. Erst nach der Loslösung von den gestellten Vorbildern in der Familie kann sie ihr eigenes Ich, ihre Eigenständigkeit finden und die andere Möglichkeit zur Identifikation wahrnehmen.

Auch die Oma denkt über ihre Einstellung zu der Vergangenheit nach und sieht ein, dass sie auch früher mit diesen Erinnerungen zusammenlebte und ein schlechtes Gewissen hatte, nur sie wollte diese Stimme verdrängen:

„Oder war das schlechte Gewissen immer schon da und hat nur auf eine Gelegenheit gelauert? Wie komme ich dazu, mich auf meine alten Tage mit solchen Fragen herumzuschlagen?“ (S. 136.)

Sie entdeckt dieses verdrängte Ich, das für sie noch neu, sogar fremd ist. Sie sieht jetzt, dass ihre Vergangenheit nicht ohne Makel ist: *„Ich hätte auch so manches gern anders getan oder gesagt. Aber geschehen ist geschehen und keiner kann etwas ungeschehen machen.“* (S. 137.)

Aber die Möglichkeit für die Änderung nimmt sie momentan noch nicht wahr.

Auch Frau Greenburg hat seit der Begegnung mit Lena in sich ein anderes Ich entdeckt. In den Gesprächen mit Lena gibt sie zu, dass sie verwirrt ist und sich mit den alten und neuen Erfahrungen im Kopf ebenso nicht auskennt wie Lena. Auch in ihrem Kopf gibt es jetzt keine Ordnung, sie braucht noch Zeit, alles zu verarbeiten. Sie freut sich, dass sie Lena, die Fragen

stellt und die Vergangenheit verstehen möchte, kennen gelernt hat. An Lenas Beispiel sieht sie jetzt, woran sie früher nicht geglaubt hat, dass die Fremdheit der Vergangenheit von der jüngeren Generation bewältigt werden kann. Der Dialog zwischen der älteren und der jüngeren Generation funktioniert, das Fremde kann vertraut gemacht werden.

Die Begegnung mit Frau Greenburg hat auch Monika dazu veranlasst, über vieles nachzudenken, auch ihre Identität gerät ins Wanken. „*Vielleicht muss man zuerst wissen, wer man ist, bevor man sich der Schuld stellen kann.*“ (S. 78.) Am Ende ihrer inneren Entwicklung sieht sie ein, dass die Österreicher, so wie ihre Mutter, sich für Opfer gehalten haben und es höchste Zeit ist, die Vergangenheit richtig zu klären und die Änderungen in den Rollen wahrzunehmen. Aber es ist nicht so leicht zu begreifen, dass man aus der Opfergruppe in die Täternachkommengruppe geraten kann. Es ist wahr, es muss Klarheit geschaffen werden, sonst wächst aus dem alten Unrecht neues Unrecht, wie es Frau Greenburg gesagt hat.

Nach der Analyse des Werkes, in dem durch die von Welsh gewählten erzähltechnischen Verfahren, durch Mehrperspektivität und durch Konfrontation in inneren Monologen mit verschiedenen Formen der Fremdheit, das Phänomen das Fremde vielschichtig dargestellt wird, kann festgestellt werden, dass der Nachdenkprozess über die Beziehung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart in allen Figuren angefangen hat. Aber nur alleine Lena, die Vertreterin der Enkelgeneration hat im Prozess des Fremdverstehens wesentliche Schritte getan und die erworbenen Erfahrungen zur Bereicherung des Eigenen verwendet.

Da die Protagonistin Lena selber nicht über einen großen Überblick verfügen kann, bietet den Rezipienten diese Darstellungsweise Mehrperspektivität die Möglichkeit, sich mit dem Fremden aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen und auch andere Sichtweisen kennen zu lernen.

3. 2. 3. Zeitgeschichte als „Seelendrama“ eines „nachdenklichen kindlichen Ichs“²¹⁹:

Dieda oder Das fremde Kind (2002)

Dieda oder Das fremde Kind ist einer der neuesten Romane der Autorin, der im Jahre 2002 erschien und der als ihr persönlichstes Werk charakterisiert werden kann, in dem Welsh auf ihre eigenen Kinderjahre zurückgreift. Ihre Neigung, Kinderbücher zu schreiben, hängt, wie sie in einem Interview²²⁰ betont, mit ihrer unglücklichen Kindheit zusammen. Beim Schreiben

²¹⁹ Dankert, Birgit: Rezension über *Dieda oder Das fremde Kind*. In: Die ZEIT, 2002, Nr. 49. S. 59.

²²⁰ Neugierig auf Menschen, In: *Kinderbuchtip*, Frühjahr 1993, S. 6.

von Kinderbüchern kann sie Kindheit nachholen aber ihre autobiographischen Kindheitserinnerungen wagte sie erst in der Distanz von mehr als fünfzig Jahren aufs Papier zu werfen. In der literarischen Fiktion beschwört sie aus der Perspektive des Kindes, in Gestalt von Dieda/Ursel ihre eigene Vergangenheit herauf und sucht nach Erklärungen, die von dem jetzigen Ich anzunehmen sind. Nach dem narrativistischen Paradigma wird die sinnstiftende Funktion des Geschichtenerzählens²²¹ behauptet, so kann nach dem literarischen Wiedererzählen das früher Erlebte aus einer bewusst gewählten Perspektive neue Dimensionen, neuen Sinn gewinnen. Den historischen Hintergrund zu der erzählten Kindheit bildet in diesem Roman das Ende des Zweiten Weltkrieges, deshalb kann der Roman auch als ein Beispiel für die in der Kinder- und Jugendliteratur eine immer größere Aufmerksamkeit erworbene neue Gattung, „Kriegskindheitsgeschichten“ stehen. Diese schwere Zeit wird am Schicksal einer Familie, am körperlichen und seelischen Leiden eines fremdbestimmten Kindes dargestellt. Zeitgeschichte, die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges und das Alltagsleben während des Krieges, liegt für die Kinder von heute durch zwei Generationen getrennt entfernt, deshalb kann die Realität der Geschichte für die heutigen Rezipienten durch die Schilderung des Selbsterlebten eines kleinen Mädchens, wie es hier geschieht, nachvollziehbar gemacht werden. Die Autorin stellt nicht den Krieg in den Mittelpunkt, der Krieg bildet den Rahmen für das Erzählte, der aber alles bestimmt. Zeitgeschichte wird in diesem Werk *als Seelendrama eines nachdenklichen kindlichen Ichs*²²² dargestellt. Im Gegensatz zu den traditionellen Kinderromanen gibt es hier keine Kapitel, einfach Leerzeilen dienen der Funktion der Gliederung. Die konkreten Erfahrungen und Erlebnisse und die früheren Erinnerungen des sieben Jahre alten Mädchens reihen sich in oft an filmische Szenen erinnernden Episoden aneinander, Stück für Stück entsteht die ganze Geschichte, wie sich doch *alle Bücher aus Mosaiksteinchen zu einem Ganzen fügen lassen.*²²³

Die Gesellschaft der fremden Kinder, die von den anderen abweichen, ist in der Kinderliteratur ziemlich groß. Es ist jetzt genug auf Pippi Langstrumpf²²⁴, auf die Feuerrote Friederike²²⁵, oder auf Hirbel²²⁶ zu verweisen, die von den anderen als Außerseiter stigmatisiert sind. Der Untertitel des analysierten Werkes, *Das fremde Kind*, spielt auf E.T. A.

²²¹ Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren*. 2004, S. 145.

²²² Dankert, Birgit: *Rezension über Dieda oder Das fremde Kind*. In: *Die ZEIT*, 28. 11. 2002

²²³ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*, 1995, S. 49.

²²⁴ Lindgren, Astrid: *Pippi Langstrumpf*. Hamburg: Oetinger, 1949.

²²⁵ Nöstlinger, Christine: *Die feuerrote Friederike*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1970.

²²⁶ Härtling, Peter: *Das war der Hirbel*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.

Hoffmanns gleichnamiges Kunstmärchen an.²²⁷ Hoffmanns Werke kennen aber hauptsächlich nur die Erwachsenen, so spricht die Autorin mit diesem Kinderroman, wie es ein moderner doppelsinniger Kinderroman beabsichtigt, sowohl Kinder als auch Erwachsene an. In dem Märchen von Hoffmann erscheint das fremde Kind, das Geschöpf der Phantasie als Helfer, es hilft den Kindern dem Bösen zu entfliehen. Dieda, die Protagonistin des Romans von Welsh, wird aber nicht nur von den anderen fremd bestimmt, sondern sie fühlt sich selber in ihrer Haut fremd, sie definiert sich selber fremd und erst nach langem Ringen mit der Umgebung und mit sich selbst kann man ein Zeichen des Zurückfindens zu dem eigenen Ich bei ihr ahnen. Erst am Ende des Romans gelingt es ihr, ebenso, wie bei Hoffmann, mit Hilfe eines Kindes, mit der Geburt der Schwester, den ersten Schritt in die Richtung zu tun, sowohl die zugeschriebene als auch die selbstgewählte Fremdheit abzulegen. Der Weg von der inneren Spaltung, von der Distanzierung von sich selbst, die durch Sätze, wie „*Dich brauche ich hier nicht*“ (S.13.) und „*Die da wird uns nichts als Ärger machen.*“ (S.44.) hervorgerufen ist, bis hin zu dem Eingeständnis „*Ich heiße Ursel*“.(S.158.) ist lang. Die Nennung des eigenen Namens kann als erstes Zeichen der Rückfindung zu dem eigenen Ich gedeutet werden.

„Dieda! Der Alte klang ungeduldig.

Zwischen dem Haselstrauch und dem Holunderbusch konnte er sie nicht sehen. Sie hielt den Atem an.

„Dieda!“

Jetzt schwellen die Adern an seinen Schläfen, wurden dunkelrot und dunkelblau, begannen sich zu bewegen wie Würmer.

„Dieda!“

Eines Tages würden die Adern platzen und das Blut würde spritzen und er würde umfallen. Die Frauen drinnen im Haus würden weinen und klagen, Dieda aber würde ganz allein auf den Berg steigen und oben die Arme ausbreiten und lachen. Und ihr Lachen würde von allen Felsen zurückschallen. (S. 5.)

Mit diesem Anfang in medias res wird sowohl in die Palette der Figurenebene als auch in die strukturelle Konstruktion des Werkes Einblick gewährt. Aus der bildhaft gezeichneten Außenwelt, aus der Realität werden die Leser gleich in die Geheimnisse, in die Gefühle der Innenwelt der Protagonistin geleitet. Die Beziehung der zwei Hauptfiguren zueinander - der Alte ist hart, autoritär, Dieda hasst ihn und wünscht seinen Tod – wird mit diesem anschaulichen Bild so emotionsvoll geschildert, dass die die Geschichte vorantreibende Spannung gleich bei den ersten Sätzen einen hohen Grad erreicht. Die Geschichte, aus dem

²²⁷ Hoffmann, E. T. A.: *Das fremde Kind*. (Erscheinung: 1817.) In: *Sämtliche Werke*. Frankfurt a. d. M. Deutscher Klassiker Verlag, 1985 – 2001, S. 570-615.

Blickwinkel des Kindes in personaler Erzählweise vorgetragen, wird für die Rezipienten nachvollziehbar.

In diesem Roman, schon durch den Titel signalisiert, wird die Fremdheit thematisiert, es werden mehrere Ausprägungen des Fremdseins dargestellt. Die Welt ist auf Dichotomien aufgebaut, Erwachsene und Kinder, Frauen und Männer, Natur und Gesellschaft, Leben und Tod, Wirklichkeit und Träume, Zugehörigkeit zu einer Gruppe, oder die Nichtzugehörigkeit zu dieser Gruppe verkörpern verschiedene Positionen und bilden die Grundlagen des Fremdbestimmens²²⁸, die an dem Leben der Protagonistin problematisiert werden.

Die alltägliche Fremdheit, die Nichtzugehörigkeit zu einer Gruppe, die z.B. in einer neuen Umgebung, in einer neuen Lebenssituation von beiden Seiten, von dem Neuen, der sich in die veränderte Situation einleben muss und von den Anderen, die den Neuen aufnehmen sollten, gespürt wird, wird hier an dem Kampf der Protagonistin, sowohl mit der neuen Familie, als auch mit sich selber, gezeigt. Die Handlung wird dementsprechend auf zwei Ebenen erzählt. Während auf der realen Handlungsebene das gegenwärtige Geschehen in der fremden Familie linear erzählt wird, wird auf der Bewusstseinssebene der Protagonistin die idyllische, oder aber auch idealisierte Vergangenheit, mit Rückblenden und mit Vorausblicken in die Zukunft, vergegenwärtigt.

Die Protagonistin, das sieben Jahre alte Mädchen, verfügt sowohl über körperliche, als auch geistige Merkmale, die sie für die Außenseiterrolle prädestinieren. Ihre roten Haare, ihre Gescheitheit lassen sie aus der Gleichförmigkeit der Umwelt herausstechen. Die Familie, die in diesem Werk auch als fremdheitstiftende Instanz fungiert, erscheint in dreifacher Form. Die erste, die wahre Familie bildete für dieses Kind den Ort der Geborgenheit, obwohl die Ausgrenzung des Kindes aus der Welt der Erwachsenen, auf Grund der essentiellen Fremdheit zwischen Kindern und Erwachsenen auch in dieser Lebensphase vorhanden war. Über die Krankheit der Mutter hat niemand ernst mit ihr geredet, nicht einmal der Vater, der doch alles wusste. (S. 51.) Nach dem Tod der Mutter gab sie sich selbst Schuld dafür, weil sie nicht brav, nicht leise genug hatte sein können. Die Omi, der Opapa und der Vater, der als beschäftigter Arzt zwar wenig Zeit für sie hat, sorgen auch weiterhin für die gewohnte Umgebung des Kindes. Dieses Leben war auch trotz des Verlustes der Mutter nicht nur mit Leiden voll, bis „*Papa die Frau ins Haus gebracht hatte*“. (S. 34.) Über dieses Ereignis, das auf die ganze Geschichte Auswirkung hat, wird in Form von Rückblenden berichtet. In die

²²⁸ Über den Begriff Fremdheit spricht Welsh in dem Interview von Heidie Lexe anhand von diesem Roman. Lexe, Heidi: *Dieser Faden Hoffnung*. In: Lexe, Heidi (Hrsg.): Welsh, Renate: *Das Leben buchstabieren*. 2007, S. 17-23.

harte Gegenwart drängen die nicht weniger bittere Erinnerungen ein. Die Gestalt der anscheinend unempfindlichen Frau, die für das Mädchen nie Mutter sein wird, die für sie eine Art Fremdheit verkörpert. Aus der mit der Krankheit und dann mit dem Tod der Mutter erschwerten, doch heilen Welt des Kindes entsteht eine in der Anfangszene geschilderte, kalte und hasserfüllte Atmosphäre der Fremdheit.

Schauplatz der Handlung, das Feriendomizil, das Haus des Vaters auf dem Lande, in dem Ursel, - damals hieß sie so- , früher die glücklichen Tage des gemeinsamen Sommerurlaubs verbracht hatte und wohin sie jetzt mit dem despotischen Alten, dem neuen Großvater und der neuen Frau des Vaters, zu der sie Mutter sagen soll, die sie aber nur „die Frau“ nennt, vor dem Krieg flüchten muss, ist kein Zuhause mehr für sie. Das Vertraute verwandelt sich in wenigen Minuten ins Fremde. Sie muss hier, im Kreise der neuen, fremden Familie, nicht nur den Verlust der Mutter, sondern auch die durch den Krieg verursachte Flucht aus Wien, aus der Geborgenheit verarbeiten. Sie wird von dieser Familie, in der alle verwandt sind, nur sie gehört nicht dazu, besonders von dem Alten und seinen Töchtern als Fremdkörper behandelt. Die Fremdbestimmung begann gleich bei der Fahrt nach Aussee, als das Kind sich nicht von dem Vater lösen wollte, mit der Feststellung des Alten: „*Die da wird uns nichts als Ärger machen.*“ (S.44.) Das ist der Moment der Spaltung des Ichs des Kindes, sie legt ihre frühere Identität ab, sie will keine Gemeinsamkeit mit dieser Welt, sie braucht keinen echten Namen für diese Personen. Gegen die Fremdbestimmung kann sie nur mit ihrer eigenen Fremdbestimmung wehren. Sie definiert sich selber fremd, damit sie nicht zu diesen Menschen gehört und reagiert nur auf den selbstgewählten Anonymnamen „Dieda“. Eigenmachen erfolgt durch Benennung, wie sich auch Welsh darüber mehrmals äußerte. Verweigern der Benennung produziert Fremdheit, die Namenlosigkeit der Figuren, 'der Alte' und 'die Frau', schafft auch in diesem Roman die Atmosphäre der Fremdheit, dient der Distanzierung von diesen Erwachsenen. Die Lieblosigkeit der neuen Familie, die kein Auge und Verständnis für die Einsamkeit und den verstörten seelischen Zustand des Kindes hat, sondern „*eine feste Hand, Zucht und Ordnung*“ (S.36.) für nötig hält, löst bei Dieda Widerstand aus. Sie sträubt sich gegen diese neue Situation, nimmt die für sie bestimmte Hexenrolle wahr. Der Alte nennt sie ein halsstarriges, dickköpfiges, eigenwilliges, trotziges Kind (S. 10.), da Dieda ihre alten Rechte, ihre Position als Tochter des Hauses zu behaupten wagt und sich gegen die Normen der neuen Familie auflehnen will. Sie ist im Kreise dieser neuen Familie das fremde Kind, das mit einem Satz, wie „*Dich brauche ich hier nicht*“ (S. 13.) aus der Gemeinschaft, wenn es etwas Gutes gibt, ausgegrenzt werden kann. Fremdes Kind, Hexe, sogar vielleicht jüdisch, tauchen die Gründe des Fremdbestimmens auf.

Das frühere Leben in Wien und die Sommer auf dem Lande, gemeinsam mit der Mutter und den Großeltern erscheinen jetzt im Lichte des paradisischen Glückes, literarisch auf der Bewusstseinssebene des Kindes in Form von Rückblenden versinnbildlicht. Aber diese Zeit ist vorbei, sie kann nur in ihrer Erinnerung wachgerufen werden. Weil ihr über die realen Geschehnisse nichts erklärt wird, versteht sie die Situation nicht und fühlt in der Flucht aufs Land nicht die Schrecken des Krieges, vor denen man fliehen muss, sondern dass sie jetzt, von dem Vater getrennt, weil er in Wien weiter praktiziert, auch von ihm in Stich gelassen wird. Den einzigen Kontakt mit dem Vater bedeuten die Briefe, die ihr aber nicht die heißgewünschte Erlösung, sondern noch schlimmere Vereinsamung bringen:

„Sei brav und mache Mutti keine unnötigen Sorgen, sie hat es schwer genug. Ich verlasse mich auf dich, du bist ja mein Gescheiterl. Ein Herzensbusserl schickt dir dein Papa.“ (S. 49.)

Sie muss sich wie ein vernünftiges, großes Mädchen (sie ist 7 Jahre alt) benehmen, aber was für Lasten sie tragen muss, das merkt niemand, auch der leibliche Vater nicht. *„Aber er durfte ihr Kummer machen, er schon.“* (S. 35.) Sie will nicht die brave Tochter sein, protestiert gegen den Vater und gegen den für sie bestimmten Platz. Sie leidet jetzt nicht nur an dem Verlust der Mutter, sondern auch an der Abwesenheit des Vaters und fühlt die Fremdbestimmung multipliziert.

Die Züchtigung, wie Schläge oder ihr mit Rizinusöl den Teufel auszutreiben, kommt von der Hand des Alten, die aber bei Dieda zu keinem Ergebnis führt. Gegen Lieblosigkeit und Terror wehrt sie sich mit Hass und Rache und baut sich eine Gegenwelt zu dieser Familie, in der sie aus den Erinnerungen Kraft schöpfen kann, aber auch ihre Ängste freilegen darf. Sie kann vor dem äußeren Beobachter ihre Stärke bewahren, zu der von dem Alten gewünschten Entschuldigung kommt es trotz der Schläge nie:

„Im Bett lag sie auf dem Bauch, auch das war schwierig, jede Bewegung schmerzte. Aber ich habe nicht nachgegeben, ich habe nicht nachgegeben, ich habe nicht nachgegeben. Ich bin gefährlich, das hat er selber gesagt. Ich werde noch viel gefährlicher werden. Die werden sich wundern!“ (S. 22.)

Die Annäherung an das Fremde ist von unterschiedlichen Gefühlen begleitet. Das Fremde kann lockend aber auch gefährlich erscheinen. Dieda wird von den anderen gefährlich apostrophiert und sie beginnt selber an ihre Gefährlichkeit, an ihr Hexensein zu glauben. Ihr Traum von der Bombardierung Wiens, die sich zwei Tage später tatsächlich ereignet, erweckt

sowohl in ihr als auch in der Umgebung Aufregung. Jetzt fühlt sie sich nicht nur an dem Tod der Mutter, sondern auch an diesem Ereignis schuldig:

„Ein furchtbarer Gedanke nistete sich in ihrem Hirn ein. Was, wenn sie mit ihrem Traum die Bombe auf das Haus gezogen hatte? Wenn sie wirklich ein Hexenkind war, wie der Alte sagte? Papa, das wollte ich nicht! Wirklich nicht.“ (S. 31.)

Stärke und Schuldgefühle kämpfen in ihrem Inneren miteinander, was zu der Spaltung des Ichs des Kindes führt. In seiner Identität haben sowohl das Eigene und das Fremde ihren Platz. Stark und böse möchte sie vor der Welt erscheinen. *„Ich bin gefährlich. Ihr wisst ja gar nicht, wie gefährlich ich bin!“* (S. 10.) wiederholt und prägt sie sich selber den Satz des Alten ein. Diese Stärke ist aber nur eine Maske, in der Wirklichkeit ist sie schwach und verletzlich, mit Schuldgefühlen kämpfend zieht sie sich vor der verständnislosen Umgebung völlig in das gut geschützte eigene Innere zurück. (Diesem Motiv, Rückzug in die Innenwelt, begegnen wir bei Welsh sehr oft.) Sie sucht Verstecke sowohl in der wahren Welt, die sie in der Natur und in den verbotenen Orten des Hauses findet, als auch für die eigene Innenwelt, die sie niemanden bloßlegen darf. *„Verstecken war kein Spiel.“*(S. 7.) für sie, sondern ganz ernst und lebenswichtig. Zu der entfremdeten, schmerzvollen Innenwelt bildet die heile Natur den Kontrast. In der Natur kann sich Dieda nicht nur verstecken, sondern sich zu Hause fühlen. Hier, wo die wilde Minze *„duftete... und riesige Huflattichblätter wucherten.“* (S. 8) ist sie keine Heimatlose. In dem Fluss konnte man noch Forellen fangen und alle Arten von Vögeln und Käfern machten die Welt heimisch.

In ihrer Einsamkeit, mit Sehnsucht an die Zeit ihres früheren Lebens denkend, beschwört sie die Figuren der echten Familie herauf. Der Großvater, an den sie jetzt nicht schreiben kann, weil ihre Briefe von der Frau korrigiert werden, würde sie bestimmt holen, wenn er wüsste, wie ihr es jetzt geht. Der Großvater liebt sie, wie sie ist, aber die Frau *„sieht nur die Fehler. Dich würden sie nicht stören, dich nicht.“* (S. 23) So wird die in der Würde-Form dargestellte Sehnsucht nach dem früheren Leben der harten, lieblosen Realität entgegenstellt.

Die Gestalt der toten Mutter ist wegen des Schuldgefühls sehr schwer in die Erinnerung zurückzurufen. Ihre jetzige Situation erlebt Dieda, als verdiente Strafe für ihre Sünden. *„Sie war ein böses Kind, und das alles war ihre Strafe, der Alte, die Frau. Wahrscheinlich schrieb Papa nicht, weil er wusste, dass sie schuld war, an allem schuld.“* (S. 23.)

Dieses von den anderen und auch von sich selber böse und fremd genannte Kind sehnt sich nach Wärme und Geborgenheit, trotzdem ist sie nicht fähig, die zarten Zeichen der

Annäherung der Stiefmutter, die ein Kind erwartet, wahrzunehmen. Die Vorankündigung der Geburt eines kleinen Bruders, der sogar für ihre fremde Stellung in dieser Familie eine Bedrohung bedeuten könnte, jagt ihr Angst ein und erst die Krankheit der Frau löst bei ihr emotionales Auftauen gegenüber der Stiefmutter aus. Sie sorgt für Essen für die kranke Frau, die sie in ihrer Angst, dass auch sie stirbt, unbewusst Mutti nennt. So wirkt ihr Unbewußtes auf die reale Welt, die Fremdheit zwischen ihnen beginnt langsam zu schwinden.

Das Ende des Krieges, als die Familie nach Wien zurückkehrt, bedeutet auch für Dieda das Ende des inneren Krieges. Die heimische Umgebung, das Wiedersehen mit dem Vater, die Nähe der Großeltern, besonders des Opapa, helfen ihr bei der Rückfindung zu ihrem früheren Ich. Aber am entscheidendsten dabei ist, dass anstatt des erwarteten Sohnes eine Tochter zur Welt kommt. Mit der Geburt der kleinen Schwester glaubt Dieda in ihr eine Verbündete zu finden und kann dieses Ereignis als eine Möglichkeit für den Neuanfang wahrnehmen und der kleinen Schwester ihren richtigen Namen, Ursel, verraten:

„Brigitta brachte das Essen aus der Küche, hinter ihr kam Papa. Er legte Dieda eine Hand auf die Schultern, eine schwere, warme Hand. „Offenbar ist die kleine Theres ganz begeistert von ihrer großen Schwester.“

„Ich heiße Ursel.“ -----

Für Theres war sie die große Schwester, eine große Schwester mit einem richtigen Namen.“ (S. 159.)

Es gibt in dem Roman Figuren, die nicht zu der neuen Familie gehören, wie die Nachbarin, die Mutter der früheren Freundin von Dieda, oder Herr Taschl, die eventuell fremd erscheinen könnten, trotzdem bekommt das Kind von ihnen die fehlenden Erklärungen und die ersehnte Wärme. Eine besondere Szene über das Nachdenken von Fremdsein verkörpert die Schilderung der Begegnung von Dieda mit einem englischen Soldaten. Als kleines Kind stellt es sich die Frage als der Soldat ihm Kaugummi schenken will: *„sind die Fremden noch Fremde, wenn sie einem etwas geben?....Wenn ich das fremde Kind bin, kann ich von fremden Leuten etwas nehmen, von den fremden Leuten, die mir etwas geben.“* (S. 88.) Nach ihrer Vorstellung gehören die Fremden in ein Lager, also sie bilden ein Gegenlager zu den Angehörigen der Familie. Die Fremden sind einander dann nicht mehr fremd, Fremdheit ist unter ihnen aufgehoben worden.

Alltägliche Fremdheit, wie die Kontaktlosigkeit unter den Familienmitgliedern, wird in dem Roman durch Schweigen, Verschweigen, durch Verzicht auf Gespräche verkörpert. Sprache dient hier nicht zum Sprechen und zum Gedankenaustausch, nur zur Erziehung. Die kurzen Sätze, Gebote und Verbote, die von den Erwachsenen kommen, zementieren die Distanz noch

tiefer. Wie der Sprache die Kraft genommen werden kann, wie sie als Mittel der Ausgrenzung wirkt, zeigt das folgende Zitat: „*Ständig sagten sie etwas zu einem. Tu dies, tu das. Aber über wichtige Dinge sagten sie nichts. Warum ließen sie einen so entsetzlich allein? Sie waren so viele. Und nur sie gehörte nirgends dazu.*“ (S. 99.)

Fremdheit, die in der historischen Distanz erscheint, verkörpert eine Art der strukturellen Fremdheit, die in den zeitgeschichtlichen Jugendromanen im Fokus der Aufmerksamkeit steht. In diesem Roman bilden die letzten Monate des Zweiten Weltkrieges und die darauffolgende Besatzungszeit den historischen Hintergrund für das Erzählte, von denen aber das ganze Leben, so auch das Leben der Protagonistin bestimmt war. Die Flucht aus Wien, das unter veränderten Verhältnissen geführte Leben, sind alle Folgen des Krieges, der zwar unausgesprochen, doch immer präsent ist. Dem Wort unausgesprochen muss in dieser Situation besondere Bedeutung zugeschrieben werden. Über den Krieg zu sprechen, ist ein Tabu unter den Erwachsenen, geschweige denn, vor den Kindern. Das kleine Mädchen ist aber ein guter Beobachter, schnappt Wörter, Sätze auf, sucht nach Erklärungen, die ihr nicht erteilt werden. Wie hängt 'sich konzentrieren', „*ein harmloses Wort*“ (S. 92.), mit dem Konzentrationslager, das anscheinend, der Alte wurde sehr zornig als er die Schlagzeile in der Zeitung sah, ein gefährliches Wort ist, zusammen. Hitler hasst sie nur, weil der Alte ihn vergöttert. Sie speichert Wörter in ihrem Kopf, kennt sich nicht aus: „*Ein solches Durcheinander wie in ihrem Kopf gab es bestimmt nirgends sonst auf der Welt. Kein Wunder, dass es oft wehtat.*“ (S. 78.) Schweigen und Verschweigen, die dann Angst verursachen, prägen überall die Atmosphäre. Die Angst ist auch vor den Kindern nicht zu verhüllen. „*Wenn du mich fragst, haben sie Angst....Nicht nur unsere Familie. Alle.*“ (S. 30.) stellt der Cousin von Dieda fest.

Die Geschichte wird, wie schon früher erwähnt, auf zwei Ebenen aus dem Blickwinkel des Kindes erzählt. Diese Ebenen werden auch bei dem Erleben des Kriegsgeschehens nicht verlassen.

Das Wesen des Krieges spürt Dieda an der eigenen Haut, sie hungert und friert. Es mangelt an Lebensmitteln. Zucker, Milch, Brot sind große Kostbarkeiten, die jetzt sehr karg bemessen sind. Eine schmerzliche Strafe ist für Dieda, wenn das Essen von ihr verweigert wird. Sie geht oft mit knurrendem Magen ins Bett und sie ist seelenglücklich, wenn sie von der Bäuerin, von der sie Milch holt, ein knuspriges Stück Brot bekommt. Der echte Krieg, der so viel Leiden und Tod bedeutet, wird auch anhand von Anspielungen auf die tapferen Soldaten gezeigt. Durch diese kindliche Perspektive bekommt das historische Geschehen Glaubwürdigkeit bei den Rezipienten, für die die Zeitgeschichte das Fremde verkörpert.

In dem Roman wird Krieg auf mehreren Ebenen geführt. Der echte Krieg, der Krieg zwischen Dieda und dem Alten und der Krieg im Inneren des Kindes, sind physische und psychische Formen der Kriegsführung. Außerdem führt der Alte nicht nur gegen Dieda, sondern auch gegen die für Dieda ihre frühere Freiheit symbolisierenden Eichhörnchen Krieg. Der Krieg zwischen Dieda und dem Alten hat schon auf der Bahnfahrt nach Aussee begonnen, und ist nicht weniger hart als der echte Krieg. Aber als das Ende des Krieges auch das Ende der Stärke und der Macht des Alten bedeutet, kann Dieda über diesen Triumph keine Freude verspüren. Von den auf verschiedenen Ebenen geführten Kriegen war der Krieg in ihrem Inneren am gefährlichsten, denn je stärker sie sich zeigen wollte, desto verletzlicher war sie. Sie konnte sich gegen die verbalen, physischen und psychischen Arten der Fremdbestimmung nur mit dem Aufgeben ihrer eigenen Identität wehren.

In diesem Kinderroman dargestellte Erfahrungen und Erlebnisse des alleingelassenen Kindes sind für die Kindergeneration von heute, die ebenso, wie Dieda, mit den Lasten der Vereinsamung kämpfen, von großer Relevanz und bieten auch für die Erwachsenen Denkanstöße zur Meisterung der ästhetisch auf hohem Niveau gezeichnete Problematik. Dieses Werk ist zweifelsohne ein ausdrucksvolles Beispiel dafür, wie auch in den Werken für Kinder und Jugendliche das Fremde kraft der Sprache plastisch gemacht werden kann.

3. 3. „Radikale Ausprägung der Fremdheit“ - Krankheit, Behinderung und Tod

Nach Waldenfels²²⁹ verkörpert sich die höchste Steigerungsform der Fremdheit, die radikale Fremdheit, in „Grenzphänomenen“ des Lebens, wie Schlaf, Rausch, Geburt, Tod. Auch den Kindern kann die Begegnung mit den oben genannten Phänomenen nicht erspart werden, so kann ihnen die literarische Darstellung beim Umgang mit dieser Ausprägung der Fremdheit helfen. Thematisch betrachtet werden in den Werken, die Behinderung, Krankheit und Tod aufgreifen, Fragen bearbeitet, die früher als nicht für Kinder geeignet galten. Das ist ein abschreckendes Thema für die jungen Menschen, behaupteten die Erwachsenen und wollen auch heute nicht glauben, dass Kinder und Jugendliche über diese Fragen des Lebens häufig nachdenken und über dieses Thema offen sprechen möchten.²³⁰ Hier muss das Wort „offen“ betont werden, weil die Kinder schon aus der Zeit des Märchenhörens und Märchenlesens diese Phänomene kennen, nur aus einer ganz anderen Perspektive. In den Märchen gibt es Zauberwörter und Zaubermittel, die sogar über den Tod Macht haben. Im Gegensatz zu den Märchen geht es in den modernen psychologischen Kinderromanen, in denen die oben genannte Thematik bearbeitet wird, nicht einfach um das Geschichtenerzählen, obwohl der sinnstiftenden, ordnungsstiftenden Funktion des Erzählens auch in diesen Werken eine wichtige Rolle zukommt. In diesen modernen Werken wird nicht nur die reale Welt sondern auch die Innenwelt der ProtagonistInnen, die Auswirkung der Begegnung mit diesen Phänomenen auf die Psyche der Figuren geschildert, so wird die Perspektive durch den Blick ins Innere erweitert. Das ehrliche Umgehen mit den Phänomenen Krankheit und Tod ist sowohl den Kindern, als auch einem Großteil der Erwachsenen unbekannt, weil über diese Phänomene nicht gesprochen wird, obwohl man das Fehlen der Kommunikation in den schwersten Minuten fühlt. Das Unbekannte und die fehlenden Erfahrungen verursachen in dieser Situation Angst. Mit Statistiken untermauert zeigt Heinz-Jürgen Kliewer²³¹, dass sich der größte Teil der Ängste bei Kindern auf den eigenen Tod oder auf den Tod von Angehörigen bezieht. Deshalb verkörpern die Werke, die die Auslotung der kindlichen Seele, das Aufzeigen der seelischen Entwicklung bei der Konfrontation mit diesen

²²⁹ Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997, S. 36.

²³⁰ Siehe zu diesem Thema: *Die Todesnähe als Unterrichtsthema*. Österreichische Schriftstellerin Renate Welsh las Schülern in Weyhausen vor. In: *Wolfsburger Nachrichten*, 16. 5. 1995.

²³¹ Kliewer, Heinz-Jürgen: *Die siebziger Jahre, Neue Themen*, In: Wild, Reiner (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler, 2002, S. 344.

Grenzerfahrungen zur Thematik wählen, nicht nur eine neue Dimension in der modernen Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch eine für die Selbstfindung unentbehrliche Gattung. Zu dieser kurzen Erörterung muss hinzugefügt werden, dass die Vorstellungen über die Phänomene und die literarische Darstellung der Behinderung und des Todes ebenso von der historischen Zeit und Kultur abhängig ist, wie die des Kindheitsbildes. Dieses Thema wird in den modernen Kinder- und Jugendromanen ganz anders als in den traditionellen Kinderbüchern des 19. Jahrhunderts oder sogar in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gehandhabt. Auf die literarische Verarbeitung dieses Thema haben die Romane von Johanna Spyri²³² den größten Einfluss ausgeübt. Während in den älteren Kinderromanen meistens ein Ausweg aus der erdrückenden Situation mit dem Aufzeigen der Möglichkeit der Heilung oder einer Heldentat des Kranken dargestellt wurde, werden in den modernen Kinderromanen Entwicklungen in den Mittelpunkt gestellt, die als Ergebnisse eines Umdenkungsprozesses beider Seiten, d.h., von Seiten der Gesunden und der Kranken, entstehen. Als wesentlichster Unterschied erscheint, dass in diesen Werken auch die innere Realität der ProtagonistInnen reflektiert wird.

Bei der ästhetischen Darstellung der oben genannten Ausprägung der Fremdheit werden die in den früheren Analysen schon erwähnten Gestaltungsmittel, wie die Möglichkeiten des personalen Erzählens mit Erweiterung der erlebten Rede und die Form der Ich-Erzählung, des inneren Monologs verwendet. Auch die weiteren Kennzeichen des modernen Romans, wie chronologische Brüche, häufiger Wechsel von Tempusformen oder erinnerte und irrealer Dialoge gelten auch schon in der Kinder- und Jugendliteratur nicht mehr als Seltenheiten.²³³

Renate Welsh analysiert die kindliche Lebenswelt sehr oft aus psychologischer Sicht. Diese Annäherungsweise charakterisiert auch die Werke mit der Thematik Krankheit, Behinderung und Tod. In den beiden Romanen *Drachenflügel* (1988) und *Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman* (1985) die jetzt das Objekt der Analyse bilden, wird die radikale Form von Fremdheit, Krankheit und Tod in den Mittelpunkt gestellt. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen, bei dem Umgehen mit dem Fremden wird die Wichtigkeit des Dialogs sowohl unter den Vertretern der verschiedenen Generationen als auch unter Gleichaltrigen und die des Dialogs zwischen dem Eigenen und dem Fremden betont.

²³² Spyri, Johanna: *Heidis Lehr- und Wanderjahre. Heidi kann brauchen, was es gelernt hat*. München: Lentz, 1978. (Erstausgabe 1881)

²³³ Über dieses Thema ausführlich bei Steffens, Wilhelm: *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*, In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, Bd. 2. S. 844-861.

3. 3. 1. Behinderung aus der Perspektive der gesunden Schwester: *Drachenflügel* (1988)

In diesem psychologischen Kinderroman nähert sich die Autorin dem Thema Behinderung, wie es in den meisten Romanen mit der Thematik Behinderung geschieht, aus dem Aspekt eines gesunden Familienmitgliedes. (Der Sichtpunkt eines Behinderten kommt fast nie vor.) In der Familie der Hauptheldin Anne lebt der 17 Jahre alte, spastisch gelähmte Bruder Jakob. Das Neue an der Darstellung ist, dass in diesem Roman, im Gegensatz zu der Mehrheit der Romane, in denen körperliche Behinderung thematisiert wird, die Rezipienten aus der Perspektive der gesunden Schwester Anne miterleben, wie die völlige körperliche und geistige Behinderung eines Familienmitgliedes zur Isolation und Einkapselung der Familie führt. So lernen sie nicht die Geschichte einer Behinderung, sondern die Geschichte der Menschen, die mit dem Behinderten leben, kennen.²³⁴ Um diese essentielle Problematik, das Zusammenleben mit einem Behinderten, in dem sich für die gesunden Menschen das Fremde verkörpert, transparent zu machen, bedient sich die Autorin der personalen Erzählsituation. Die Handlung wird linear erzählt, mit Rückblenden, die die Ereignisse in der Vergangenheit beleuchten und immer wieder unterbrochen durch Phantasieereisen der Protagonistin, die die sorgenvolle Atmosphäre aufheitern. Die Geschichte, das Leben der Familie mit dem behinderten Kind und auch die Wahrnehmungen in der Außenwelt, wie Anne die Welt der Anderen nennt, wird aus der Perspektive des 10 Jahre alten Mädchens geschildert. Bei der Schilderung wechseln sich Außen- und Innenperspektive, die mal eine neutrale, mal eine emotionsvolle Stimmung bewirken. Diese kindliche Perspektive, die subjektivierte Erzählweise, die die Ereignisse aus der Sicht der Protagonistin erscheinen lassen, ermöglichen, dass die Rezipienten durch dieses Thema nicht überfordert werden und sowohl Identifikationsangebote als auch Denkanstöße für Nachdenkprozesse erhalten.

Der Roman²³⁵ beginnt mit der Schilderung eines idyllischen Landschaftsbildes, das der Großvater und die Enkelin Anne anscheinend ohne Sorgen genießen können. Die Natur strahlt Ruhe aus, diese Welt ist heil, hier kann man glücklich sein. Die Anfangsidylle wird dann noch weitergesteigert, indem die Szenen der Phantasieereisen, die der Großvater und Anne mit Hilfe von Bilderbüchern machen, dem Leser plastisch vor Augen stehen:

²³⁴ Sollat, Karin: *Ich kann dir keine Antworten geben, aber steh' zu deinen Fragen*. Österreichischer Würdigungspreis für Renate Welsh. In: *1000 und 1 Buch*, 1992, H.3. S. 37.

²³⁵ Bei der Analyse und beim Zitieren wurde eine neuere Ausgabe des Romans verwendet. Welsh, Renate: *Drachenflügel*. TB: München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.

' " Hier siehst du, in diese Bucht laufen wir ein. Pythagorien heißt der Hafen. Spürst du, wie der Motor gedrosselt wird? Nicht erschrecken, das ist nur der Anker, der ausgeworfen wird. ---
Achtung, halt dich fest, gleich gibt's einen Ruck...Bitte sehr, wir können an Land gehen." ' (S. 7-8.)

Als Kontrast zu dieser heilen Welt wirken die ersten Zeilen des zweiten Kapitels: „*Schon von weitem sah Anne, dass Jakob auf dem Balkon stand. Die Kopfstütze des Rollstuhls ragte weit über die Brüstung.*” (S. 12.) Bei diesem Satz fühlt man schon, dass die Welt nicht mehr ganz so heil ist. Die Verben in dem Zitat 'sehen, spüren, gehen, sich festhalten' markieren all die menschlichen Fähigkeiten, die den Behinderten fehlen. Sie verfügen über Voraussagekraft für die folgende Thematik. Gesund und krank, in Griechenland spazieren und im Rollstuhl sitzen. Diese Kontraste begleiten die Geschichte, oben und unten, Freud und Leid, die Schwankungen der Gefühle werden offen bloßgelegt.

Aus der Sicht von Anne ist die Welt in zwei Teile geteilt. Ihre Familie mit Jakob ist die vertraute, die eigene Welt. Die andere Welt, zu der sowohl die Schulkameraden und Lehrer als auch die Nachbarn und alle anderen Menschen gehören, definiert sie fremd. Zwischen diesen zwei Teilen, die zwei Sphären verkörpern, - die Sphäre der gesunden Menschen, die sogenannte normale Welt und die Sphäre der Kranken, der Behinderten mit ihren Familien, die von der Norm abweichen – existiert ein tiefer Abgrund. Zur Entstehung der Fremdheit unter diesen beiden Gruppen führen die mangelnden Kenntnisse über die andere Sphäre. Beide machen für sich die andere Gruppe fremd. Zum Abbau der gegenseitigen Fremdheit wäre die Bereitschaft nötig, sich der anderen Gruppe gegenüber zu öffnen. Das könnte zum Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden führen. Ohne miteinander ins Gespräch zu kommen, kann das Fremde nicht verstanden und das Eigene nicht relativiert werden. Durch den Dialog erscheint das Fremde in einem anderen Licht und die Bedingtheit des eigenen Standpunktes wird erkennbar – wie es auch an der Entwicklung der Hauptheldin zu verfolgen ist.

Aus der Sicht der gesunden Menschen ist die Welt der Behinderten das Fremde.

Aber wie können die oben umrissenen zwei Sphären, zwei Welten, miteinander ins Gespräch kommen, wenn Anne überall in der Außenwelt die Zeichen der Fremdbestimmung spürt? Die Reaktionen, das Verhalten der Menschen bei der Begegnung mit dem Fremden, in diesem Fall mit dem Behinderten, kann durch eine Mischung aus Gleichgültigkeit, Neugier und Abscheu charakterisiert werden. Die Gleichgültigen wollen die Menschen mit Behinderung nicht wahrnehmen, sie schauen lieber weg. Aber dieses Wegschauen ist nicht weniger kränkend als die von Mitleid gelenkte Neugier. Anne muss erleben, dass sich unter der Maske der

Gleichmütigkeit oder des Mitleides Feindlichkeit gegenüber den Behinderten versteckt. Die Reaktionen der Menschen, die die Abwertung, die Ausgrenzung der Behinderten in der Gesellschaft widerspiegeln, werden anhand der Szene in der Straßenbahn geschildert, die nach kurzer Mitfahrt einer jungen Frau mit ihrem behinderten Kind ausgelöst wurde:

' „Armes Tschapperl, ich mag gar nicht hinschauen, wenn ich so was sehe.”---

„Also ich würde nicht mit so einem Kind auf die Straße gehen, das kann man doch den Leuten nicht zumuten.” –

Anne wollte sich die Ohren zuhalten, aber sie saß steif da und die Sätze prasselten weiter:

„Was hat denn so ein Kind von seinem Leben?”

„Unverantwortlich ist das, was die Ärzte heute tun, früher wär so ein armer Wurm einfach gestorben.” ' (S. 40.)

Die Intensität der sprechsprachlichen Form und die kurze, kraftlose innere und äußere Reflexion von Anne zeigen das Sich-gegenüberstehen und die Position der beiden Welten.

Auch die nähere Umgebung der Familie, die Nachbarn verhalten sich scheinheilig. Sie sagen nichts gegen Jakob, sondern durch Anspielungen: „*Die Nacht war bestimmt schwer für Sie.*” (S. 90.) setzen sie die Familie in Kenntnis, dass wegen Jakob auch sie keine Ruhe hatten. Das Denken der Menschen den Behinderten gegenüber ist von Vorurteilen geprägt, die die Abweichung von der Norm fremd bestimmen und die Verständigung zwischen den beiden Sphären erschweren.

Infolge solcher Bemerkungen wird die Familie mit dem behinderten Kind, die zu der normalen Welt eine Gegenwelt bildet, immer sensibler und hält immer weniger Kontakte zu der Außenwelt. In dieser Gegenwelt, die für die Anderen das Fremde signalisiert, schweißen die gemeinsamen Sorgen die Familienmitglieder stärker zusammen als dies in den anderen Familien zu merken ist. Sie fühlen sich alle gleich verantwortlich für die Versorgung des kranken Kindes, die ihnen sowohl physische als auch psychische Stärke abverlangt. Wegen dieses andersgearteten Lebens geraten sie in Isolation, tun aber auch selber nichts dafür, dass die Anderen einen Einblick in ihren wahren Alltag gewinnen. Von der fremdbestimmten Gegenwelt will Anne weder Neugier noch Mitleid, deshalb isoliert sie sich immer mehr von ihrer Umwelt, sie braucht keine Freundinnen, auch zu ihrem Geburtstag möchte sie niemanden einladen. Über die Beweggründe zu dieser Entscheidung, über ihre inneren Gedanken wird in Form von erlebter Rede berichtet:

„*Die Leute aus ihrer Klasse bekamen alle solche Augen, wenn sie Jakob sahen. Starren ihn an oder blickten weg, und beides war gleich schlimm. Nein, sie wollte niemanden von denen hier in der Wohnung sehen. Wirklich nicht.*” (S. 15.)

Vor den stigmatisierenden Blicken flieht sie in die Einsamkeit, zieht sich in ihr Inneres zurück. Über ihre Gefühle, Ängste kann und will Anne mit niemandem sprechen, nur zu Jakob hat sie Vertrauen, ihm erzählt sie ohne Bedenken und offen über ihre Erfahrungen mit der Außenwelt. Sie spielt Flöte für ihn, liest ihm die Hausaufgabe vor und findet bei ihm Trost. Auch in ihr gemeinsames Geheimnis mit dem Großvater, mit dem sie heimliche Phantasie Reisen machen, ist nur Jakob eingeweiht. Deshalb hat sie Gewissensbisse, weil sie das unbekannte behinderte Kind in der Straßenbahn, das auch Jakob sein könnte, der Außenwelt gegenüber nicht verteidigt hat: „*Stoßweise kam das Schluchzen. Sie vergrub ihr Gesicht an Jakobs Brust. Er fing an zu zappeln und lachte, gurrend und laut.*“ (S. 75.) So errichtet sie gegenüber den anderen, die mal Mitleid, mal Neugier zeigen, eine Mauer um sich. Auch die Offenheit, die ehrliche Hilfsbereitschaft der neuen Klassenlehrerin weist sie zurück: „*Jeder Mensch braucht jemanden, mit dem er sich aussprechen kann, wo er nicht aufpassen muss, wo er seine Wut loswerden kann.*“ Was sich dann im Inneren von Anne abspielt, reflektiert der darauffolgende unausgesprochene Satz: „*Ich brauche niemanden, wollte Anne sagen, ließ es aber, weil sie selbst merkte, dass es nicht stimmte.*“ (S. 46.) Einerseits ist die Welt mit Jakob der Rückzugsort vor den Anderen, den Fremden, andererseits fungiert Jakob als Vorwand für Anne, in dieser Beziehung versucht sie für ihr Verhalten, für ihre Einkapselung eine Rechtfertigung zu finden: „*Wir brauchen die alle nicht*“, wiederholte sie. „*Du musst auch keine Angst haben. Gar keine. Weißt du, die sind ja nur blöd. Die haben keine Ahnung.*“ (S. 75.) Das Leben mit Jakob, bei dem ein einfacher Schnupfen zu Erstickungsanfällen führen kann, verkörpert die andere, die fremde Welt für die normalen Menschen. Körperliches Leiden, ein Anfall, wie die Krämpfe des Jungen jagen jedem, der das Umgehen mit dem Kranken in einer solchen Situation nicht kennt, Angst ein: „*Jakob begann zu röcheln. Seine Lippen verfärbten sich blau. Anne nahm ihn hoch und drückte ihm regelmäßig den Brustkorb zusammen.*“ (S. 25.) Das ist das Fremde, das die gesunden Menschen nicht akzeptieren können. Aber nur aus dieser Dimension betrachtet wäre das Bild über die Welt mit einem Behinderten falsch. Jakob ist zugleich ein Mensch voller Liebe, Zärtlichkeit und Freude, der nicht nur als Last, wie viele in der gesunden Welt denken, betrachtet werden darf. Er ist zwar hilflos aber er hat eine liebevolle Natur und bedeutet für die Familie nicht nur Last sondern auch Freude: „*Anne ging auf den Balkon. Jakobs Kinn hing herunter, sein Mund stand offen. Sie hob seinen Kopf, lehnte ihn gegen die Stütze. Er strahlte sie an.*“ (S. 12.) In der Figur von Jakob wird gezeigt, dass die Behinderten ebenso Werte haben, wie die anderen Menschen: „*Sie wischte ihm den Mund ab, kämmte seine*

Haare. „So, jetzt bist du hübsch. Die sehen das nur nicht.“ (S. 76.) Aber wie kann die Außenwelt Jakobs Werte sehen, wenn sie in diese Sphäre nicht hineingelassen wird? Die Schwester liebt Jakob ohne Bedenken, und leugnet sogar vor sich selber, dass diese Situation, dieses Leben ohne Kontakte zu den anderen auch für sie Probleme bedeutet, ihre übermäßige Aufopferung der Grund für viele Konflikte ist. Die Außenwelt hat keine Chance, das Fremde zu verstehen, wenn die, die es kennen, den nötigen Lernprozess der anderen Gruppe nicht hilfreich unterstützen.

Der erste Schritt zum Abbau der Kontaklosigkeit wurde von der neuen Klassenlehrerin unternommen, von Anne jedoch zurückgewiesen. Mehr Erfolg beim Ausbruch aus der Einsamkeit hat die angehende Freundschaft zu Lea, der neuen Mitschülerin in der Musikschule. Diese nicht erhoffte, unerwartete Freundschaft bringt die Wende in das Leben der Protagonistin, die in der Geschichte zum Höhepunkt führt. Lea möchte an Annes Leben Teil haben und sie ist bereit, Lea näher an sich heran zu lassen. Wie es früher nie geschah, erzählt sie ihr über Jakob: „Als sie zum dritten Mal umkehrten, fragte Lea nach Jakob und jetzt konnte Anne erzählen, dass er zu früh zur Welt gekommen und in seine Nabelschnur so verwickelt gewesen war, dass sein Gehirn zu wenig Sauerstoff bekommen hatte und Zellen abgestorben waren.“ (S.32.) Die zwei Welten kommen so langsam miteinander ins Gespräch. Die Geschichte bekommt hier erneut Schwung, die Freundschaft bringt eine weitere Dimension in die zweigeteilte Welt. Lea verkörpert eine andere Verhaltensweise, sie passt in die vorurteilsvolle Welt der Anderen nicht hinein. Sie bewährt sich im Laufe der Handlung als Schlüsselfigur, weil sie ihre Bereitschaft, das Fremde zu verstehen, nicht aufgibt. Aber die Entwicklung, die Anne zur Selbstfindung und zu den anderen führen könnte, geht nur stockend voran. Den Höhepunkt der Geschichte bildet die Szene in der Musikschule, wo Anne zufällig Ohrenzeuge eines Gespräches ist: „Welche Anne meinst du?“, fragte der Leiter der Musikschule eben und Lea antwortete: „Die mit dem behinderten Bruder.“ (S. 70.) Diese Bezeichnung verursacht bei Anne eine seelische Krise. Sie versteht unter diesem Satz aufgrund ihrer früheren schlechten Erfahrungen Stigmatisierung, sie interpretiert das Wort 'behindert' ebenso wie die anderen negativ. Sie protestiert gegen das vermeintliche Stigmatisieren. Sie will sich selbst bestimmen, sie hat Werte, die die anderen wahrnehmen sollten: „Aber ich bin nicht nur die mit dem behinderten Bruder. Und Lea kann mich gern haben. Alle können mich gern haben.“ (S. 73.) Sie ignoriert sich wieder enttäuscht ein und will Lea nicht mehr treffen. Lea findet nichts Besonderes an diesem Satz, sie findet Anderssein normal und lässt sich nicht abschütteln. Sie macht Anne bewusst, dass sie auch den Anderen eine Chance geben muss, an ihrem Leben teilzunehmen:

„Du tust so, als ob Jakob nur dich angeht. Woher soll man wissen, wie er ist, wenn man nicht über ihn reden darf? Warum darf ich nicht mit dir und ihm gemeinsam spazieren gehen, zum Beispiel?“

„Weil das sowieso keiner will“, sagte Anne.

„Und das weißt du genau?“

„Natürlich.“

„Es stimmt aber nicht.“

„Wir brauchen keine guten Taten! Und Mitleid brauchen wir erst recht nicht.“ (S. 99)

Die Auseinandersetzung zwischen den Mädchen wird in intensivem sprechsprachlichem Dialog geschildert, in dem die Meinungen aufeinanderprallen. Lea meint, man muss zuerst mit sich selbst im Reinen sein, bevor man über die anderen ein Urteil fällt:

’„Du willst nicht, dass einer schaut, und nicht, dass einer wegschaut. Du willst nicht, dass sie fragen, und nicht, dass sie schweigen. Was willst du eigentlich?“ (S.100.)

Und auch die Diagnose sagt sie selber: *’„Du baust eine Mauer um dich und Jakob“, sagte Lea. „Du lässt niemanden rein.“.’ (S. 100.)*

Anne gelingt es mit Hilfe der Freundin die Möglichkeit zur Verständigung zwischen den beiden Welten wahrzunehmen. Sie sieht ein, dass sie in ihrem Umgehen mit der anderen Welt ihre Sprachlosigkeit abbauen und das richtige Maß zwischen Aufopferung und Selbstfindung wahrnehmen muss, nur so können die beiden Welten miteinander ins Gespräch kommen. Die subsektivierte Erzählweise, dass die Ereignisse durch das Bewusstsein von Anne gefiltert zu den Rezipienten gelangen, erleichtert ihnen die Nachvollziehbarkeit des Entwicklungsprozesses der Protagonistin.

Das letzte Bild des Romans hat Symbolcharakter. Bei dem ersten Besuch in Annes Familie bringt Lea Jakob einen blauen Luftballon mit, den sie zu ihm flutschen lässt: *„Der Ballon fiel von Jakobs Schoß und kullerte über den Boden. Lea hob ihn auf und warf ihn Jakob zu.“ (S. 103.)* Der Ballon verbindet die zwei Welten, die ab diesem Moment für diese drei Personen eine Welt bedeuten.

In dieser Familiengeschichte, an der das mögliche Umgehen mit der Behinderung, mit der radikalen Form der Fremdheit transparent gemacht wird, wird auch eine andere Ausprägung der Fremdheit dargestellt, die aus der Distanz zwischen den Familienmitgliedern erwächst und in Sprachlosigkeit erscheint, Das Umgehen mit dieser Art der Fremdheit bereitet heute in vielen Familien Probleme.

Die geschilderte Situation, die Kontaktlosigkeit von Mutter und Tochter mit der Umwelt, wird auch dadurch noch erschwert, dass ihre Beziehung zueinander ebenso mit Schweigen, mit

fehlender Kommunikation charakterisiert werden kann. Die folgende Szene legt Zeugnis von dieser Atmosphäre ab:

„Wie hübsch“, sagte die Mutter, die den Kopf in Annas Zimmer steckte. „Das gefällt mir.“ Anne zuckte mit den Schultern.

Die Mutter zog sich zurück. Erst da wurde Anne bewusst, dass sie ihr wehgetan hatte. Wie sie die Tür schloss, völlig lautlos, das war genauso, wie wenn andere Türen zuknallen.

Sie hatte mit Anne reden wollen.

Wie kann ich das riechen? dachte Anne.

Gleich darauf gab sie sich selbst die Antwort. Sie hatte es gewusst. Sie ging der Mutter nach. Die stand am Küchentisch, beide Hände aufgestützt, und starrte die Wand an. Sie merkte gar nicht, dass Anne am Türrahmen lehnte. Anne wollte auf sie zugehen, aber sie konnte nicht, die Mutter sah so einsam aus, wie eingesperrt in Einsamkeit und Traurigkeit. (S. 18.)

Die gewählte künstlerische Darstellungsweise, anfangs die kurzen Sätze der Mutter, die zum Dialog führen könnten aber nur mit Gesten weitergeführt werden und dann die Gedanken, Reflexionen von Anne in erlebter Rede, zeigt, wie sie beide unter dieser Sprachlosigkeit leiden.

Wegen dieses gegenseitigen Schweigens kann Anne der Mutter nicht über ihre Ängste berichten, trotzdem merkt diese die Vereinsamung, die Einigelung der Tochter. Aber sie selber befindet sich in Isolation und kämpft mit moralischen Problemen. Sie definiert die Außenwelt ebenso fremd, auch sie hat keine Freundinnen mehr. Sie hat die gleichen Fehler gemacht, vor denen sie Anne jetzt schützen möchte. Aber Anne ist zu offenen Gesprächen mit der Mutter nicht bereit. Ihre Gedanken über die „normale“ Welt, und über die Welt der eigenen Familie mit dem behinderten Bruder erfahren die Leser entweder aus kurzen Gesprächsdialogen mit der Mutter, aus ihren inneren Monologen oder aus Passagen mit der Freundin Lea.

Die Hilfe der Mutter will Anne nicht wahrnehmen:

’„Ich weiß nicht, was zwischen dir und Lea vorgefallen ist, und ich muss es respektieren, wenn du darüber nicht sprechen willst. Ich finde es schade, wenn du eurer Freundschaft keine Chance gibst. Freundschaft ist etwas sehr Kostbares.“

„Lass mich in Ruhe mit deinen Predigten“, sagte sie. „Was war mit Beate? Und mit Doris? Und mit Uli?“

Die Mutter fuhr sich mit mehligten Händen ins Gesicht.

’„Musst du denn meine Fehler nachmachen?“’, fragte sie leise. ’ (S. 95.)

Der lange innere Monolog von Anne, in der sie die Mutter zur Rechenschaft stellen möchte, reflektiert die Ereignisse in der Verwandtschaft und mit den Freundinnen, die zur Einkapselung der Mutter geführt haben. Sprechen kann man aber darüber nicht:

Und wie oft triffst du Leute?, wollte Anne fragen. Deine Schwester sehen wir zu Weihnachten und zu Geburtstagen, gerade lange genug um ein Geschenk abzuliefern. Weißt du nicht, wie schnell du dich beim Begräbnis deiner Großmutter von Ida verabschiedet hast, als sie von ihren Kindern zu reden anfang? Von Felix, der zwei Wochen jünger ist als Jakob und der den dritten Preis beim Redewettbewerb gewonnen hat?

Nein, Anne würde die Mutter nicht daran erinnern. Auch nicht an ihre Freundin Beate. (S.50.)

Als Kontrast zu der Sprachlosigkeit in der Beziehung zu ihrer Mutter erscheint die innige, harmonische Beziehung zu dem Großvater, in der Anne Zuflucht vor der Realität findet. Während der Phantasie Reisen, dem Großvater zuhörend, lernt Anne viel, aber am wichtigsten ist es, dass sie die Sorgenlosigkeit genießen kann. Der Großvater glaubt daran, dass die Träume helfen können, und schenkt seiner Enkeltochter eine auf der Wirklichkeit fußende Traumwelt. Aus der Kindheit sind Träume nicht wegzudenken, nicht einmal in unserer modernen Welt, in der das Recht des Kindes auf die Erfahrung der wirklichen Welt betont wird. Phantasie als Mittel zum Überleben spielt in diesem Werk eine entscheidende Rolle, die Phantasie Reisen haben für Anne therapeutische Bedeutung.²³⁶ Und die schwere Wirklichkeit der Alltage wird durch diese Reisen kontrastiert. In Welshs Werken ist es die ältere Generation, die mehr Talent und Gefühl für die Erforschung der Seele der Kinder hat. Vor dem Erscheinen von Lea war der Großvater die einzige vertraute Person, die imstande war, Anne von der seelischen Belastung zu befreien, ihre Gedanken abzulenken.

Aber die Lösung, den Pfad zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu finden, die Möglichkeit des Umgehens mit dem Fremden wahrzunehmen, dabei hilft Lea, die Freundin. Nicht von der Seite der Erwachsenen kommt die Lösung, die Kinder müssen selber den Weg finden.

Der Entwicklungsprozess, den die Protagonistin in der Deutung und in dem Umgehen mit dem Fremden durchgemacht hat, steht für alle offen: „*Renate Welsh deutet an, daß ein verständnisvolles Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten nur dann möglich wird, wenn jeder lernt, nicht nur den anderen, sondern auch sich selbst anzunehmen.*“²³⁷ Das

²³⁶ Ein Apell an Toleranz und Einfühlung, Renate Welshs Buch „Drachenflügel“, In: *Tiroler Tageszeitung*, 5/6. 11. 1988, S. 18

²³⁷ Kaminski, Winfred: *Behindert*, In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 62 v. 14. 3. 1989.

Ergebnis des Umdenkungsprozesses manifestiert sich in der Akzeptanz, dass ein Leben, das anders als normal verläuft, auch normal ist.

3. 3. 2. Briefroman über die Konfrontation mit dem Gedanken des Todes:

Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman (1985)

Auch in diesem Roman für Jugendliche werden mehrere Ausprägungen der Fremdheit geschildert. Die radikale Form der Fremdheit, die Grenzerfahrung mit dem Ende des Lebens, mit dem Tod, wird aus der Sicht der Protagonistin Nickel dargestellt. Wie ein junges Mädchen die Konfrontation mit dem Gedanken an den Tod verarbeiten kann, ob die Angst vor dem Tod genommen werden kann, ob diese Erscheinungsform des Fremden zu bewältigen ist, dazu hat Renate Welsh in diesem Werk²³⁸ die Fragen gestellt, die die Rezipienten selbst beantworten sollen.

Nickel befindet sich in einer nicht alltäglichen Lage, da sie ihre Ferien in England, in einer Anstalt für Krebskranke verbringt, wo ihre Großmutter, ihre Granny liegt. Diese Situation ist ihr ganz unbekannt. Die erzählte Geschichte umfasst ein paar Wochen, aber das Vergehen der Zeit hat in dieser Welt eine ganz andere Dimension. Das Zusammenleben mit den Kranken, die nicht nur auf die konkret helfenden Hände sondern auch auf die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Umgebung angewiesen sind, die Wirklichkeit sowohl der körperlichen als auch der seelischen Zeichen der Krankheit in der letzten Phase des Lebens, verkörpern für die 14 Jahre alte Protagonistin das essentielle, das radikale Fremde. Nicht weniger kompliziert ist für sie die Auseinandersetzung mit einer anderen Form der Fremdheit, mit der Fremdheit, die unter den Generationen besteht. Außer den beiden erwähnten Formen der Fremdheit kommt in dem Roman auch die interkulturelle Fremdheit zum Ausdruck, da für Nickel, die aus Österreich kommt, auch das Land England fremd ist, wo sie als Besuch bei dem Großonkel lebt und in der Klinik für Krebskranke freiwillig arbeitet.

Während ihres Aufenthaltes in dieser besonderen Klinik erfährt Nickel Charakterzüge des Lebens, die sie früher nicht gekannt hat und die ihre Entwicklung stark beeinflussen. Um die geschilderte Lage vertragen zu können, braucht sie *irgend jemanden* (S. 5.), dem sie alles erzählen kann, dem sie sich, ohne etwas zu verhüllen, öffnen kann. Diese Rolle nimmt ihr Schulfreud Felix ein, weil er *gut zuhören kann*.(S. 5.) Für die literarische Verarbeitung, für die

²³⁸ Bei der Analyse und beim Zitieren wurde eine neuere Ausgabe des Romans verwendet. Welsh, Renate: *Eine Hand zum Anfassen*. TB: München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992.

erzählerische Wiedergabe der Ereignisse dieser nicht alltäglichen Situation hat die Autorin eine in der Kinder- und Jugendliteratur besondere Form, die des Briefromans gewählt. In der Erwachsenenliteratur blickt diese Form der literarischen Darstellung auf eine lange Tradition zurück, aber in dem Terrain der Literatur für Kinder und Jugendliche verkörpert diese Art des Erzählens das Ungewohnte. Das Interessante an dem Briefroman ist für die kindlichen Rezipienten, dass nur die Briefe von Nickel zu lesen sind, die Antwortbriefe von Felix fehlen. Diese Form dient dazu den Leser, der der eigentliche Adressat ist, in die erzählte Welt einzubeziehen. Er selber muss auf die Fragen, auf die Gedanken von Nickel reagieren, seine eigene Antwort erstellen. Worüber Felix schreibt, erfahren die Rezipienten teilweise aus Nickels Briefen, wenn sie auf die von Felix reagiert und die in dieser Weise entstandenen Leerstellen sind der Phantasie des Lesers überlassen. Wie wichtig diese Leerstellen sind, darüber spricht die Autorin in ihrer, an der Innsbrucker Universität gehaltenen Poetikvorlesung, *Geschichten hinter den Geschichten*.²³⁹ In Anlehnung an die rezeptionsorientierte Narratologie²⁴⁰ meint auch Welsh, dass die Bücher in den Köpfen der Leser entstehen. Sie sind wie eine Partitur, ohne Mitwirkung der Rezipienten kommen sie nicht zu Stande. Diese These hat die Autorin auch in dem persönlichen Gespräch mit der Verfasserin dieser Studie²⁴¹ doppelt unterstrichen. Diese Leerstellen fordern die Leser zum Mitdenken auf, die dann als Mitgestalter verschiedene Interpretationen schaffen. Infolge dessen gibt es keine für alle und für immer geltende Interpretationen.

In dieser Art der literarischen Gestaltung, in der reflektierten Form der Schriftlichkeit, kommt dem Erzählen, wie Nickel selber formuliert, in erster Linie die sinn- und ordnungsstiftende Funktion zu: „*Du brauchst auch nicht zu antworten, wenn Du keine besondere Lust oder etwas zu tun hast, weißt Du, das Schreiben allein sortiert schon ein bißchen, und das brauche ich.*“ (S. 9.) Sie berichtet auch darüber, dass sie gar nicht zum Thema kommen und sogar ausweichen will, da durch das Schreiben die Ereignisse wieder reflektiert werden müssen. Das Reflektieren, das hier beim Verfassen von Briefen erfolgt, führt zur Selbstentfremdung, die bei der Auseinandersetzung mit dem radikalen Fremden als Ausgangspunkt zum Dialog dient. Aber wie auch später behauptet wird, hilft das Erzählen der Protagonistin, ihre Erfahrungen zu ordnen und zu deuten.

In den Briefen von Nickel, die mal nur aus zwei, drei Sätzen bestehen, mal ausführlich über die Natur, über die Gespräche mit der Großmutter oder mit dem Chefarzt, über ihre

²³⁹ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995.

²⁴⁰ Ansgar Nünning/ Vera Nünning (Hrsg.): *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 2002, S. 15.

²⁴¹ Besuch bei Renate Welsh, am 11. Juni 2004.

Verzweiflung oder Freude berichten, ist durch diese figurative Leistung der Sprache der momentane seelische Zustand der Protagonistin dargestellt. Die Briefe sind Spiegelbilder der Gefühlsschwankungen des jungen Mädchens. Dieses personale Erzählen, die persönliche Form des Briefes, ermöglicht es, die Geschichte nur aus der Sicht der 14 Jahre alten Protagonistin zu sehen. Die Rezipienten werden mit ihrer Wertung konfrontiert, die sie auch durch Interpretieren und Hinterfragen der Gedanken der Erwachsenen erstellt.

Die Klinik für Krebskranke, der Schauplatz der Handlung des Romans, ist ganz anders als ein normales Krankenhaus. Hier gibt es immer freiwillige Helfer unter den Angehörigen der Kranken, die ebenso wie Nickel, bei der Weiterführung eines normalen Lebens helfen wollen. Normales Leben, also wenn man nicht krank ist und das Leben der Krebskranken bilden zwei Welten und die Brücke, der Schein der Bewahrung der Normalität, zwischen diesen Welten ist wackelig. Anfangs ist Nickel in dieser Situation eher ein Zuschauer, bei der konkreten Beschreibung ihrer ersten visuellen Erlebnisse mit dem Fremden dominiert die Außenperspektive. In dieser nicht alltäglichen Situation spielen die Körper bei der Fremdwahrnehmung und Fremdbestimmung eine außergewöhnlich große Rolle. Die Schilderung der Körper der kranken Menschen: „*Vogelaugen in Menschengesichtern*“ (S.7.), weil sie alle Morphium bekommen, die mitgeschleppten Urinsäckchen, die von Krebs zerfressenen Knochen, die gleich brechen, wenn sie nur ganz leicht angestoßen werden (S.8.), erfolgt völlig objektiv. Auf die Wirkung der körperlichen Wirklichkeit, auf diese bedrohliche Form des Fremden reagiert auch Nickel mit dem Körper: „*Ich mußte die Arme ganz fest anpressen, damit sie nicht von allein hochfahren und sich vor mein Gesicht legen.*“ (S. 7.), was eine Art Distanzierung von dem Fremden innehat. Sie weiß nicht, wie sie sich in dieser Situation verhalten soll, sie befürchtet, etwas falsch zu machen, so kann die Hilfe von außen, wenn einfach gesagt wird, was zu tun ist, wie „*herumkommandiert werden*“ (S. 7.) zur vorläufigen Auflösung der Unfähigkeit mit dem Umgehen dieser Lage beitragen.

Während ihres Aufenthaltes in der Klinik lernt Nickel mehrere Menschentypen kennen, die sich auch als Kranke ganz verschieden benehmen und ganz verschiedenartig über die Lebensfragen denken. Das Umgehen mit dem Fremden ist bei den einzelnen Figuren anders. Die Erkenntnis, dass die Verschiedenheit der Menschen nicht nur im Leben, sondern auch bei dem Sterben an den Tag kommt, macht Nickel selber und dadurch wird auch ihre Denkweise beeinflusst. Francis, die vierzig Jahre in einer Fabrik gearbeitet hat, macht sich auch in dieser Phase des Lebens nützlich. Sie strickt Topflappen, die dann verkauft werden. Mit dem Erlös kann sie zu den Unkosten der Klinik beitragen. Ihr Tod ist für Nickel die erste Erschütterung, die erste Begegnung mit der Erfahrung dieses Phänomens. Francis ist so still und unbemerkt

gestorben, wie sie gelebt hat. Niemand spricht darüber, dass sie weg ist, nur ein Blumenstrauß auf dem Nachttisch erinnert an sie. Die Kranken benennen den Tod nicht, als ob es ihn dann nicht gäbe. Sie halten in dieser Form Distanz zu dem Phänomen Tod, der „*niemals gebändigt werden kann.*“²⁴² Aber diese Sprachlosigkeit erleichtert Nickel die Verarbeitung des Todes nicht. Sie denkt, die anderen sind froh, dass nicht sie gestorben sind: „*Es ist, als ob sie ein Stück mehr Leben hätten, weil der Tod eine andere geholt hat.*“ (S. 22.)

Von den Kranken, die Nickel betreut, sterben in der Zeit ihres Aufenthaltes in der Klinik vier, so wird sie mit diesem Phänomen mehrmals und immer anders konfrontiert. Aus der anfänglichen Beobachterin entwickelt sich Nickel zu einer aktiven Mithelferin der Kranken, die immer verstärkter nach Antworten auf die Fragen zu Leben und Tod sucht.

Das andere Leben, das normale Leben, das nur in Nickel's Reaktionen auf die Briefe von Felix durchschimmert, ist weit entfernt von dieser Welt. In der anderen, verlassenen Welt gibt es alltägliche Kleinigkeiten, die das Leben normal machen. Nickel denkt mit Sehnsucht an diese Kleinigkeiten, die die beiden Welten miteinander in Verbindung halten, wie z.B. das Schwimmen, worüber Felix geschrieben hat: „*Ums Schwimmengehen beneide ich dich, um den Sonnenbrand weniger. Schwimmst du eine Runde für mich mit?*“ (S. 31.) Schwimmen und Sonnenbrand, Gutes und Schlimmes gehören auch in dieser Welt zusammen.

Beim Briefschreiben denkt Nickel über die Problematik des Erzählens, der Wiedergabe der erlebten Wirklichkeit nach. Sie weiß nicht, ob Felix alles was sie schreibt, nicht etwas anderes deutet:

„Jetzt habe ich lange vor mich hingestarrt und bin draufgekommen, daß ich nicht einmal die Weinranken vor dem Fenster genau schildern könnte. Du würdest immer noch die Weinranken, die Du schon einmal gesehen hast, aus Deiner Erinnerung klauben müssen, um Dir meine vorzustellen, und dann wären es eben Deine und nicht meine. Das macht mich ganz traurig. Oder wäre es möglich, daß Du Dein Erinnerungsbild auf mein Erzählbild legst und daß die beiden Bilder miteinander dann ein neues ergeben, das nicht mehr flach ist, sondern Tiefe hat?“

Die Verwendung der Konjunktiv-Form zeigt die Entfernung zwischen den von verschiedenen Personen vorgestellten Welten und hält die Frage offen, ob die beiden einander einmal decken können. Das kann auch damit zu tun haben, meint Nickel, dass sie Englisch Gesagtes auf Deutsch aufschreibt. Mit diesem Aspekt ist wieder ein anderes Feld der Mittelbarkeit in das Blickfeld geraten.

²⁴² Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*. 1997, S. 72.

Wenn über Tod gesprochen wird, wird meistens an alte Menschen gedacht. Aber in der Wirklichkeit fallen auch junge Leute und Kinder dem Tod zum Opfer und am schwersten ist es, diese Tragödie zu verarbeiten, da die alten Menschen schon ein langes Leben hinter sich haben, aber das Leben der jungen Menschen, deren Leben nicht gerettet werden kann, unvollendet bleibt. Auch für Nickel bedeutet es die schwerste Probe, Katherine, ein 13-jähriges Mädchen, das jünger als sie ist und an Knochenkrebs leidet, bis zum Tod zu begleiten. Als Katherine in die Klinik eingeliefert wurde, meinten die Schwester, dass für sie Nickel die beste Betreuerin ist, weil die Gleichaltrigen einander einfacher offenbaren können. Bei dem ersten Treffen mit Katherine reagiert wie auch anfangs wieder ihr Körper auf die Wahrnehmung der äußeren Wirklichkeit der Krankheit. Sie konnte in dieser Situation nur heulen: *„ich schaffte gerade noch zu sagen, ich muß mal schnell, aber ich fürchte, ich habe losgehault, bevor die Tür richtig zu war.“* (S. 42.) Nickel staunt über die Nüchternheit und über das Erwachsensein des kranken Mädchens, das ohne Angst über den Tod spricht. Für Nickel ist das Fremde bedrohlich, in ihrer Hilflosigkeit kann sie nur die Fragen stellen, auf die es keine Antwort gibt: *„Warum kriegen Leute Krebs? Warum ausgerechnet Katherine?“* (S. 44.) Die für sie bestimmte Aufgabe wird zur Überforderung, die sie nicht meistern kann. Sie kann keine Distanz mehr halten, sie ist verwirrt, will aufgeben, will weg. Aber das wäre doch eine Selbsttäuschung, da es noch keine Antwort auf ihre Fragen gibt. Die sich in der Klinik bewährte Fröhlichkeit und Höflichkeit können kaum etwas gegen die Hilflosigkeit in dieser Situation bewirken: *„Aber das nimmt doch nicht die Angst vor dem Sterben, nicht vor dem eigenen und vor dem der anderen. Das gibt es doch nicht.“* (S. 53.) Aus der inneren Perspektive dargestelltes Nachdenken über das mögliche Umgehen mit dem Tod führt nicht zur Lösung. Ihr Zweifel daran, ob die zwei Welten miteinander zu verbinden sind, ist nicht zu dämpfen: *„Ich kann mir immer weniger vorstellen, ob ich es schaffen werde, etwas von hier mitzunehmen in ein 'normales' Leben. Weil alles so anders ist. Dabei denke ich, daß schon vieles übertragbar wäre, sogar notwendig wäre.“* (S. 65.)

Die Konfrontation mit den Stationen der letzten Phase des Lebens vor dem Tod (Katherine wurde in ein Sauerstoffzelt gelegt, sie liegt im Koma, nur die Hand antwortet auf die Berührung) steigert die Verwirrung von Nickel noch weiter:

„Einerseits will ich weg, andererseits will ich überhaupt nicht weg, das heißt, weg will ich schon, aber im Augenblick scheint mir alles so völlig unerledigt. Dann denke ich wieder, lieber heute als morgen, bevor mir das mit Katherine zu nahegeht, aber dafür ist es ohnehin schon zu spät.“ (S. 71.)

Noch vor kurzem hat sie Felix von Katherines Freude über die Karte von ihm berichtet und jetzt nimmt sie mit dem Satz „*Viele Grüße von Deiner verwirrten Nickel*“ (S. 72.) Abschied von ihm. Den letzten Brief vor Katherines Tod schließt sie mit „*Viele liebe Grüße von Deiner Nickel, der jetzt doch zum Heulen ist.*“ (S. 80.) und dann schickt sie die Nachricht, dass Katherine gestorben ist.

Anhand dieser Erfahrungen lernt Nickel zwischen Wichtig und Unwichtig zu unterscheiden. Ihr Lernprozess geht aber nur schrittweise voran und ist durch Rückfälle erschwert. Was in dem normalen Alltagsleben für wichtig dünkt, hat in dieser Klinik einen anderen Wert. Sie, als Heranwachsende, möchte eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, aber diese kann von den anderen nicht beantwortet werden. Die Antwort muss jeder für sich selber erkämpfen. Hier sieht sie, wie das Leben geschätzt werden muss: „*Hier hat das bloße Da-Sein schon einen Sinn, egal was ich tue oder nicht tue.*“ (S. 74.)

Bei der Auseinandersetzung mit dem Gedanken an den Tod gewinnt der Kontakt zu Felix immer stärker an Bedeutung. Die Freundschaft zwischen Nickel und Felix, den sie anfangs ausgewählt hat, weil er gut zuhören kann, ist ganz innig geworden. Davon zeugt nicht nur die veränderte Sprachverwendung, wie aus der sachlichen Abschiedsform „*Viele Grüße, Nickel*“ (S. 23.) ein „*Servus, Du. Ich bin froh, daß es Dich gibt. Nickel*“ (S. 97) und „*Ich mag Dich. Deine Nickel*“ (S. 101.) wird, sondern die offene Bloßlegung ihrer Gedanken, die intensive Darstellung ihrer inneren Welt, in der Angst und Wut, Verzweiflung und Verständnis miteinander ringen. Die Ablenkung aus der Sphäre der Kranken bedeutet für sie das Denken und Schreiben an Felix und sie freut sich schon im Voraus auf die versprochenen gemeinsamen Unternehmungen:

„*Frier bitte nicht ein, deine Briefe würden mir fehlen, denke ich, nein, ich bin sogar ziemlich sicher. An die Einladung in den Eissalon werde ich Dich erinnern. Ich mag am liebsten Heidelbeer. Jetzt kann ich schon fast schreiben: Bis bald. Deine Nickel*“ (S. 21.)

Die Kleinigkeiten des Alltagslebens, über die Felix schreibt, haben während ihres Aufenthaltes in der Klinik ihre Verbindung zur normalen Welt aufrecht erhalten, und vor der Rückkehr, da es der Oma momentan besser geht, denkt sie an ihr früheres, jetzt neu definiertes Leben, in dem sie nach den früheren kleinen Freuden sucht: „*Übrigens freue ich mich auch auf das Heidelbeereis. Das hast du mir versprochen, weißt Du das noch?*“ (S. 90.) Das Heidelbeereis, sowohl am Anfang als auch am Ende der Geschichte erwähnt, steht als Symbol für die Welt mit Felix, für die Welt, in die Nickel zurückkehrt.

Felix begleitet Nickel während ihrer langen Erfahrungsreise unsichtbar und er ist „...*schon lange kein Irgendjemand mehr, ..*“ (S. 89.) sondern der Eingeweihte, der ihre Verwirrtheit, ihre ambivalenten Gefühle in Verbindung mit dem Tod der Oma versteht: „*Du, ich habe Angst, daß es heute passiert, und Angst, daß es nicht passiert.*“ (S. 103.) Die Rückkehr in die normale Welt erleichtern die mit Felix geteilten Erfahrungen und die Sicherheit, dass ihr die helfende Hand, auf die auch sie angewiesen ist, gereicht wird: „*Ich brauche eine Hand zum Anfassen, damit ich weiß, daß ich nicht alleine bin.*“ (S. 85.) Das ist der Satz, in dem auch die Möglichkeit des Umgehens mit dieser Form des Fremden steckt. Sowohl im Leben als auch in der letzten Phase des Lebens ist es am wichtigsten, nicht alleine zu sein.

In diesem Roman, in dem sich die Vertreter zwei verschiedener Generationen, der Enkel- und Großelterngeneration mit dem Gedanken über Leben, Krankheit und Tod auseinandersetzen, wird nicht nur das Lernprozess des Umgehens mit diesen Phänomenen geschildert, sondern auch der Entwicklungsweg der Figuren gezeigt, der zur differenzierteren Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen führen kann. Das Zusammensein mit der kranken Großmutter und mit den anderen Kranken ist für beide, sowohl für die Großmutter als auch für Nickel prägend. Zuerst muss man sich selbst kennen, nur dann kann man auch die anderen besser verstehen. Die Beziehung Nickels zu ihrer Großmutter, die anfangs formal war, „*Ich glaube übrigens nicht, daß meine Antworten sie wirklich interessiert hätten, wenn sie weniger krampig gewesen wären.*“ (S.7.), ändert sich, als sie einander besser kennenlernen. Früher, als Nickel klein war, haben sie viel zusammen gespielt, aber in die Erinnerungen der Oma an ihre Jugend oder an die Zeit als ihr Sohn nach Österreich heiratete, wird Nickel erst jetzt eingeweiht. Schon als Kind merkte sie und auch jetzt erlebt sie, wie viel Wert die Oma auf Manieren legt. Für sie ist es wichtig, wie jemand Messer und Gabel hält, und ihre Gedanken über die einfachen Menschen sind für Nickel nicht akzeptabel. „...*und es kommt mir völlig falsch vor, wie meine Großmutter über Leute redet,*“ (S.21.) Aber was hinter diesem Verhalten steckt, wird erst nach der Erzählung der Oma über ihre Jugend klar. Sie als Mädchen durfte nicht studieren: „...*es wäre die reine Geldverschwendung, ein Mädchen studieren zu lassen, ...*“ (S.30.) lautete der Urteil des Vaters. Die Mädchen dieser Generation wollten auch etwas tun, aber sie wurden als minderwertig eingeschätzt und als Gegenreaktion entwickelten sie diese Sicherheit: „*immer genau zu wissen, was man in jeder Situation tut.*“ (S. 31.)

Einen Wendepunkt in ihrer Beziehung bedeutet der Moment, als die Oma die Enkeltochter einen Blick in den tief geschützten Winkel ihrer Seele werfen lässt. Das Umgehen mit dem

Fremden ist auch für die Großmutter nicht leichter als für die Enkelin. Sie erzählt über die Wut, die sie spürt, weil sie sterben muss:

„...aber manchmal packe sie eine so furchtbare Wut, daß sie sterben müsse und alles weitergehen werde, als hätte sie nie gelebt, dann werde sie so erschreckend eifersüchtig auf alles, was jung sei, ganz besonders auf alle Möglichkeiten, die wir hätten und die sie nie gehabt habe.“ (S.65.)

Für Nickel kommt diese Entblößung völlig unerwartet und sie findet keine Antwort, kann nur schweigend dasitzen. Dieses Schweigen bedeutet aber mehr als die früheren Formgespräche. Die Verwendung der indirekten Rede zeigt, dass Nickel die Gedanken der Oma unvermittelt wiedergeben möchte, sie will sie nicht weiter reflektieren. Seit diesem Gespräch hält Nickel die Fragen der Oma nicht für Höflichkeitsfragen, die einfach das Schweigen verbergen und auch sie kann der Oma richtig zuhören, wenn sie erzählt. Langsam verschwindet die frühere Distanz, die gegenseitige Fremddefinierung. In den Briefen von Nickel wird die immer wärmer werdende Atmosphäre zwischen Enkelin und Großmutter allmählich spürbar. Sowohl die Gespräche als auch das Schweigen zeigen weiterhin, wie wichtig sie einander sind. Die gemeinsamen Erinnerungen an die Kindheit, die Erzählungen und Träume hinterlassen in der Seele beider Figuren eine Spur und stärken das Gefühl, dass man auch nach dem Tod, in den Gedanken der Anderen existieren kann. Auch von dem Leben der Granny wird etwas nach dieser zusammen verbrachten Zeit in der Enkelin weiterwirken. In dem Glauben an dieses Weiterwirken kann eine Möglichkeit des Umgangs mit der radikalen Fremdheit empfunden werden. Aber der einzelne Mensch, besonders ein junges Mädchen wie Nickel, kann diesen Lebens- und Sinnfragen alleine nicht gerecht werden. Die Gemeinschaft, sowohl die Gleichaltrigen als auch die Erwachsenen, können den Heranwachsenden bei der Deutung dieser Fragen zur Seite stehen. Diese Grundfragen werden in den Gesprächen mit den Erwachsenen, mit dem Vater oder mit dem Chefarzt besprochen, die Nickel dann in den Briefen mit Felix teilt und in dieser Art noch einmal reflektiert. Da sie aber die Gedanken der anderen unverändert und nicht weiterinterpretiert wiedergeben will, wählt sie für das Wiedererzählen der Erlebnisse die indirekte Rede:

„Fällt Dir eigentlich auf, wie oft ich indirekte Rede schreibe?

Ich denke immer wieder, daß ich ja doch nicht genau wiedergeben kann, was einer sagte und wie.“ (S. 50.)

Das Gespräch mit dem Vater über Nickels Rolle im Leben der Großmutter, wieder in Konjunktiv-Form dargestellt, bestätigt den Zusammenhang zwischen Leben und Tod, dass der

Tod ein Teil des Lebens ist und dass mit dem Tod nicht alles endet. Damit wird nicht nur ein mögliches Umgehen mit diesem Phänomen angedeutet, sondern auf diese Weise ist auch die für ein solches Gespräch unentbehrliche Annäherung zwischen Tochter und Vaters nachvollziehbar:

„Gerade weil es schwierig gewesen sei, gerade weil ich oft davonlaufen wollte, gerade weil ich widersprach, behauptete er, hätte ich ihr die Sicherheit gegeben, daß mit ihrem Tod nicht alles vorbei sei. Daß etwas von ihr in mir weiterleben würde, gerade der Teil, um den sie getrauert hätte, der nie richtig leben durfte, der aufrührerische, neugierige, ungeduldige, den ihr die Familie auszutreiben versucht hatte und den sie schließlich selbst unterdrückt hatte, in sich und in anderen.“ (S. 98.)

Eine der wichtigsten Personen bei der Deutung der Sinnfragen ist für Nickel der Chefarzt der Klinik. Seine Figur hat Welsh in Anlehnung an ihren Großvater geschaffen. Er ist der Mensch, der immer erzieht, ohne zu wissen, dass er erzieht. Er hat bei der Identitätsbildung, bei Nickel's Lernprozess vom Umgehen mit dem Fremden eine bedeutende Rolle gespielt. Welsh legt die eigenen Sätze über ihren Großvater, *„mit ihm konnte ich so sein wie ich wollte“*²⁴³ Nickel in den Mund: *„Also der Chef gibt, glaube ich, jedem Menschen das Gefühl, er oder sie könnte so sein, wie er gern wäre.“* (S. 62.) Seine ehrlichen Sätze und seine Erfahrungen helfen Nickel bei der Auseinandersetzung mit dem radikalen Fremden die Möglichkeit des Umgehens mit diesem Phänomen zu finden. Man muss zur Kenntnis nehmen, dass der Mensch keine Macht hat, dass er über Leben und Tod nicht entscheiden kann. Er erklärt Nickel, dass die Entscheidung über das Leben der Großmutter nicht in seiner Hand liegt: *„...er wolle sie nicht zwingen, länger leben zu müssen, als für sie richtig sei.“* (S. 95.) Das einzige, womit man die schwersten Stunden leichter machen kann, ist das Dasein, neben dem Bett des Kranken zu sitzen, einfach bei ihm zu sein. Er erklärt, dass der Oma die Zeit mit Nickel sehr viel gebracht hat und dass es ihr keiner mehr wegnehmen kann (S. 104.) Aber auch Nickel diene diese Zeit zur Bereicherung und auch ihr kann das nicht genommen werden. Sogar im Leben des Chefarztes war das eine wichtige Periode: *„Der Chef hat zu mir gesagt, daß es ihm viel gegeben hat, daß ich da war!“* (S. 105.)

In Nickels Beziehung zu dem Chefarzt wird eine besondere Art des Dialogs zwischen der jungen und der älteren Generation dargestellt, der die Ehrlichkeit der Partner und die Gleichstellung der Kinder ausstrahlt. Der Chefarzt behandelt Nickel nicht als Kind, er glaubt

²⁴³ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 45.

daran, dass Nickel der für sie bestimmten Aufgabe gewachsen ist. Er vermittelt nicht nur Nickel das Gefühl, dass „*er oder sie könnte so sein, wie er gern wäre.*“ (S. 62.)

Die Frage, ob Nickel so sein kann, wie sie gerne wäre, bleibt für sie und damit auch das Ende des Romans für die Rezipienten offen: „*Ich nehme vieles mit, die Frage ist nur, ob ich auch etwas daraus machen kann.*“ (S. 107.) Aber die Möglichkeit der Übertragbarkeit der erworbenen Erfahrungen aus der Welt der Kranken in die normale Welt besteht. So ist es der Autorin gelungen, „*Die Realität und gleichzeitig die Möglichkeit der psychischen Bewältigung von Grenzerfahrungen wie Krankheit, Tod...*“²⁴⁴ aufzuzeigen. Mit diesem offenen Ende wird signalisiert, dass mit dem geschilderten Weg nur eine Möglichkeit und nicht die richtige Möglichkeit angeboten wird. Den eigenen Weg beim Umgang mit dem Fremden muss jeder selber wählen.

²⁴⁴Urbanek, Andrea: *Renate Welsh*. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Teil I*. 2000, S. 9.

3. 4. Interkulturelle Fremdheit

Wie im zweiten Teil der Arbeit ausführlich erörtert wurde, wird außer der Klassifizierung nach der Größe in alltägliche und strukturelle Fremdheit, in einer anderen Hinsicht das Fremde der Nähe, - intrakulturelle Fremdheit, Fremdheit in der eigenen Kultur - von dem Fremden der Ferne, - interkulturelle Fremdheit, die Fremdheit zwischen den Kulturen - unterschieden.

Wenn die Fremdheit aus diesem Aspekt untersucht wird, muss festgestellt werden, dass die fremde Kultur als Alternative zum Eigenen, als Gegenkultur, als Konkurrenz erscheinen kann. Die eigene Kultur sucht im Vergleich zu der fremden Kultur bessere oder schlechtere Möglichkeiten des Eigenen. Bei dem Wahrnehmen des Fremden wird auch das Eigene neu reflektiert, auch das Vertraute muss „mit anderen Augen gesehen werden.“²⁴⁵ Im Verhältnis verschiedener Kulturen zueinander, wie es in der Geschichte der Kulturen nachzuzeichnen ist, kann festgestellt werden, dass eine Kultur von der anderen lernt und sich zugleich von ihr abgrenzt. Das Fremde wird so zum Ferment der Kulturentwicklung. Diese These entspricht der interkulturellen Hermeneutik von Alois Wierlacher, die gegen die Auslöschung des Fremden plädiert. Ohne den Dialog zwischen den Kulturen wäre die Welt viel ärmer, interkulturelles Denken ist nur dialogisch vorstellbar. In diesem Dialog geht es um die Bewahrung der Differenz, die keine Bedrohung für das Eigene bedeutet, sondern zur gegenseitigen Bereicherung führt.

Das Wahrnehmen und das Umgehen mit der Andersheit der Kulturen, als eine Ausprägung der Fremdheit, bildet in mehreren Werken von Renate Welsh ein zentrales Problem, ebenso, wie diese Problematik auch in anderen modernen kinderliterarischen Werken das Thema stellt:

*„Fremdheit, Andersheit auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rasse, Nation, Kultur oder Ethnie gehört als strukturelle Fremdheit zu den am häufigsten verarbeiteten Alteritätsphänomenen der KJL.“*²⁴⁶

²⁴⁵ Plessner, Helmut: *Mit anderen Augen*. 1995. S. 217.

²⁴⁶ Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere*. 2003, S. 13.

3. 4. 1. Zwischen zwei Kulturen – „...ein bisschen fremd werde ich auch dort sein.“

(S. 124.): *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation (1973)*

Der Jugendroman *Ülkü, das fremde Mädchen*, das zweite Werk der Autorin, stammt aus dem Jahr 1973. In dieser Zeit eroberten in der Kinder- und Jugendliteratur dokumentarische und sozialkritische Strömungen das Feld, die nicht immer frei von der pädagogischen Perspektive waren. Dieser Roman von Renate Welsh, in dem Dokumentarisches und Fiktives, Ellipse und Redundanz kombiniert werden, zeugt schon damals von der offenen Grenze der Kinder- und Jugendliteratur gegenüber der Gesamtliteratur.²⁴⁷ Der Roman greift eine damals in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückte Problematik auf, die aber auch heute noch nicht an Aktualität eingebüßt hat: die Konstruktionen von Fremdheit und das Wahrnehmen und Umgehen mit dem Fremden und dem Eigenen. Der Thematik nach wird in diesem Werk Ausländer- und Gastarbeiterproblematik in Österreich bearbeitet, die die Ausprägung der interkulturellen Fremdheit verkörpert.

Die Autorin verwendet für die literarische Bewältigung dieses Themas eine besondere Form. Der Roman ist auf zwei Ebenen komponiert. Auf der ersten werden die fiktiven Erlebnisse eines österreichischen Mädchens mit einer türkischen Mitschülerin geschildert. Die zweite Ebene bildet die Dokumentation, die vom Umfang her mit ihren 24 Seiten ein Fünftel des Buches ausmacht und in drei Einheiten in die Geschichte eingebaut ist.

Der Roman beginnt ungewöhnlicherweise mit einer Gebrauchsanweisung. Der Dokumentation genannte Teil ist auf orange-farbenes Papier gedruckt und man sollte zuerst diesen Teil lesen, den die Autorin „*textliche Illustrationen des Handlungsverlaufes*“ (S. 5.) nennt. Darin werden die jungen Leser ohne Kommentar mit Sachinformationen zur Gastarbeiterfrage anhand von Interviews, Zeitungsberichten und übersetzten Briefen konfrontiert:

„Die orange Texte haben keinen Kommentar. Mit Absicht. Sie sollen dazu anregen, daß der Leser selbst kommentiert, ohne dabei vorgefaßten Meinungen zu folgen. Der Gelehrte Albert Einstein hat gesagt, ein Atom sei leichter zu zertrümmern als ein Vorurteil.“ (S. 5.)

Diese Form von Dokumentation in ein Werk für Kinder eingebaut, dient nicht wie in Werken für Erwachsene in erster Linie der Authentizität, sondern verschafft den Kindern Einblick in

²⁴⁷ Lypp, Maria: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M.: dipa - Verlag, 1984, S. 58-59.

die Wirklichkeit der Erwachsenen. Andererseits dienen diese „*Schnappschüsse*“ (S. 5.) aus dem Alltagsleben dazu, die Leser zum Weiterdenken zu bewegen.

Auf der ersten Ebene, dem fiktiven Teil der Erzählung, wählt die Autorin anstatt des allwissenden auktorialen Erzählers die personale Erzählweise, die die Darstellung aus der Sicht der nach Antworten suchenden 14-jährigen Protagonistin Bärbel möglich macht. Die Aussagen, die Behauptungen aus der Dokumentation zu der Kernproblematik des genannten Themas werden auf diese Weise literarisch, aus der Perspektive eines österreichisches Mädchens verarbeitet. Erzähltechnisch bedient sich die Autorin einer chronologisch linear verlaufenden Rückerinnerung, tagebuchartig notiert. Bärbel, die Erzählerin, versucht die Dinge ehrlich zu berichten, *„wie sie gewesen sind, und nicht, wie sie nachher ausgesehen haben, als ich schon mehr wußte.“* (S. 7.) Aber bei dem Nacherzählen reflektiert sie Wahrnehmungen, denen sie damals keine Aufmerksamkeit geschenkt hatte.

Die Handlung des Romans spielt in Wien, aber der Name der Stadt wird gar nicht erwähnt. Die Schauplätze der Handlung, Schule, Parks, Zuhause von Bärbel und Ülkü verraten nichts über die Stadt, aber in einigen Szenen, in der Bahnhofsszene /Südbahnhof/, und bei dem Besuch im Aquarium /Schönbrunn/, wird offensichtlich, dass die Handlung in Wien spielt. Diese Namenlosigkeit dient als Verfremdungsinstanz, die Geschichte könnte überall in irgendeiner Großstadt gleich verlaufen.

Die Schilderung der interkulturellen Fremdheit beginnt in dem Roman gleich am Anfang in einer Schulszene. Diese legt Zeugnis über die Schritte in der Wahrnehmung des Fremden ab. In die Klasse kommt eine neue Mitschülerin. Die Protagonistin nennt sie neu. *„Vor drei Monaten bekamen wir eine Neue in unsere Klasse.“* (S. 7.) Der erste Blick der Kinder fällt auf das Äußere, des neuen Mädchens und seine die Kleidung, die von den anderen stark abweicht. Dieses neue Mädchen, das sich sowohl durch sein Aussehen *„schwarze Haare, eine olivfarbene Haut, sehr dunkle Augen und lange, schwarze Wimpern“* (S.7.), durch seine Kleidung *„Sie hatte einen komischen Kittel an, der ihr rundherum zu weit war, und braune Schnürschuhe.“* (S.8.), durch seinen Namen *„Wie kann man bloß Ülkü heißen?“* (S.8.) und durch seine Sprache *„ihr ewiges „Ja, danke“ und „Ja, bitte“* (S.11.) von den anderen Kindern unterscheidet, steht alleine und wird von den anderen angestarrt. Nach dieser Wahrnehmung der Andersheit erfolgt die Ausgrenzung nach äußeren Eigenschaften, sie wird schon als fremd stigmatisiert. Die äußeren Eigenschaften sind bei der Beurteilung der Differenz ausschlaggebend. Ülkü ist alleine und die anderen sind viel. Die Gruppen, die Positionen der Figuren sind klar. Die Kinder in der Klasse und dieses Mädchen gehören nicht zu einem Lager.

Auch die Protagonistin Bärbel kennt das Gefühl des Alleinseins, der Ausgestoßenheit, sie ist selber eine Außenseiterin. In ihrem Fall geht es um eine andere Form der Fremdheit, um die alltägliche Fremdheit. Sie ist aus einer anderen Schule in diese Klasse gekommen und am Anfang stand sie ebenso alleine hier wie jetzt Ülkü. Sowohl ihr Äußeres, sie ist dick, als auch ihre inneren Eigenschaften, sie lernt leicht, markieren sie als Außenseiterin. Sie versteht die Situation von Ülkü von Anfang an, nur ihr Wunsch zu der Gruppe zu gehören, ist stärker als ihr Verstehen. Für sie ist wichtig, was die anderen über sie denken oder sagen, deshalb traut sie sich nicht, für Ülkü Stellung zu beziehen.

Zunächst ist Ülkü einfach ihrer äußeren Merkmale wegen fremd, dann wird sie zum Sündenbock für alles Unangenehme in der Klasse gestempelt. „*Seit diese türkische Ziege da ist, gibt es nichts als Ärger.*“ (S. 25.) stellt Karin, die Tonangeberin in der Klasse fest. In dieser Hinsicht war „*Die Klasse ein Bild der Eintracht.*“ (S. 15.) Die Vorurteile lernen die Kinder von den Erwachsenen.

Ülkü kann sich nicht verteidigen, sie unternimmt nichts gegen die herausgebildete Situation: „*In den Pausen stand sie meist allein an der Mauer im Schulhof und schaute zu uns herüber.*“ (S. 31.) Dieses Bild der Einsamkeit, der Ausgestoßenheit, die Sehnsucht nach der Zugehörigkeit zu der Gruppe kehrt auch in dem Kinderroman *Spinat auf Rädern* zurück.

In den weiteren Szenen werden neue Phasen in dem Umgehen mit dem Fremden aufgedeckt. Wie im wirklichen Leben, die ausländischen Kinder nur dann akzeptiert werden, wenn sie besondere Leistungen, außergewöhnliche Eigenschaften haben, ruft auch Ülkü die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich, da sie fleißig lernt, große Fortschritte im Sprachenlernen macht und als Beispiel vor die Klasse gestellt wird. Auch im Sport zeichnet sie sich aus.

Eine unerwartete Wende in dem Umgehen mit dem Fremden bedeutet die plötzliche Erkrankung von Ülkü. Sie hat eine gefährliche Lungenentzündung und liegt lange im Krankenhaus. Das Motiv der Krankheit, als Auslöser einer Wende kommt bei der Autorin oft vor. Die Krankheit von Ülkü hat bei der Mehrheit der Klasse Gewissensbisse hervorgerufen. Sie sehen ein, dass sie ungerecht waren und wollen alles gut machen. Die Erzählerin meint, „*Ülkü hätte es jetzt viel leichter in unserer Klasse gehabt.*“ (S. 59.) aber sie weiß nicht, „*wie lange sich ein schlechtes Gewissen hält.*“ (S. 59.) Nach der Heimkehr aus dem Krankenhaus empfand Bärbel sie aber noch „*fremder als zuvor.*“ (S.84.)

Ülkü kam aus einem Land, wo die Frau zu Hause für den Mann und für die Kinder arbeitet, und nicht an Lernen und Berufstätigkeit denken darf. Zu Hause wäre auch sie schon aus der Schule.

Die interkulturelle Fremdheit erscheint nicht nur an der Figur dieses türkischen Mädchens, sondern wird durch den Einblick in das Leben ihrer Familie auch auf breiterer Ebene geschildert. Die Protagonistin kommt mit einer anderen Kultur in Berührung, in der die Wohnung, das Essen, das Sprechen, das Verhältnis der Familienmitglieder zueinander ganz anders ist als in dem Gastland. Bärbel erscheint alles fremd. In dieser patriarchalen Familie wird alles von dem Vater bestimmt, Ülkü versucht nie widerzusprechen. Einen der Höhepunkte in der Handlung des Romans verkörpert eben die Szene, in der Ülkü dem Vater gegenüber ihre Freundin verteidigt, was als eine Art der Auflehnung und gleichzeitig als ein Schritt im Fremdverstehen interpretiert werden kann. Trotzdem halten Ülküs kulturelle Wurzeln stark, sie betrachtet diese Phase in ihrem Leben als provisorisch. Nach ein paar Jahren werden sie in die Türkei zurückkehren, so soll sie, nicht nur nach den Vorstellungen des Vaters, ein anständiges türkisches Mädchen bleiben. Solche Wünsche wie Studieren hält sie für „Luftschlösser“.

Nach der Vorstellung von Bärbel muss sich Ülkü an die Normen der westlichen Kultur anpassen, die fortschrittlicher, moderner sind. Durch Assimilation kann die Fremdheit verschwinden. Aber für Ülkü ist es nicht so einfach, für die Anpassung bezahlt sie mit dem Fremdwerden in dem Heimischen: *„Ach, weißt du Bärbel, ein bisschen fremd werde ich jetzt auch dort sein.“* (S. 124.)

Die Frage zu beantworten, - Wer bin ich? – ist für die Menschen, die in dem Bannkreis zweier Kulturen leben, wie die Gastarbeiter, viel schwerer, da die von der Heimat mitgebrachten Wurzeln ihre Identität prägen, aber die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse in dem Gastland wirken auch stark auf die Entwicklung der Identität. Deshalb wird in den Werken mit dieser Thematik die integrative Funktion des sozialen Systems des Gastlandes problematisiert.

Wie aus Andersheit Fremdheit entsteht, schildert die Bahnhofszone. Der Bahnhof ist der Ort, der für die Gastarbeiter die Verbindung mit der Heimat bedeutet. Wenn jemand nach Hause fährt, begleitet eine ganze Gruppe ihn auf den Bahnhof und freut sich mit ihm zusammen auf das Wiedersehen mit der Heimat. Sie sind laut und lustig und kümmern sich nicht darum, was die anderen über sie sagen. *„Sie kamen mir ganz fremd vor. Lustig und nett, aber so anders.“* (S. 40.) Das ist eine Welt, wo Bärbel die Andersheit verstärkt fühlt und fremd definiert.

Dieses offene Ende gibt den Rezipienten genügend Möglichkeit, über diese Problematik weiter nachzudenken.

Wie die Analyse zeigt, wird in diesem 1973 erschienenen Roman durch die Brille des einheimischen Mädchens Einblick in die Welt des Fremden gewährt. Selbst die Autorin

äußerte sich darüber 2004,²⁴⁸ dass sie dieses Werk heute anders schreiben würde. Früher hat sie gedacht, dass der Integration der Gastarbeiter nur die Fremdenfeindlichkeit in dem Gastland im Wege steht. Jetzt weiß sie aber, dass es hier um ein viel komplizierteres Problem geht. Für die Transparentmachung der Fremdheit würde sie heute eine andere Sichtweise wählen, über ein türkisches Mädchen würde sie heute nur in Zusammenarbeit mit einer Türkin schreiben.

3. 4. 2. Aussiedlerthematik mit Außenseiterthematik gekoppelt:

Spinat auf Rädern (1991)

Spinat auf Rädern ist ein psychologischer Migrationsroman, in dem die Autorin die Ausländerthematik, die Interpretation des Fremdseins mit der Außenseiterthematik verbindet.²⁴⁹

Die Protagonistin ist die 10 Jahre alte Maria, Tochter einer Aussiedlerfamilie aus Rumänien, die die Schwierigkeiten der Integration in der erhofften neuen Heimat Österreich erleben muss. Sie kommt aus Siebenbürgen, aus einem kleinen Dorf, so wird ihr voriges, dörfliches Leben, ihre Naturverbundenheit der gleichgültigen, kalten Umwelt der Großstadt Wien entgegengestellt. In dieser Stadt ist alles anders als früher. Sie nimmt diese andere Wirklichkeit mit ihrem ganzen Körper, mit allen Sinnen auf:

„Der Boden unter ihren Füßen war anders als zu Hause.

Die Leute redeten anders.

Es roch anders.

Alles war ihr fremd.“ (S. 5.)

Diese andere Wirklichkeit definiert sie fremd. Aber nicht nur sie findet hier alles fremd, sondern auch sie wird von den Hiesigen fremd definiert.

Die Aussiedlerfamilien suchen die alten Wurzeln, sie möchten die Heimat ihrer Vorfahren als die eigene Heimat behaupten, aber das sich Zurechtfinden in einer anderen sozialen und kulturellen Umgebung, in einer anders geformten Gesellschaft vollzieht sich erschwert durch Konflikte. Die Integration bereitet nicht nur den Erwachsenen, sondern auch den Kindern beträchtliche Probleme. Im zweiten Teil dieser Arbeit (2. 2.) wurden mehrere Modelle des

²⁴⁸ Gespräch der Verfasserin dieser Arbeit mit der Autorin am 11. 06. 2004.

²⁴⁹ Siehe dazu: Büker, Petra/ Kammler, Clemens: *Das Fremde und das Andere* in der Kinderliteratur. 2003. S. 22.

Umgangs mit dem Fremden aufgezeigt, von denen bei der Analyse dieses Romans das akkomodierende Umgehen mit dem Fremden, die Theorie der interkulturellen Hermeneutik reflektiert wird. Diese Annäherungsweise an das Fremde ermöglicht Veränderungen im Leben beider Partner, die eine gegenseitige Bereicherung als Folge haben. In diesem Prozess haben, sowohl die Aufnehmenden, als auch die Aufgenommenen eine bedeutende Rolle innen.

Der Roman fängt mit einem Bild an, das auch am Ende des Werkes wiederkehrt. Zwischen diesen zwei Bildern, die sozusagen einen symbolischen Rahmen bilden, ist der lange Weg der Protagonistin zu sehen, den sie zur Selbstfindung, zum möglichen Umgehen mit dem Fremden zurückgelegt hat. In der Anfangssituation, wo sie auf dem Hof dem Spiel der anderen Kinder nur stumm zuschaut, erfahren wir über ihre verbale Ausgrenzung: „*Ohne sie anzusehen, fragte einer: „Was will die Rumänin?“*” (S. 6.) Dieser Reaktion der Kinder auf das Andere, die im Nicht-anblicken, Ignorieren und dann im Fremdbestimmen Ausdruck findet, folgt der körperliche Schmerz: „*Plötzlich traf ein Ball Maria in den Bauch.*” ... *Das war kein Zufall gewesen.*” (S. 8.) Zu Hause in Siebenbürgen hat sie schon eine ähnliche Situation erlebt, aber damals wurde sie als Deutsche: „*Verschwinde, Deutsche!*” (S. 9.) ausgegrenzt. Dieses Bild erscheint in Marias Erinnerung, aber sie will nicht ausgegrenzt bleiben. Sie möchte zu der Gemeinschaft der Kinder gehören und nennt mutig ihren Namen: „*Ich habe auch einen Namen. Ich heiße Maria.*” (S. 8.)

Die Ausgrenzung als Angehörige einer anderen ethnischen Gruppe wird aus der Sicht von Maria, dem Aussiedlerkind, das die Hintergründe ihres Verhaltens innerlich reflektiert, dargestellt. Die einsträngig geführte Handlung lebt in der wörtlichen Rede der verschiedenen Figuren, die durch Erzählpassagen, durch Rückblenden in die Vergangenheit unterbrochen wird. Die personale Erzählweise gewährt den Rezipienten einen Blick in die unbekanntere Lebenswelt, die für sie das Fremde signalisiert. Aber die andere Perspektive, die die Reflexionen der anderen Gruppe zeigt, fehlt.

Maria wird nicht nur von Seiten der Kinder auf dem Hof, sondern auch von Seiten der Klassengemeinschaft nichts als Ablehnung zuteil. Die Mitschülerinnen lachen sie aus, laden sie zum Spielen nicht ein, wenn sie alleine, ausgegrenzt dasteht. Maria will sich nicht um jeden Preis anpassen, sie reagiert auf die Ablehnung mit Abkapselung, mit Zurückziehen: „*Sie wollen mich nicht, und ich will nichts von ihnen.*” (S. 19.) Obwohl sie sich nicht einschüchtern lässt, befindet sie sich wegen der früheren Erfahrungen und der gegenwärtigen Fremdbestimmung in einer Identitätskrise. In dem verlassenen Land wurde sie als Deutsche ausgegrenzt und hier, in Wien wird sie als Rumänin beschimpft. Gegen die Fremdheit der Gegenwart werden die Erinnerungen aus der Vergangenheit zu Hilfe gerufen. Der blaue

Himmel, das Raufen in der Schule, ein Maikäfer, der Hollersaft, die sind Reizwörter und Reizgegenstände, die die Gedanken an die verlassene Heimat wachrufen. Die Erinnerungen begleiten die Protagonistin von der ersten Fremdheitserfahrung bis zum letzten Bild, wo sie sich nicht mehr ausgegrenzt fühlt. Die Autorin zeigt mit der Schilderung der Erinnerungen, wie weit Maria noch die Fremdheit erlebt. Anfangs war für sie alles fremd, dann kommt ihr der Markt schon fast so wie zu Hause vor. Dort ist Andersheit normal:

„Der Markt war bunt und laut wie immer, ein Gewirr von Stimmen und Farben und Düften. Fast wie der Markt zu Hause. ----- Von allen Seiten tönten fremde Sprachen. So viele fremde Laute aus der Kehle, klingend wie Gesang. Hier auf dem Markt war es normal, anders zu sein.“ (S. 37.)

Die Atmosphäre des Marktes ist *„aufregend und beängstigend zugleich“* (S. 37.). Mit diesen Merkmalen wird die Andersheit charakterisiert, aus der nicht unbedingt Fremdheit entstehen muss. Differenz kann als Normalfall konstatiert werden.²⁵⁰

In dem Roman wird die Aussiedlerthematik, wie anfangs erwähnt, mit Migrant*innenproblematik und mit Außenseiterthematik verflochten bearbeitet. In der Klasse sind mehrere türkische Kinder, die ebenso ausgegrenzt werden, wie Maria. Sie sucht aber nicht zu ihnen den Kontakt, obwohl sie ähnliche Probleme haben, da sie nicht zu ihnen, sondern zu der normgebenden Gruppe gehören möchte. Welche Schwierigkeiten die Anpassung in dem neuen Land für die Migrant*innenkinder verursachen kann, wird an dem Beispiel des Identitätsverlustes der türkischen Mitschülerin Fasiye dargestellt, die sich weder für Deutsche noch für Türkin halten kann. Der künstlerischen Darstellung ihres Schwankens zwischen den zwei Identitäten dient auch die Sprache, wie Fasiye Deutsch und Türkisch vermischt verwendet, als sie über ihre Schwester erzählt. *„Du hast überhaupt keine Ahnung. Sie wird verheiratet, basta! Mit einem alten Mann. Weil sie als Deutsche nicht gut genug ist für einen jungen.“* (S. 36.) Die Ausgrenzung verursacht auch bei Maria eine Identitätskrise und auch sie stellt verzweifelt die Frage: *„Woher soll ich wissen, was ich bin?“* (S. 39.)

Für Maria und ihre Familie, für die Aussiedler*innen schlechthin, ist es wichtig, was die anderen von ihnen halten. Die Mutter von Maria ist von ihrem Alltag völlig überfordert und fühlt sich gezwungen, den neuen Anforderungen gewachsen zu sein. So hat sie kein Auge für die Probleme der Tochter.

²⁵⁰ Bükler, Petra/ Kammler, Clemens : *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. 2003, S. 7.

Die Änderung in der Haltung von Maria bringt die Bekanntschaft mit Frau Müller. Paula Müller ist eine alte Frau im Haus, die von den anderen für verrückt gehalten und gemieden wird. Ebenso wie Maria hat sie ihr Zuhause, ihr Dorf, ihr Haus verlassen müssen und verkörpert für die Anderen das Fremde. Sie ist die einzige Person, die Marias Schweigen und Vereinsamung wahrnimmt und mit behutsamer Weisheit ihr die Ängste zu bekämpfen hilft. Tante Paula hat im langen, schmerzhaften Prozess lernen müssen, wie man mit Heimweh und mit der Fremdbestimmung umgeht. Um ihre Sehnsucht nach dem Dorf zu mildern, hat sie in einem Kinderwagen einen Küchengarten angelegt, den sie dann jeden Tag spazieren fährt. Deshalb wird sie von den Hausbewohnern ausgelacht und für verrückt gehalten. In den Erzählungen von Tante Paula erkennt Maria ihre eigene Situation, und lernt von ihr, dass die Betrachtung der Menschen oft falsch ist. Als Frau Müller vor Einsamkeit wirklich fast verrückt geworden wäre, hat das niemand gemerkt. Doch als sie dann durch die Beschäftigung mit dem Küchengarten ihre seelische Ruhe wiedergefunden hat, haben sie die Menschen verrückt genannt. Sie lernt lieber mit dieser Fremdbestimmung zusammenzuleben, da sie nach ihrer eigenen Ordnung leben will, die auch die anderen Menschen langsam zu akzeptieren lernen. Die Freundschaft zu Tante Paula bringt auch in das Leben der Mutter von Maria eine neue Perspektive. Sie lernt, dass man die äußeren Faktoren vernachlässigen kann, und dass das innere Gleichgewicht wichtiger ist als die gesellschaftlichen Konventionen. Sie beginnt, Maria ernst zu nehmen, sie ist ihr gegenüber viel verständnisvoller und gesprächsbereiter. Maria kann voller Freude feststellen: *„Ich habe ja eine neue Mutter.“* (S. 98.)

Das Beispiel von Tante Paula macht Maria bewusst, dass die Anpassung nicht totale Anpassung bedeuten darf. Nur Veränderung der beiden Seiten führt zur gegenseitigen Bereicherung der Charaktere und der Gruppen.

Es gibt in dem Roman außer Tante Paula noch mehrere Außenseiter. Sie erscheinen in dem Roman als merkwürdige Menschen, die ihre Rollen selbst gewählt haben. Dass Herr Swoboda, der Mann mit den Affen nicht zu den Einheimischen gehört und dadurch fremd wirkt zeigt schon sein slawischer Name. (Swaboda heißt russisch Freiheit). Auch sein Affe kommt aus einem anderen Land, aus Italien, so klingt sein italienischer Name Capitano auch fremd. Zu ihnen Kontakt zu finden scheint einfacher zu sein als zu den anderen. Auch die Tante der Tonangeberin in der Klasse Katja, eine Künstlerin, lebt nicht nach den Vorstellungen der normalen Welt. Sie webt seltsame Bilder, mit denen sie aus der Einförmigkeit der traditionellen Welt hervorsticht. Diese Außenseiter sind starke Charaktere, die sich durch das Urteil der Anderen nicht bekümmern lassen. Die Andersheit von Frau

Müller wird von dem türkischen Zeitungshändler nicht als Fremdheit wahrgenommen, da er selber fremd ist. Seine Fremdheit wird durch sein unrichtiges Deutsch sichtbar gemacht: „*Wieder unterwegs, Frau Müller? Geht Garten in Park?*“ (S. 10.)

Nach dem gezeichneten Lernprozess erlischt bei Maria langsam das Gefühl der Ausgegrenztheit. Die Erinnerungen an die Freundinnen zu Hause wecken keine Sehnsucht mehr. Sie durchläuft eine Entwicklung, die ihr klar macht, dass ihre Fremdheit nie abgelegt werden kann, aber in das Leben fruchtbar einzubinden ist. Die Maria, die damals in Rumänien lebte, gibt es nicht mehr, aber die Maria, die nur hierher gehört, wird es vielleicht nie geben: „*Ich will gar nicht zurück. Doch, ich will, aber ich kann nicht. Dort bin ich nicht mehr daheim, aber hier auch nicht.*“ (S. 101.)

Es fehlen noch die letzten Schritte, die von beiden Seiten, sowohl von den heimischen Kindern als auch von Maria getan werden müssen. Das letzte Bild, wo sie mit den Kindern zusammen spielt, zeugt von der Annäherung an die Gruppe. Damit beginnt für sie eine neue Periode im Leben, die ein verändertes Umgehen mit dem Fremden ermöglicht.

Dieser Roman für Kinder, in dem die Geschichte aus der Perspektive von Maria, aus der Sicht der Aussiedlerin erzählt wird, vermittelt „*Mut zur Bewahrung der eigenen Besonderheiten*“.²⁵¹

²⁵¹ Gebel, Maria: „*Was will die Rumänin?*“ In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere.* 2003, S. 131.

3. 5. Funktion der Erzählweise im Umgang mit dem Fremden

Die Analyse der Romane hat einen Einblick in die Auswirkung der Erzählweise auf das Umgehen mit dem Anderen, Fremden gewährt. Wie diese Phänomene thematisiert werden, ist dadurch bestimmt, dass Renate Welsh nicht für eine bestimmte Gruppe, sondern mit Blick auf die Leute, über die sie schreibt, z. B. mit Blick auf eine ausgebeutete Magd, auf ein aus einer anderen Kultur stammendes Mädchen oder auf die Familie mit einem behinderten Kind schreibt. Die Perspektive, aus der die Geschichte betrachtet wird, aus der die Figuren gesehen werden, muss stimmen, behauptet die Autorin. Diese Perspektivwahl ist entscheidend dafür, ob das fertige Werk dem Blickwinkel der Kinder oder im anderen Fall dem der Erwachsenen gerecht wird. Da die Thematik durch die Form bearbeitet wird, geht es beim Schreiben nicht um Strategien, sondern um das Finden der entsprechenden Form für die gefundene Thematik:

„Gerade weil es um Inhalte geht, muß die Form ernst genommen werden, und zwar so ernst, daß sie weder zum Selbstzweck wird, noch Grenzen akzeptiert, die von außen gesetzt werden. Die Beziehung zwischen Form und Inhalt kann durchaus spannungsreich sein, auch in der Literatur, die sich an junge Menschen richtet. Ich meine allerdings, daß Form und Inhalt nicht völlig auseinanderklaffen dürfen, wenn wir uns an junge Menschen wenden. Aber vielleicht geht auch das – wenn man es wirklich kann ... Siehe oben: die Grenzen dessen, was wir für Kinder schreiben, sind unsere Grenzen.“²⁵²

In den Werken, die verschiedene Ausprägungen der Fremdheit thematisieren, bedient sich die Autorin moderner Erzähltechniken, um diese Phänomene transparent zu machen. Als renommierte Vertreterin des Realismus in der Kinder- und Jugendliteratur greift sie in den Geschichten, die sie erzählt, (sie bearbeitet hauptsächlich wahre Geschichten) ein Stück Wirklichkeit auf, aber wie diese Wirklichkeit erscheint, hängt von der Beobachterin, von der Erzählerin ab, und bekommt durch die gewählte Erzählweise neue Dimension.

Die Funktion des Erzählens ist in diesen Werken in erster Linie die Sinngebung. Die Ereignisse im Leben der Menschen, die sie bedrückend oder faszinierend erleben, erscheinen ungeformt, sind für sie nicht definierbar. *Die Literatur ist immer wieder ein Versuch, Form zu geben*²⁵³, die dann bei der eigenen Sinn- und Ordnungssuche wesentlich helfen kann.

Renate Welsh, die ihren Platz im Leben durch das Erzählen, durch das Schreiben zu finden hofft, fühlt sich mit den Jugendlichen in der Sinnsuche verwandt und gibt nie auf, danach zu

²⁵² Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 15.

²⁵³ Gespräch mit Renate Welsh (geführt am 11. Mai 2006.) 2007, S. 99.

fragen, „Muss es so sein wie es ist?“²⁵⁴ Bei dieser Fragestellung scheint die Welt nicht mehr unveränderbar zu sein, und so geht es auch in den Werken um Veränderungen. Die Geschichten, die Figuren sind nicht statisch, sondern sie machen einen Entwicklungsprozess, einen Reifeprozess durch. Die Romane zeigen eine dynamische Welt, es wird die Prozesshaftigkeit in der Veränderung aufgezeigt. Der Dialog zwischen dem Eigenem und von dem Beobachter fremd aufgefassten Anderen beginnt und dieser Prozess wird in Bewegung dargestellt. Das reiche Arsenal der ästhetischen Gestaltungsmittel bietet verschiedene Möglichkeiten, das Fremde plastisch und sichtbar zu machen

In den Romanen, die das historische Fremde thematisieren, ist nachvollziehbar, wie aus den Erinnerungen Geschichten entstehen. Die eigenen Erinnerungen, die Inhalte werden in dem Gedächtnis durchstrukturiert und infolge dessen mit neuen Dimensionen erweitert. Durch Erzähltechniken, wie z.B. durch die Auswahl der Ereignisse, die erzählt werden, durch die Perspektivwahl und durch die Entscheidung für chronologisches oder nicht chronologisches Erzählen wird der Inhalt bestimmt und dadurch eine eigene Geschichte gemacht. Als strukturbildende Elemente fungieren in diesen Werken die politischen Ereignisse der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts in Österreich, der 2. Weltkrieg und die Besatzungszeit und die Zeit der Judenverfolgung. Für die Transparentmachung, für das Aufzeigen der Möglichkeiten des Umgehens mit dem Anderen, mit dem Fremden dient in erster Linie die personalisierte Erzählsituation, die die konsequente Darstellung aus der Sicht der Protagonistin, aus der Sicht von Johanna oder von Dieda/Ursel möglich macht. In dem dargestellten Emanzipationsprozess von Johanna können die Rezipienten Identifikationsangebote finden und auch über ihr eigenes Leben nachdenken. Das Erzählen auf zwei Ebenen, auf der Handlungsebene und auf der Ebene des Bewusstseins des sich entfremdeten Kindes Dieda signalisiert den Rezipienten die durch die Kriegsgeschehen bestimmte Veränderung im Leben von Ursel und deren Wirkung auf die innere Welt des Kindes. Dieda muss das Eigene fremdmachen, um es dennoch bewahren zu können. Das in *Besuch aus der Vergangenheit* verwendete Erzählen aus mehreren Perspektiven deutet die Komplexität der Problematik an. Das Reflektieren der Erinnerungen in inneren Monologen der drei Frauen, die verschiedene Generationen vertreten, zeugt von Veränderung aller Figuren im Umgang mit dem Fremden, aber die Dialoge, in denen sie über die Möglichkeiten in der Wirklichkeit²⁵⁵ sprechen könnten, fehlen. Eben durch das Fehlen des Gespräches macht diese Darstellungsform auf die Wichtigkeit der Kommunikation im Prozess der Bewältigung der Fremdheit aufmerksam.

²⁵⁴ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 18.

²⁵⁵ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 14.

Auch in dem Briefroman *Eine Hand zum Anfassen* wird das Erzählen, das reflektierte Umgehen der Protagonistin mit dem Fremden, in diesem Fall mit dem radikalen Fremden in den Dienst der Plausibelmachung dieses Phänomens gestellt. Das wiederholte Erleben, das Reflektieren der Ereignisse beim Schreiben, beim Erzählen hilft bei der Sinnsuche, beim Sortieren. (S. 9.)

Die Perspektivwahl in den Werken, in denen die interkulturelle Fremdheit thematisiert wird, zeigt auch in dem Umgehen der Autorin mit dem Fremden eine wesentliche Veränderung. In *Ülkü, das fremde Mädchen* wird aus der Perspektive des österreichischen Mädchens, aus der Sicht der dominierenden Kultur erzählt, das den Dialog zwischen den Kulturen erschwert. Kultur als Netzwerk von Perspektiven erscheint in dem späteren Werk der Autorin, in dem Roman *Spinat auf Rädern*, in dem die Kulturen miteinander in Gespräch kommen und fruchtbar aufeinander wirken.

4. 'Schreiben „rechtfertigt“ meinen Platz auf der Welt':²⁵⁶

Selbstreflexion von Renate Welsh

Wie die Protagonistinnen ihren Platz im Leben suchen und wie sie das Phänomen das Fremde zu bewältigen versuchen, stellt in den analysierten Werken eine ebenso zentrale Frage dar wie auch im realen Leben der Autorin die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen der Fremdheit, das Suchen nach ihrem Platz im Leben und der immer wiederkehrende Versuch, durch Erzählen die Möglichkeiten in der Wirklichkeit aufzuzeigen²⁵⁷ und dadurch die Legitimation ihrer Tätigkeit zu erreichen.

4. 1. Dahinter steh' ich²⁵⁸ - Leben und Werk der Autorin

Das Leben der Autorin liegt wie ein geöffnetes Buch vor den Lesern, da sie die Fragen in Interviews und in verschiedenen Gesprächen gern und offen beantwortet und oft selber über ihr Leben, besonders über ihre Kindheit erzählt oder schreibt und in verschiedenen Gestalten auch auf den Seiten ihrer Werke erscheint.

Renate Welsh stützt sich beim Schreiben auf ihre autobiographischen Erfahrungen, am stärksten aber auf ihre Kindheitserinnerungen. Wie bekannt, markiert die Kindheit die Zeit, deren Ereignisse und Erlebnisse unser Leben für immer beeinflussen können.

Dahinter steh' ich - lautet der Titel ihrer Rede an der Frankfurter Universität, in der sie über das Verhältnis der Ereignisse ihres Lebens und der Werke erzählt: „*Es ist schon seltsam: was immer wir schreiben, handelt doch von uns -- hinter jedem Satz lügen wir selbst hervor--.*“²⁵⁹

In den Werken, hinter den Sätzen erscheinen Renate Welsh, die Familie, die Umgebung, die historische Zeit, die sie als Menschen formten und für ihre schriftstellerische Entwicklung ausschlaggebend waren.

Dem zitierten Selbstbekenntnis folgend werden jetzt die Spuren ihrer Biographie in den Werken ans Licht gebracht.

²⁵⁶ C. Schaub, Anita: Renate Welsh: Schreiben „rechtfertigt“ meinen Platz auf der Welt. In: C. Schaub, Anita: FrauenSchreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf? Gespräche mit 17 österreichischen Autorinnen. Wien: Edition Roesner, 2004, S. 203.

²⁵⁷ Urbanek, Andrea: „*Etwas gestalten oder erzählen zeigt die Möglichkeiten in der Wirklichkeit auf.*“ In: *1000 und 1 Buch*, 1998, H. 4. S. 31.

²⁵⁸ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. Rede in der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main: Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2000.

²⁵⁹ Ebda. S. 5.

Wie in Lexika und in Artikeln²⁶⁰ über die Autorin berichtet wird und wie sie selber darüber erzählt und schreibt,²⁶¹ hatte sie keine glückliche Kindheit. Die Fremdbestimmung begann für sie schon gleich bei ihrer Geburt. Als erstes Kind, aber nicht Sohn, sondern eine Tochter, bereitet sie dem Vater, dem angesehenen Arzt in Wien, eine arge Enttäuschung. Die Mutter, an Gehirntumor erkrankt, verliert sie mit vier Jahren. Über die Krankheit der Mutter bewahrt sie nur Erinnerungsfetzen, wie sie unter dem Tisch kauern die Erwachsenen hört, die über die auf die Mutter wartende Operation sprechen. Die kleine Renate hat viele Fragen, aber von den Erwachsenen bekommt sie außer dem Satz: „Bitte, sei leise, Mami hat Kopfschmerzen.“²⁶² – keine andere Erklärung. Das Schuldgefühl, dass sie nicht brav genug war, und die Mutter deshalb gestorben ist, konnte sie als Kind nicht bekämpfen. „Ich bin eine Mörderin.“²⁶³ – erinnert sich die Autorin an ihre lebensprägende Kindheit. Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Krankheit und dem Verlust der Mutter wirkten und wirken sich auf ihr ganzes Leben aus. Die Grenzerfahrung der Kinder mit Tod oder mit Krankheit, die die radikale Form der Fremdheit verkörpern, machte sie mehrmals zum Thema ihrer Werke (*Eine Krone aus Papier, Drachenflügel, Disteltage, Eine Hand zum Anfassen*).

Mit der oben geschilderten Kindheit in ihrer Erinnerung erklärt Renate Welsh in einem Interview²⁶⁴, dass sie darauf hofft, dass mit Schreiben für Kinder die verlorene Kindheit nachgeholt werden kann, und wenn sie für Kinder eintritt, tröstet sie auch das Kind, das sie einst war und kommt ihrem früheren Ich näher. Das gilt nicht nur für die Autorin, sondern für alle, die beim Lesen ihrer Werke über die eigene Kindheit nachdenken. Mit dem Erzählen, da die Narrativität als systemische Selbstorganisation von Sinn und Zeit²⁶⁵ erscheint, können die Ereignisse des früher Erlebten sowohl der Zeit als auch dem Sinn nach sortiert, geordnet werden. Die von der Autorin erzählten, expliziten Geschichten werden von den Rezipienten anhand der eigenen Erlebnisse fortgeführt, variiert.

Mit der literarischen Verarbeitung ihrer Kindheit hat Renate Welsh doch mehr als 50 Jahre gewartet, bis die 7 Jahre alte Protagonistin in ihrem Roman *Dieda oder Das fremde Kind*

²⁶⁰ Urbanek, Andrea: *Renate Welsh*. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur: Ein Lexikon*. 1995ff.

Flattinger, Hubert: *Buchstaben im Sand*, In: *Tiroler Tageszeitung*, Innsbruck, 19. Juli 1997.

Payrhuber, Franz-Josef: „Ihr Buch hat mir gefallen, weil soviel Platz für mich drin war.“ In: *Volkacher Bote*, 2003. Nr. 79. S. 4-7.

²⁶¹ Welsh, Renate: *Rotschädlerte Hexerei*. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef / Pleticha, Heinrich (Hrsg.): *Mein erstes Manuskript*. Baltmannsweiler: Schneider, 2001, S. 144-145.

Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995.

²⁶² Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 6.

²⁶³ Ebda. S. 6.

²⁶⁴ Interview mit Renate Welsh: *Neugierig auf Menschen*, In: *Kinderbuchtip*, Frühjahr 1993, S. 6.

²⁶⁵ Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren*. 2003, S. 146.

(2002) es auszusprechen wagt: „*Aber ich wollte das doch nicht, wirklich nicht, Mama, ich hab dich doch so lieb. Ich hab dich doch so lieb gehabt. Mama, sei nicht böse!*“²⁶⁶ Das ist der Satz, den das Waisenkind Renate bestimmt oftmals wiederholt hat, trotzdem konnte sie die Gewissensbisse auch in ihrem späteren Leben nie loswerden.

Die in der Erinnerung bewahrte, idealisierete Gestalt der früh verstorbenen Mutter bleibt für sie ein nie erreichbares Vorbild, so ist nachvollziehbar, dass die Identitätssuche der Protagonistinnen als ein Leitmotiv in ihren Werken konstatiert werden kann. Die stetige Auseinandersetzung mit den Fragen der Schuld und der Verantwortung kann ebenso auf dieses frühe Erlebnis zurückgeführt werden.

Da der Vater bald nach dem Tod der Mutter wieder heiratet, muss das kleine Mädchen schon früh auch eine andere Form des Außenseiterdaseins, des Fremdseins kennen lernen. Es ist ihm nämlich nicht nur die Mutter gestorben, sondern auch der Vater hat es verraten, alleine gelassen. Der Arzt-Vater, der sein Leben in den Dienst der Patienten gestellt hat, kann sich sowieso wenig Zeit für seine Töchter nehmen. In dieser neuen Situation fühlt sich Renate, die sich oft als Störfaktor identifiziert und hartnäckig um die Zuwendung und Aufmerksamkeit ihrer Umgebung kämpft, noch einsamer. Sie ist sehr glücklich, wenn sie den Vater auf Krankenbesuche begleiten kann. Ihre ersten Zuhörübungen, die in dem Schriftstellerleben die erste Phase des Schreibens verkörpern, hat sie während dieser Besuche erworben. Als Gehilfe, als Laufmädchen des Vaters verteilt sie Medikamente an Patienten, die nicht imstande waren, diese zu kaufen und dabei lernt sie ganze Familiengeschichten kennen, Geschichten von Familien, mit denen sie sonst nie in Berührung gekommen wäre. Der Austausch mit diesen Menschen, oder einfach das Zuhören, macht sie für die Welt der Anderen und für deren Probleme offen. Das Zuhörenkönnen ist als ein oft wiederkehrendes Motiv in ihren Werken präsent. (*Ülkü, das fremde Mädchen, Besuch aus der Vergangenheit, Eine Hand zum Anfassen*).

Auch sie hätte viele Fragen, nur die Erwachsenen nahmen oder nehmen auch noch heute, die Kinder, die Fragen der Kinder nicht wahr, nicht ernst. Wie schon darüber früher geschrieben wurde, sind Kinder und Erwachsene einander sowohl historisch als auch gegenwärtig betrachtet selbst in der eigenen Kultur fremd. Deshalb lenkt Renate Welsh als Vertreterin der Erwachsenenwelt die Aufmerksamkeit auf die Kinder und betont die Wichtigkeit ihrer Fragen. Um mit der Welt kommunizieren zu können, muss man Fragen formulieren, selbst in der Kenntnis, dass es nicht auf alle eine Antwort gibt. Das Fragen hält Renate Welsh für den

²⁶⁶ Welsh, Renate: *Dieda oder Das fremde Kind*. S. 23.

Ausgangspunkt des Gedankenaustausches, des Nachdenkens, der Diskussion: „*Ich kann dir keine Antworten geben, aber steh' zu deinen Fragen.*“²⁶⁷ Nicht die Antworten sind wichtig, es gibt sowieso keine entgeltlich richtigen Antworten, sondern die Fragen führen uns weiter bei der Suche nach der Veränderung. Auch im wahren Leben folgt sie diesem Prinzip.

Die Beziehung zwischen Vater und Tochter war ganz besonderer Art. Wie Renate Welsh darüber in ihrer Poetikvorlesung *Geschichten hinter den Geschichten* schreibt. Die Tragödie des Vaters war, dass er keinen Sohn hatte. Aber nicht nur der Vater sehnte sich nach einem Sohn, stattdessen hatte er drei Töchter, sondern auch die Welt hat damals die Töchter und die Söhne anders bewertet. „*Armer Mann, schon wieder eine Tochter.*“²⁶⁸ – so reagiert die Umgebung auf die Geburt der neuen Tochter. Dieser Satz mit der offenen Benachteiligung bleibt für ewig in der Erinnerung der Autorin und macht sie später zum Sprachrohr der Schwächeren, der Unterdrückten. Auch der Großvater väterlicherseits, als er die Klugheit, das logische Denken der Enkelin sah, lobte sie mit den Worten: „*Wie schade, dass du kein Bub bist.*“²⁶⁹, einer Bemerkung also, die von der Zweitrangigkeit der Töchter spricht und nicht als Lob verstanden, erlebt werden kann. In dieser patriarchalen Familie versucht die kleine Renate die Aufmerksamkeit des Vaters auf sich zu ziehen und seine Liebe und Anerkennung als Tochter zu verdienen, zu erringen. Deshalb wollte sie anders sein, nicht so wie in der Wirklichkeit, sondern brav, artig und lieb.

Die wichtigste Person in ihrem Leben war der Großvater mütterlicherseits, er war der Mensch, von dem sie die Fähigkeit des Zuhörens, und auch die Verborgenheit des Angehörtwerdens geschenkt bekommen hat. Mit ihm konnte sie nicht nur sie selbst, sondern so sein, wie sie sein wollte:

„In sein Begrüßungslächeln konnte ich mich hineinplumpsen lassen, dann war alles wieder gut, ich war kein freches, unmögliches Kind mehr, nicht störrisch, nicht schlampig, nicht häßlich, ich war verwandelt, mit ihm konnte ich nicht nur so sein, wie ich war, sondern so, wie ich sein wollte. Diese Erlösung von mir und zu mir habe ich später immer wieder gesucht.“²⁷⁰

In unserer rasanten Welt ist die Fähigkeit des Zuhörens einer der größten Schätze, mit dem das Schweigen aufgetaut werden kann. Viele Figuren in den Werken von Renate Welsh verfügen über diese kostbare Eigenschaft. (Lena, Ülkü, Nickel, Felix, Tante Paula)

²⁶⁷ Sollat, Karin: „*Ich kann dir keine Antworten geben, aber steh' zu deinen Fragen.*“ *Österreichischer Würdigungspreis für Renate Welsh*. In: *1000 und 1* Buch, 1992, H. 3. S. 31.

²⁶⁸ Welsh, Renate: *Dieda oder Das fremde Kind*. S. 150.

²⁶⁹ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 15.

²⁷⁰ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 45.

Die innige Beziehung der Autorin zum Großvater bestimmt den Grundtenor der Werke in Hinsicht auf den Dialog der älteren und der jüngeren Generation. In *Eine Hand zum Anfassen* nimmt der ältere Chefarzt Nickel ernst, mit ihm kann sie über die Fragen des Lebens und des Todes offen reden. Für Theresa in *Eine Krone aus Papier* und für Karla in *Zwischenwände* sind die Großmütter die Personen, die ihre Probleme verstehen. Das Schweigen und die Ursache des Schweigens von Maria in *Spinat auf Rädern* nimmt eine alte Nachbarin, Tante Paula, wahr, ebenso wie in *Besuch aus der Vergangenheit*, wo Lena bei der Bewältigung der Vergangenheit die alte Frau Greenburg zur Seite steht. Die Figur des eigenen Großvaters, der die Enkelin mit all ihren Schwächen ohne Vorbehalt liebt, schenkte Renate Welsh der Protagonistin Anne in dem Kinderroman *Drachenfügel*.

Renate ist acht Jahre alt, als ihr heißgeliebter Großvater stirbt und diesen Verlust schien sie ebenso wenig aufarbeiten zu können wie den Verlust der Mutter.

Diese Ereignisse aus der Kindheit der Autorin legen Zeugnis davon ab, wie prägend die Kindheit beim Schreiben der Werke ist. Auch die Macht des Schreibens, wie durch das Schreiben das Leben verändert werden kann, hat Renate Welsh schon als Kind kennen gelernt. Über ihren ersten Schreibversuch und über die Gründe, die sie damals zum Schreiben bewogen, erzählt sie in ihrer Rückerinnerung *Rotschädlerte Hexerei*.²⁷¹ Sie geht schon mit fünf Jahren in die Schule, wo sie wegen ihrer Andersheit sowohl die verbale als auch die physische Form der Ausgrenzung kennen lernt. Nicht nur ihr Äußeres sticht von den Anderen ab, sondern auch ihr Wissensdurst sondert sie von den Anderen ab:

„Leider war ich anders als die Anderen. Nun ist zwar jede und jeder anders als die Anderen, aber ich war noch anderer als die Anderen. Ich war das einzige Kind im Dorf, das knallrote Haare hatte, sehr klein, ziemlich schüchtern, sehr ungeschickt im Umgang mit den anderen Kindern.“²⁷²

So wird sie gleich zur Zielscheibe des Spottes und der Prügelei der anderen Kinder. Der stärkste Bub in der Klasse beschützt sie vor den Anderen, aber als Gegenleistung muss ihm Renate die Hausaufgaben machen und später Geschichten für ihn ausdenken, sogar aufschreiben. Mit diesen Geschichten findet sie nicht nur bei ihrem Beschützer, sondern auch bei den Anderen Anerkennung. Jetzt braucht sie nicht mehr die Verteidigung des stärksten Bubens, sie ist nicht mehr die rotschädlerte Hexe, sondern Renate, die von den eigenen Geschichten beschützt wird. Diese Rückerinnerung bestätigt die prägende Funktion und Wirkung des Erzählens im Leben der Autorin. Das fremdbestimmte Kind sucht nach

²⁷¹ Welsh, Renate: *Rotschädlerte Hexerei*. 2001, S. 144 - 145.

²⁷² Ebda. S. 144.

Selbstpräsentation, sie will aus der für sie bestimmten negativen Rolle ausbrechen. Sie kann sich von der Stigmatisierung, der negativen Zuschreibung durch das Erzählen, später durch das Schreiben befreien. Durch das Erzählen kann sie zeigen, wer sie eigentlich ist. Nach dieser Selbstpräsentation, die auch zu ihrer Selbstfindung führt, wird sie auch von den anderen akzeptiert. So machte Renate Welsh „aus einer Narbe eine Rettungslinie“²⁷³, die auch ihr weiteres Leben bestimmt. Das Erzählen, das Schreiben ist das Mittel, das ihr bei der Selbstsuche und bei der Sinnsuche immer behilflich sein kann. Über die Rolle der unglücklichen Kindheit bei der Herausbildung ihrer Lebens- und dichterischen Philosophie äußert sich Renate Welsh auch in ihrer Poetikvorlesung:

„Vielleicht ist gerade eine unglückliche Kindheit jener Schatz, von dem Rilke in seinen Briefen an einen jungen Dichter schrieb. Unter der Voraussetzung allerdings, daß sie nicht selbstmitleidig als Alibi hinter Glas gehalten und täglich abgestaubt und bewundert wird, sondern dazu eingesetzt, die Grenzen des eigenen Verstehens, der Fähigkeit zur Empathie, auszuweiten.“²⁷⁴

Ihr ganzes Leben ist durch Fremdbestimmung erschwert und sie hat im Laufe der Zeit verschiedene Möglichkeiten bei dem Umgehen mit diesem Phänomen erprobt. Die eigenen Erlebnisse machten sie sensibel für die Wahrnehmung aller Arten der Fremdheit, der Ausgrenzung, die dann in ihren Werken in verschiedenen Gestalten erscheinen. Ülkü in dem Roman *Ülkü, das fremde Mädchen* und Maria in *Spinat auf Rädern* werden wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur als fremd behandelt. Anne, die Protagonistin des Kinderromanes *Drachenflügel*, führt die Leser in die Welt der Behinderten, die die Ausprägung der radikalen Fremdheit darstellt. *Johanna* muss die Ausgrenzung aufgrund ihrer Herkunft, Mittellosigkeit und Ungelerntheit erleiden. Dieda in *Dieda oder Das fremde Kind* verfügt sowohl über körperliche, als auch geistige Merkmale, die sie für die Außenseiterrolle prädestinieren. Sie wird aber nicht nur von den anderen fremd bestimmt, sondern sie definiert sich selber fremd, was zu der Spaltung ihrer Identität führt. Pauline und Constanze, die Protagonistinnen der Erwachsenenromane *Das Lufthaus*²⁷⁵ und *Constanze Mozart, eine unbedeutende Frau*²⁷⁶, werden in der von Männern definierten Welt als fremd bestimmt. Pauline wird außerdem als angeborene Jüdin weder in die Welt der Christen noch in die verlassene Welt der Juden aufgenommen.

²⁷³ C. Schaub, Anita: *FrauenSchreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf?* 2004, S. 205.

²⁷⁴ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 66.

²⁷⁵ Welsh, Renate: *Das Lufthaus*. Wien: Styria, 1995.

²⁷⁶ Welsh, Renate: *Constanze Mozart, eine unbedeutende Frau*. Wien: Jugend und Volk, 1990.

Nach der von ihr als schrecklich bezeichneten Kindheit beginnt Renate Welsh bald ihr selbstständiges Leben und macht die ersten weitreichenden Erfahrungen des Erwachsenenlebens. Mit zwanzig Jahren unterbricht sie ihre Studien, setzt die Familie und Mutterrolle vor das Studium und heiratet. Mit unglaublich großer Kraft versucht sie für den Unterhalt der Familie – sie haben schon zwei Söhne, der Mann studiert – zu sorgen, aber das Glück ist vorbei, sie steht bald als geschiedene Frau mit zwei Söhnen da. Wie sie dann alles schaffte, fragt sie sich nach 30 Jahren, und muss eingestehen: „*aber ich war nur nach außen verantwortungsbewußt und tüchtig, nach innen hin von erschreckender Unreife.*“²⁷⁷ Auch ihre zweite Ehe, in der ihr dritter Sohn geboren ist, scheitert. In ihrem dritten Mann hofft sie den Richtigen gefunden zu haben, der ebenso Arzt ist, wie es ihr Vater war, und der sie ebenso liebt, wie sie von dem Großvater geliebt wurde.

Aufgrund dieser Erfahrungen kämpfen die Frauenfiguren in ihren Werken für Erwachsene für ihre Emanzipation und suchen den Weg nach dem Glück.

Die Werke, ihr Präsentsein in der literaturwissenschaftlichen Diskussion und ihre Gemeinschaftsarbeit machen Renate Welsh zu einer besonderen Gestalt des literarischen Lebens. Was sie so besonders macht, fasst Karin Haller in der Laudatio zum 65. Geburtstag der Autorin folgenderweise zusammen:

„Dass sie das „Vamperl“ schreiben kann und das „Lufthaus“, einen Bildband wie den „Stefan“ und „Das Haus in den Bäumen“, dass sie kurze Texte macht und lange, Prosa und Hörspiele, dass sie schreibt und übersetzt und Schreibwerkstätten leitet und auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Materie kluge Dinge zu sagen hat.“²⁷⁸

Die Autorin Renate Welsh, die unter uns lebt, und die in den Werken hinter den Figuren als Kind, Frau und Mutter steht, spielt die gezeigten Rollen sowohl in den Werken als auch in dem wahren Leben überzeugend und glaubwürdig, um denen, die zu der Gruppe der Ausgegrenzten, der Fremden gehören, die sich nicht artikulieren und wehren können, durch das Einbeziehen in die erzählte Welt die Möglichkeiten in der Wirklichkeit aufzuzeigen.

²⁷⁷ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. S. 20.

²⁷⁸ Haller, Karin: *Laudatio anlässlich Renate Welsh's 65. Geburtstag*. Wien: 2002, S. 8.

4. 2. „Es geht um das Auflösen von Sprachlosigkeit, nämlich: Ich leih dir meine Sprache.“:²⁷⁹ Dichterische Haltung der Autorin

Das Zitat entstammt einem Gespräch mit Renate Welsh aus dem Jahr 1991, in dem sie über ihre Gedanken, ihre Gefühle, über die Weltanschauung, die ihren Werken zugrunde liegt, spricht. Die Realbiographien, die bei einem großen Teil ihrer Werke hinter der literarischen, der fiktionalen Form stehen, liefern die Problematik für die Auseinandersetzung, die bei der Durchführung ihrer Zielsetzung behilflich sein können. Diese Schreibweise, durch die Aufarbeitung einzelner Schicksale sich für viele einzusetzen, ist bei ihr nicht Technik, sondern ihr Credo:

„Red: Die Liste Ihrer Veröffentlichungen gibt einem aber das Gefühl, es stehe eine Programmatik dahinter.

R.W: Es steht eine Weltanschauung dahinter.

Red: Sie haben sehr viele Bücher mit einer Realbiographie als Vorlage für Ihre fiktionale Form. Ist das Technik oder ein Credo?

R.W: Es ist schon ein Credo. So das Gefühl, dass Sprachlosigkeit eines der schlimmsten Gefängnisse ist, die's überhaupt gibt. Zuerst geht's dann um das Auflösen von Sprachlosigkeit, nämlich: Ich leih dir meine Sprache. Und dann als nächster Schritt: Ich helf dir, dich in deiner eigenen Sprache mitzuteilen. Das ist für mich schon ganz linear und folgerichtig.“²⁸⁰

Nach diesem ersten Schritt, in dem die Autorin ihre Sprache den Sprachlosen leiht, trauen diese es sich, die eigenen Fragen zu formulieren. Renate Welsh erhebt ihre Stimme für die Schwächeren, für die, die sich nicht ausdrücken, einsetzen, verteidigen können. Zu dieser Gruppe gehören auch die Kinder, und unter den Kindern die, die sich in bedrückender Situation befinden, und außer den Kindern alle Vertreter der Unterprivilegierten, Menschen am Rande der Gesellschaft, wie Ausländer, Drogensüchtige, Strafgefange, Behinderte.

In mehreren Gesprächen, in Dankesreden²⁸¹ für die Preise, mit denen sie geehrt wurde, in der Poetik-Vorlesung in Innsbruck²⁸² äußert sie sich offen und verantwortungsvoll über ihre Zielsetzungen, über ihre „Hoffnungen“ und formuliert ihre Ars Poetik. Nach der Weltanschauung der Autorin gibt es keine Chancengleichheit im Leben, nicht alle bekommen

²⁷⁹ Herren-Zehnder, Margrit/ Fröhlich, Anne-Marie/ Doornkaat, Hans: Gespräch mit Renate Welsh. In: Jugendliteratur, 1991, H. 3-4. S. 14.

²⁸⁰ Ebda. S. 14-15.

²⁸¹ Welsh, Renate: *Dankesrede zum Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien. 2003.* In: *1000 und 1 Buch*, 2003.

Welsh, Renate: „*Bücher sind leise.*“ In: *Volkacher Bote*, 2003, Nr. 79. S. 8-9.

²⁸² Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten.* 1995.

die gleichen Möglichkeiten. Sie will die unterstützen, die die schlechteren Karten bekommen haben, die auf Hilfe angewiesen sind.²⁸³ Diese These ist der Kern ihrer moralischen Haltung. Die Probleme, die Ängste der Ausgegrenzten muss man wahrnehmen und in Sprache umgestalten, weil sehr viele von ihnen keine eigene Sprache haben, deshalb nimmt Renate Welsh die Sprachrohrfunktion für sie ein. Bevor man aber jemandem die Sprache geben kann, muss man das Schweigen wahrnehmen, und das Schweigen durch intensives Zuhören auflösen.

Ihr Credo, sich für die Anderen, besonders für die von der Norm abweichenden Außenseiter, für die Ausgegrenzten einzusetzen, kommt eindeutig auch in ihrer Entscheidung, dass sie für Kinder schreibt, zum Vorschein. Kinderliteratur galt früher als Literatur zweiten Ranges und auch noch heute bekommt Renate Welsh, obwohl, wie in dem ersten Teil der Studie dargelegt wurde, sowohl die Werke der modernen Kinder- und Jugendliteratur als auch die Diskussion über diese Werke in der Literaturwissenschaft eine immer bedeutendere Rolle einnehmen, oft die Frage gestellt, warum sie für Kinder schreibt, wenn sie so anspruchsvoll schreibt. Sie muss mit triftigen Argumenten untermauern, dass die Kinderliteratur keine zweitrangige Literatur ist, der vorangestellte Begriff schwächt den Grundbegriff nicht, Literatur ist Literatur. Die Literaturkritik sollte davon ausgehen: „*dass ein Buch bittschön ein Buch ist und nicht ein pädagogischer Behelf und nicht eine Prothese, keine soziologische Abhandlung.*“²⁸⁴ Auch in ihrer Poetik-Vorlesung setzt sie sich für die Anerkennung der Werte der Kinder- und Jugendliteratur ein. Kinderliteratur verkörpert für Renate Welsh die zu verteidigende Sphäre, sie postuliert die Gleichwertigkeit der Kinderliteratur und der Erwachsenenliteratur:

„*Vor allem anderen aber ist sie Literatur, eine Welt aus Buchstaben, eine Wortwelt mit eigenen Gesetzmäßigkeiten, die aus ihr selbst entstehen, nicht von außen eingebracht sein dürfen.*“²⁸⁵

Aber dies darf laut Renate Welsh nicht so interpretiert werden, dass die Erwachsenenliteratur und die Kinderliteratur keine Unterschiede aufweisen. In der Kinderliteratur, in der früher die pädagogische Funktion vorherrschte, rückt heute die ästhetische Funktion in den Vordergrund, aber laut Renate Welsh, ist auch:

²⁸³ Zu diesem Thema hat die Verfasserin dieser Arbeit am 11. Juni 2004 mit der Autorin bei ihr in der Zieglergasse in Wien ein Gespräch geführt.

²⁸⁴ Interview: „...Aber das ist ja Literatur!“ In: *ide*, 1988, H. 1. S. 15.

²⁸⁵ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 14.

„zweckfreies Schreiben nicht möglich.

Jugendliteratur ist zweckgerichtet, wenn man so will pädagogisch. Aber den Lesern wird nicht der richtige Weg gezeigt, sondern die Möglichkeiten von den Wegen.“²⁸⁶

Die Grenzen sieht sie nicht zwischen den beiden Literaturen, /Kinder- und Jugendliteratur und Erwachsenenliteratur/ sondern in der Person des Autors: „*Die Grenzen von dem, was ich schreibe, sind meine eigenen Grenzen.*“²⁸⁷ Die Rolle und die Grenzen des Autors beim Schreiben betont sie auch in anderen Artikeln.²⁸⁸ Demzufolge ist der Autor nur ein Element aus den drei Komponenten Autor – Werk – Leser, die eine unauflösbare Einheit bilden. Die Werke sind, solange sie nicht gelesen werden, unfertig, da ein Buch eine Vorgeschichte und eine Nachgeschichte hat. Nach den Thesen der Hermeneutik, behauptet Renate Welsh der Erzähltheorie von Roman Ingarden²⁸⁹ folgend, dass die Bücher in den Köpfen der Leser entstehen, jeder Leser schafft sein eigenes Buch und es gibt keine richtige und falsche Interpretation, sondern nur die eigene Interpretation. Das literarische Werk kann wie eine Partitur aufgefasst werden, die Unbestimmtheitsstellen sind von den Lesern auszufüllen. Lesen erfordert eine aktive Mitarbeit, die Bücher sind auf die Mitgestaltung der Leser angewiesen.²⁹⁰

Obwohl, wie Renate Welsh sagt, die Schreibe eine einsame Arbeit ist, ist das gemeinsame Denken von Autoren, die ähnliche Ziele vor Augen haben, von großer Wichtigkeit. Auch sie nimmt diese Möglichkeiten wahr und ist Mitwirkende an mehreren Anthologien und sie ist unter den Verfassern verschiedener Gemeinschaftswerke²⁹¹ zu finden. In der Konsumgesellschaft des 21. Jahrhundert wird aber die geschriebene Form der Literatur unter den modernen Medien vernachlässigt, ihr wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt als den lauterer Informationsträgern: „*Bücher sind leise*“²⁹², die Stimme der Bücher wird in der lauten Mediengesellschaft kaum gehört. Das Leben der Kinder und Jugendlichen ist heute durch die modernen Medien bestimmt oder sogar manipuliert. Gegen diese Manipulation wirken die Lesereisen der Autorin, die sich nicht nur in den deutschsprachigen Ländern,

²⁸⁶ Welsh, Renate: Ebda. S. 15.

²⁸⁷ Interview: „...Aber das ist ja Literatur!“ S. 17.

²⁸⁸ Welsh, Renate: *Aus der Sicht einer Autorin*. In: „In die Waagschale geworfen“. 1994.

Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995.

²⁸⁹ Ingarden, Roman: *Das literarische Kunstwerk. Mit einem Anhang: Von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. 4. Aufl. Tübingen: 1972.

²⁹⁰ Welsh, Renate: „*Bücher sind leise*“. In: *Volkacher Bote*, Nr. 79. S. 8.

²⁹¹ Einige Titel, an deren Entstehung die Autorin mitwirkte: *Das Sprachbastelbuch*. Wien: Jugend und Volk, 1975. *Ich verstehe die Trommel nicht mehr*. Erzählungen aus Afrika. Wien: Jungbrunnen, 1979. *Einsamkeit hat viele Namen*. Würzburg: Arena, 1983. *Abschied und Ankunft*. Wien: Jugend und Volk, 1988. *Die Gedanken sind frei*. Wien: Jugend und Volk, 1990.

²⁹² Welsh, Renate: „*Bücher sind leise*.“ In: *Volkacher Bote*, Nr. 79. S. 8.

sondern weit über die Grenzen hinaus ungeteilter Anerkennung erfreuen. In Ungarn gibt es noch keine Übersetzungen ihrer Werke, aber auf ihren zwei Lesereisen durch Ungarn (1999, 2006) konnte auch das hiesige Lesepublikum, in erster Linie Studierende, einen Einblick in ihre Werke gewinnen. Offenheit für Gespräche, Bereitschaft für die Teilnahme an Veranstaltungen mit den Lesern charakterisieren ihren Kontakt mit den Rezipienten. Sie selber sucht intensiv die Möglichkeiten für diese Auseinandersetzungen, weil durch die Rückmeldungen der Leser auch sie bereichert wird. Die erworbenen Erlebnisse werden gespeichert und stoßen aus dem Unbewußten gleich einem Sturzbach an die Oberfläche, um Ausgangspunkte zu neuen Geschichten zu liefern. Außer dieser Form der Kontaktaufnahme mit den Menschen nutzt die Autorin noch eine andere Möglichkeit, die sie ihren Zielen näher bringt. Sie führt seit Jahrzehnten Schreibwerkstätten, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene aus allen Schichten. Sie hat Erfahrungen mit Behinderten, mit jungen Strafgenommenen, mit Bäuerinnen gemacht. Indem sie Schreibwerkstätten leitet, möchte sie den Randgruppen der Gesellschaft Sprache verleihen. In dieser Form kann sie das, wofür sie sowohl in dem wirklichen Leben als auch in den Werken plädiert, in die Praxis umsetzen. Sie bleibt nicht nur bei der stellvertretenden Sprachrohrfunktion, sondern sie macht den Teilnehmern Mut zu ihrer eigenen Sprache. Die Arbeit mit gemischten Gruppen, in denen z. B. Menschen verschiedenen Alters oder Behinderte mit Nichtbehinderten zusammen arbeiten, bietet echte Möglichkeiten, sich in die Situation der anderen zu versetzen, und vieles von den anderen zu verstehen. Ihre Erfahrungen in den Schreibwerkstätten und die Ergebnisse dieser Arbeit hat sie mehrmals veröffentlicht.²⁹³ Die erwähnten Formen zeigen, dass mit Hilfe der Literatur vieles in Gang gesetzt werden kann, trotzdem ist der Glaube der Autorin an die Macht der Bücher, der Literatur nicht mehr so stark wie am Anfang ihrer schriftstellerischen Laufbahn. Vor vierzig Jahren, als sie mit dem Schreiben begann, hoffte sie darauf, dass mit Hilfe der Bücher eine bessere menschliche Welt erreichbar ist, dass die Literatur die Welt lebbarer macht. Heute äußert sie sich schon skeptischer über die Erreichbarkeit einer besseren Welt, aber sie glaubt noch immer, dass die: „*Sprachwelten die reale Welt mit- und umgestalten können.*“²⁹⁴

Über diese Hoffnung spricht sie auch in der Rede an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt im Jahre 2002:

²⁹³ Welsh, Renate: *Aus den Schreibwerkstätten*. In: *1000 und 1 Buch*, 1990, H. 3. S. 12-15.

Welsh, Renate: *Da komm' ich her – da bin ich daheim*. St.Pölten/Wien: Niederösterreichisches Pressehaus, 1998.
Schülerinnen, Schüler und Renate Welsh: *...da war ich mir fremd. Vom Wort zum Satz zum Text*. Graz/Budapest: Schneider, 1992.

²⁹⁴ Welsh, Renate: *Geschichten hinten den Geschichten*. 1995, S. 9.

„Ich bin überzeugt, dass Gestalten – auch das Gestalten düsterer, schmerzhafter Realität – ein Element Hoffnung enthält. Was gestaltet werden kann, kann auch verändert werden, was einmal gesagt wurde, ist nicht mehr von vornherein unsagbar.“²⁹⁵

Die Bereitschaft zum Fragen hat sich Renate Welsh aus ihrer Kindheit bewahrt und auch heute stellt sie ständig die Frage: „*Muss es so sein, wie es ist?*“²⁹⁶ Um eine Veränderung zu erreichen, um die Mauer um uns herum und zwischen den Menschen niederzureißen, Vorurteile wegzuräumen, muss man sehr oft diese Frage zu wiederholen. Schon mit dieser einfachen Fragestellung kann vieles verändert werden. Eine Vielzahl von Antworten liefern die Werke, in denen durch das Aufzeigen der Möglichkeiten, über die die Autorin schreibt, die Menschen eine neue Sichtweise bekommen, in eine neue Beziehung zu ihrer Umwelt und zu sich selbst treten. Die Leistung der Kinder- und Jugendliteratur kann in der Sensibilisierung für das Gespräch mit den Anderen und für das Reflektieren über sich selbst, entdeckt werden:

„Was soll, was kann sie leisten?

Ich glaube, sie kann Mut machen, Stellung zu nehmen, die Grenzen persönlicher Betroffenheit auszudehnen, Verantwortung zu entdecken und sie auch zu tragen.“²⁹⁷

Eine der wichtigsten Fragen in ihrem Leben und in ihrem Schaffen, ist die Frage der Verantwortung. Verantwortung im Privatleben auf sich nehmen, Verantwortung in der Gemeinschaft der Menschen tragen, findet man sowohl in ihrer Biographie als auch in den Werken. Es ist egal, ob sie für Kinder, für Jugendliche oder für Erwachsene schreibt, sie plädiert immer für die Rechte der Schwächeren und zeigt die Wege der Möglichkeiten in der Wirklichkeit auf. Die Literatur kann „*Wirklichkeit griffiger machen, ihr eine neue Dimension von Möglichkeiten geben.*“²⁹⁸ Je mehr Möglichkeiten man hat, desto größer ist die Verantwortung.²⁹⁹ Auf die Frage der Verantwortung beim Schreiben fokussiert, muss noch betont werden, dass ein Autor mit dem Schreiben für Kinder große Verantwortung auf sich nehmen muss. Im Gegensatz zu den Erwachsenen sind die Kinder noch nicht manipuliert, sie verdienen auch von Seiten des Autors Ehrlichkeit. Diese ist das wichtigste Kriterium beim Schreiben, das Werk muss ehrlich sein, nur so wirkt es auf das Publikum und kann die größte

²⁹⁵ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*. 2000, S. 24.

²⁹⁶ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 18.

²⁹⁷ Welsh, Renate: *Dahinter steh' ich*, 2000, S. 14.

²⁹⁸ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*. 1995, S. 14.

²⁹⁹ Die Verfasserin weist hier auf ihr Gespräch (11. 06. 2004) mit der Autorin, in dem sie diese Aussage stark unterstrichen hat.

Anerkennung bringen, wie es Renate Welsh von einem Hauptschüler formuliert, bekam: „Was du da schreibst, habe ich schon fast gedacht.“ „Aber wenn du's nicht geschrieben hättest, hätte ich nicht gewusst, dass ich's gedacht habe.“³⁰⁰

Die Gedanken über die dichterische Haltung und Selbstreflexion der Autorin können wohl am treffendsten mit einem Zitat von ihr über die hoch gestellten Anforderungen an sich selbst abgerundet werden: „Ich versuche mich damit zu trösten, dass ich das Unmögliche wollen muss, um das mir Mögliche zu erreichen.“³⁰¹

Ihr Leben, ihre moralische Haltung und ihre Werke sind die Zeugen davon, dass sie dieses Ziel nie aus den Augen verliert.

³⁰⁰ Welsh, Renate: „Bücher sind leise.“ In: *Volkacher Bote*, Nr. 79. S. 9.

³⁰¹ Ebda. S. 9.

4. 3. Funktionen des Schreibens bei Renate Welsh

Bei dem Erschließen der Funktion des Schreibens bei Renate Welsh kommen einerseits die Forschungsergebnisse der narrativ orientierten Psychologie³⁰², andererseits die Theorie der narrativen Hermeneutik von Paul Ricœur³⁰³ zu Hilfe. Der ersteren entsprechend sind viele neurotische Erkrankungen auf nicht erzählte, verdrängte Geschichten zurückzuführen, die durch die Umformung in explizite Geschichten für das Subjekt annehmbar erscheinen. Die Erzählungen sind in diesem Fall in erster Linie nicht Informationsträger, sondern haben Präsentationsfunktion, der auch eine therapeutische Auswirkung innewohnt. Die therapeutische Funktion des Erzählens ist zweifelsohne eine Annäherungsweise an die Fremdheit, die nicht außer acht gelassen werden kann. Die tragischen Erlebnisse aus der Kindheit können durch das Geschichtenerzählen aufgearbeitet werden. Die Autorin versucht mit dem Erzählen von Geschichten ihre unglückliche Kindheit aus einer anderen Dimension zu betrachten und dadurch ihre Identität zu stabilisieren und ihren Platz im Leben zu finden. Das Erzählen expliziter Geschichten trägt aber nicht nur zur Identitätsbildung bei, sondern in diesen Geschichten werden den anderen Menschen auch Modelle angeboten, die sie weiter variieren können. In der Rückerinnerung *Rotschädlerte Hexerei* kann das von der Umgebung negativ apostrophierte Kind in und über die Erzählung sich selbst und anderen gegenüber präsentieren und aus der Fremdbestimmung zu seiner Identität finden. In dem autobiographischen Roman *Dieda oder Das fremde Kind* schaut die Autorin auf die Protagonistin, auf das fremdbestimmte und sich entfremdete Kind, damit auf die Ereignisse ihrer unglücklichen Kindheit distanziert, das eine neue Perspektive auf die Wirklichkeit erzeugt.

Die erzählten Geschichten von Welsh, die Themen sowohl aus dem Alltagsleben als auch aus der Vergangenheit aufgreifen, vermitteln Handlungen, die zum Probieren immer neuer Rollen verleiten. Diese Funktion der expliziten Geschichten wird auch in der oben erwähnten Theorie der narrativen Hermeneutik von Paul Ricœur dargestellt. Nach dieser These steht die explizite Geschichte in der Mitte der drei Phasen der Mimesis, sie weist auf das Vorher und auf das Nachher der erzählten Geschichte hin. Die expliziten Geschichten von Welsh z.B. die Geschichte des Mädchens mit einem behinderten Bruder oder die des Mädchens aus einer anderen Kultur, beruhen auf Recherchen und Erfahrungen aus der Lebenswelt, verweisen auf die öffentliche Lebenswelt des Handels, d.h., sie enthalten schematische Ansichten aus dieser

³⁰² Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren*. 2004, S. 142.

³⁰³ Zitiert nach dem Aufsatz von Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren*. 2004, S. 143.

Welt, die die Rezipienten konkretisieren müssen. Durch ihre Offenheit geben diese Geschichten der Wirklichkeit eine neue Perspektive. Aber ohne Rezipienten erreichen sie ihr Ziel nicht, nur, wie auch Welsh behauptet, in der Mitgestaltung der Rezipienten bekommen sie ihre fertige Form. In der Phase der Rezeption treten sie wieder in die Lebenswelt, und zwar in die Lebenswelt der Rezipienten ein, von denen sie fortgeführt, stabilisiert oder variiert werden können. Die eigenen Erfahrungen der Rezipienten werden mit der Sichtweise der expliziten Geschichte der Autorin verglichen und dadurch kann es zu einer Neubewertung der früheren Position kommen. Der Vergleich der Positionen dient dann als Ausgangspunkt zu neuen Geschichten.

Die Funktion, das Ziel des Geschichtenerzählens ist bei Renate Welsh außer der Selbstopräsentation und Selbstbestätigung zweifelsohne die Vermittlung von Werten, von Haltungen, das aber nicht Pädagogisierung, nicht ein von außen in die Werke hineingebrachte Moralisieren bedeutet. Diese Funktion des Geschichtenerzählens vertritt eine der zentralen Thesen, die Untrennbarkeit von Narrativität und Moralität des narrativistischen Paradigmas in den Kulturwissenschaften. Da die erzählten Handlungen Normen und Orientierungen thematisieren, so haben sie nicht nur emotionale sondern auch moralische Bedeutung. Durch die Werke von Renate Welsh, die das Fremde in den Fokus stellen, wird eindeutig die Vermittlungsfunktion der expliziten Geschichten zwischen dem Gewöhnlichen, dem Normgebenden und den Abweichungen von der Norm verwirklicht. In diesen Geschichten werden moralische Werte, wie Verantwortung für die Schwächeren, Toleranz und Akzeptieren des Anderen stabilisiert, aber zugleich auch überholte moralische Ansichten, wie Autoritätsverhältnisse oder Ausgrenzung sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben kritisiert. Welsh sucht nach den Möglichkeiten der Aufhebung der Grenzen zwischen den genannten zwei Sphären und verweist durch das Erzählen auf das Zusammenspiel von Tradition und Innovation.

Sowohl die Biographie als auch die Werke von Renate Welsh zeigen, dass im Leben und Schaffen der Autorin das Erzählen von Geschichten, in denen die Konfrontation mit dem Fremden im Fokus steht, und dadurch das Suchen nach ihrem eigenen Platz im Leben eine zentrale Rolle einnimmt. Nach fast vierzig Jahren schriftstellerischer Tätigkeit sind die Werke die Zeugen der Autorin und bestätigen ihren gefundenen Platz im Leben, wie sie in einem Interview selber formuliert: „*Schreiben rechtfertigt meinen Platz auf der Welt.*“³⁰⁴

³⁰⁴ C. Schaub, Anita: *FrauenSchreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf?* 2004, S. 203.

Schlusswort

Das Leben und Schaffen von Renate Welsh, in dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit dem Fremden steht, vor dem Hintergrund der Darstellung der Entwicklung in den deutschsprachigen Werken für Kinder und Jugendliche in den letzten Jahrzehnten, sowie des diesbezüglichen Emanzipationsprozesses im literaturwissenschaftlichen Diskurs zu erörtern, ist eine breitgreifende Problemstellung. Besonders in Ungarn, wo diese Literaturart noch immer wenig Beachtung findet, wo sie von der Literaturwissenschaft als Forschungsfeld kaum wahrgenommen wird, ist es wichtig, mit einem repräsentativen Beispiel aus einem anderen Land für die Gleichstellung der Kinder- und Jugendliteratur zu plädieren und damit zur Aufhebung der ihr zugeschriebenen Minderwertigkeit beizutragen.

Dieser Absicht entsprechend, obwohl der Titel der vorliegenden Arbeit *Die Aspekte des Fremden in den Kinder- und Jugendromanen von Renate Welsh* lautet, wurde die Untersuchung nicht nur im Bereich des ausgewählten Textkorpus durchgeführt, sondern es wurde auch die Entwicklung im breiten Feld des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur erforscht. Im ersten Teil der Arbeit, oben als Hintergrund genannt, der als historischer Hintergrund für die Analysen der Romane diente, richtete sich das Augenmerk auf den langjährigen Emanzipationsprozess der Kinder- und Jugendliteratur, der sowohl in den Werken als auch im Diskurs darüber zu reflektieren war. Auf der Produktionsebene, auf der Ebene der Werke vollzog sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein tiefgreifender Modernisierungsprozess. Die Autoren auf deutschsprachigem Raum, wie Karl Bruckner, Michael Ende, Käthe Recheis, Kirsten Boie, Renate Welsh, haben auf die Herausforderungen, die durch die finanziellen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen hervorgerufen wurden, mit denen sich parallel auch das Kindheitsbild verwandelt hat, mit Werken neuer Qualität reagiert. Diese Werke sind jetzt sogar im Kanon fest verankert. Sie haben Themen aufgegriffen, die früher für Kinder als Tabu galten und bei der Auseinandersetzung mit den neuen Themen haben sie in diesem Terrain bis dahin unübliche, neue ästhetische Gestaltungsmittel verwendet. In diesen modernen Werken ist sowohl nach thematischen als auch nach ästhetischen Aspekten untersucht festzustellen, dass die Grenze zwischen Erwachsenenliteratur und Kinder- und Jugendliteratur fließend ist. Die literarische Praxis der Vorrangigkeit der ästhetischen Perspektive hat zu der Anerkennung und auch zu der Neupositionierung der Kinder- und Jugendliteratur im literaturwissenschaftlichen Diskurs geführt, die zur Aufhebung der Unterschiede in der Beurteilung der beiden

Literaturarten führte. Dieser Weg der Etablierung der Kinder- und Jugendliteratur wurde anhand der theoretischen Arbeiten von Richard Bamberger, Hans-Heino Ewers, Malte Dahrendorf und Klaus Doderer dargelegt. In der vorliegenden Arbeit wurde durch die Nachzeichnung der Entwicklung in den Werken der letzten Jahrzehnte und durch die Schilderung der wichtigsten Aspekte des literaturwissenschaftlichen Diskurses die Veränderung in der Wertung der Kinder- und Jugendliteratur eindeutig unter Beweis gestellt. Durch das Akzeptieren der literaturästhetischen Normen der Erwachsenenliteratur im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kann die Gleichrangigkeit dieser Literaturart erreicht werden. Diese Feststellung beinhaltet, dass die Kinder- und Jugendliteratur der Erwachsenenliteratur zwar gleichrangig, ihr aber nicht gleich ist. Die vorliegende Dissertation strebte nicht an, die erwähnte Entwicklung neu zu bewerten, sondern will nur betonen, dass in Deutschland und in Österreich die Kinder- und Jugendliteratur an Bedeutung wesentlich gewonnen hat. Obwohl von Seiten der offiziellen Literaturwissenschaft noch immer nicht alles für dieses Genre getan wird, ist auch unlängst eindeutig deklariert worden: „*Es geht daher um Literatur, wenn wir von Kinder- und Jugendliteratur sprechen, und das muss doch immer wieder und in aller Deutlichkeit gesagt werden.*“³⁰⁵ Diesen Rang der Kinder- und Jugendliteratur zu erreichen, ist ein erstrebenswertes Ziel für die Autoren und Theoretiker in Ungarn, die sich ihr Schaffen in den Dienst der Kinder- und Jugendliteratur gestellt haben.

Ein weiteres, auch in der erwachsenenliterarischen Szenerie bekanntes Problemfeld signalisiert, dass auch im Metier der Kinder- und Jugendliteratur wirklich nur einige Namen für die genannte Qualität bürgen. Eine solche Qualitätsmarke ist der Name von Renate Welsh, einer der namhaftesten Vertreterinnen des sozialkritischen und psychologischen Realismus. Im Hauptteil der vorliegenden Dissertation, auf der Ebene der Analyse der Werke von Renate Welsh diente das Phänomen das Fremde als Analysekatgorie für die Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Textkorpus. Um diese Untersuchung durchführen zu können, wurden im zweiten Teil der Arbeit Erklärungsmodelle über die Phänomene das Andere, das Fremde erörtert, von denen die für die Analyse der Werke relevanten Theorien näher reflektiert wurden. Nach der Erklärung von Alois Wierlacher entsteht aus der Andersheit im Prozess der Wahrnehmung, des Interpretierens die Fremdheit. In Anlehnung an dieses Modell wurde in dieser Arbeit der Begriff die Fremdheit „*als Interpretament der Andersheit*“³⁰⁶ verwendet. Bei den Analysen der Werke diente die Kategorisierung der Fremdheit von Bernhard Waldenfels als Grundlage.

³⁰⁵ Schmidt-Dengler, Wendelin: *Begrüßungsrede*. Renate Welsh an der Universität. In: Praesens. Heft 28. S. 9.

³⁰⁶ Wierlacher, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie*. 1993, S. 62.

Im dritten Teil wurde anhand der Analyse der ausgewählten sieben Romane aus dem Aspekt des Fremden gezeigt, wie dieses Phänomen auch in den Werken für Kinder und Jugendliche durch die literarische Aufarbeitung, durch erzähltechnische Gestaltungsmittel sichtbar gemacht werden kann. In den analysierten Werken geht es um drei Formen der Fremdheit, um das historische Fremde, die interkulturelle Fremdheit, die beide als Ausprägung der strukturellen Fremdheit fungieren und um die radikale Fremdheit. (Kategorisierung von Waldenfels.) Die Romane *Johanna*, *Besuch aus der Vergangenheit* und *Dieda oder Das fremde Kind*, in denen beim Thematisieren des historischen Fremden der Figurativität der Sprache besondere Wichtigkeit zukommt, vermitteln nicht nur der jungen Generation historisches Denken und soziales Einfühlungsvermögen, sondern belegen, dass diese Romane auch beim erwachsenen Publikum neue Denkanstöße für das Nachdenken wecken können. Die Problematisierung der radikalen Form der Fremdheit, Krankheit und Tod in den Romanen *Drachenflügel* und *Eine Hand zum Anfassen* bedeutet sowohl für die Heranwachsenden als auch für die erwachsenen Leser einen hohen Grad der Herausforderung bei der Wahrnehmung und beim Umgang mit dem Fremden. Im letzteren dient nicht nur die kindliche Perspektive sondern auch die an Leerstellen reiche Form des Briefromans dem Sichtbarmachen dieses Phänomens. Die Werke von Renate Welsh zeigen die Welt in ihrer Komplexität, in denen es nicht einfach um Welt Darstellung geht, sondern sie sprechen das Bewusstsein der Kinder an, das diese von der Wirklichkeit haben. Dynamik, Offenheit, Mehrdimensionalität charakterisieren diese Werke und dadurch nähern sie sich der Erwachsenenliteratur. Sie sind Beispiele für die mehrfachadressierte Literatur, Beispiele dafür, wie gleichzeitig Kinder und Erwachsene angesprochen werden können. Mit dem Aufzeigen der verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Fremden werden den Rezipienten mehrfache Identifikationsmöglichkeiten angeboten, und dadurch werden sie aktiviert, zum Nachdenken angeregt. Die in den Werken dargestellten Ausprägungen des Fremden, die angebotenen Variationen für den Umgang mit diesem Phänomen, machen die Komplexität der Welt sichtbar und deuten an, dass es auch im Leben keine einheitlichen Lösungen gibt. Die verwendeten Erzählweisen, wie personales Erzählen, Erzählen aus mehreren Perspektiven und auf mehreren Ebenen aktivieren die Leser, sie bleiben nicht einfache Leser, Beobachter, sondern werden durch diese Erzählweisen zu aktiven Mitgestalter der Werke gemacht. Durch die hier zusammengefassten Belege wurde die neue Qualität der Werke von Renate Welsh, die sowohl zur Entwicklung als auch zur Anerkennung der Kinder- und Jugendliteratur als Literatur in wesentlichem Maße beigetragen haben, zweifelsohne bewiesen.

Das Lebenswerk der Autorin zeugt davon, dass ihr Bedürfnis, ihren Platz in der Welt mit ihrer Arbeit, mit dem Schreiben zu rechtfertigen, in Erfüllung gegangen ist.

In der vorliegenden Dissertation wurde durch die Neupositionierung der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen und durch die exemplarische Analyse der Werke der renommierten Autorin Renate Welsh unter Beweis gestellt, dass die Annäherung zwischen dem Normgebenden und dem Abweichenden und der Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden möglich sind. In diesem Dialog geht es nicht um das bessere Verstehen des Fremden, sondern um die differenzierte Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen, wobei die Differenz nicht völlig verschwinden muss, sondern als Realität akzeptiert werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

1. Die analysierten Romane von Renate Welsh:

Die erste Angabe signalisiert die Daten der ersten Ausgabe, die zweite die Ausgabe, die bei der Analyse verwendet wurde:

Besuch aus der Vergangenheit. Innsbruck/Wien: Obelisk, 1999.

TB: Würzburg: Arena, 2001.

Dieda oder Das fremde Kind. Wien: Obelisk, 2002.

Drachenflügel. Wien: Obelisk, 1988.

TB: München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.

Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman. Wien: Jungbrunnen, 1985.

TB: München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992.

Johanna. Wien: Jugend und Volk, 1979.

TB: Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2002.

Spinat auf Rädern. Innsbruck/Wien: Obelisk, 1991.

Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation. Wien: Jugend und Volk, 1973.

2. In der Dissertation erwähnte Werke von Renate Welsh, nach Erscheinungsjahr angeordnet:

Der Enkel des Löwenjägers. Innsbruck: Obelisk, 1969.

Fione und Michael. Wien: Jungbrunnen, 1977.

Zwischenwände. Wien: Jungbrunnen, 1978.

Das Vamperl. Dortmund: Schaffstein, 1979.

Wie in fremden Schuhen. Wien: Jungbrunnen, 1983.

Schneckenhäuser. Wien: Jungbrunnen, 1986.

In die Waagschale geworfen. Österreicher im Widerstand. Wien: Jugend und Volk, 1988.

Stefan. Wien: Jungbrunnen, 1989.

Melanie Miraculi. Wien: Obelisk, 1990.

Constanze Mozart. Eine unbedeutende Frau. Wien: Jugend und Volk, 1990.

... da war ich mir fremd. Vom Wort zum Satz zum Text. Graz/Budapest: Schnider, 1992.

Eine Krone aus Papier. Innsbruck/Wien: Obelisk, 1992.

Vamperl soll nicht alleine bleiben. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992.

Das Haus in den Bäumen. Wien: Obelisk, 1993.

Sonst bist du dran! Eine Erzählung zum Thema „Gewalt in der Schule.“ Würzburg: Arena, 1994.

Das Lufthaus. Wien: Styria, 1995.

Das Gesicht im Spiegel. Zürich/Frauenfeld: Nagel und Kimche, 1997.

Da komm' ich her – da bin ich daheim. St. Pölten/Wien: Niederösterreichisches Pressehaus, 1998.

Wiedersehen mit Vamperl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998.

Max der Neue. Würzburg: Arena, 1999.

Liebe Schwester. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003.

Schöne Aussicht. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005.

Gut, dass niemand weiß. Innsbruck/Wien: Obelisk, 2006.

...und raus bist du. Innsbruck: Obelisk, 2008.

3. Antologien, Gemeinschaftsarbeiten, die die Schriften von Renate Welsh beinhalten:

Das Sprachbastelbuch. Wien: Jugend und Volk, 1975.

Ich verstehe die Trommel nicht mehr. Erzählungen aus Afrika. Wien: Junfermann, 1979.

Einsamkeit hat viele Namen. Würzburg: Arena, 1983.

Die Gedanken sind frei. Wien: Jugend und Volk, 1990.

4. Aufsätze und Reden der Autorin:

- *Der Schriftsteller als Grabsteinfabrikant oder Wie ein Buch über die Wirklichkeit hereinbricht.* In: *ide*, 12. Jg., 1988, H. 1. S. 64-67.
- *Aus den Schreibwerkstätten.* In: *1000 und 1 Buch*, 1990, H. 3. S. 12-15.
- *Was ist so österreichisch an der österreichischen Kinderliteratur?* In: *1000 und 1 Buch*, 1993, H. 6. S. 23-24.
- *Aus der Sicht einer Autorin.* Eröffnungsrede zur 29. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung. Krems an der Donau, 22.- 27. 8. 1993. In: „*In die Waagschale geworfen.*“ Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien. Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1994, S. 1 – 5.
- *Geschichten hinter den Geschichten.* Innsbrucker Poetik-Vorlesung. Innsbruck: Institut für Germanistik, 1995. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe. Sonderband.)

- *Dahinter steh' ich. Rede* in der Johann Wolfgang Goethe – Universität, Frankfurt, am 30. Juni 2000. Mit Werkverzeichnis und Literatur zum Kinder- und jugendliterarischen Werk. Frankfurt am Main: Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2000.
- *Gesichter im Spiegel*. In: Cevela, Inge/ Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix. Ästhetische Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur*. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2001, S. 34 – 44.
- *Rotschädlerte Hexerei*. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef/ Pleticha, Heinrich (Hrsg.): *Mein erstes Manuskript. 60 Kinder- und Jugendbuchautoren erzählen von ihren Schreiberfahrungen. Mit Kurzbiographien*. Baltmannsweiler: Schneider, 2001, S. 144-145.
- „*Bücher sind leise*“- *Dankesworte zur Verleihung des Großen Preises der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Volkacher Bote*, 2003, Nr. 79. S. 8 -9.
- *Das Leben buchstabieren*. In: Lexe, Heidi (Hrsg.): *Renate Welsh: Das Leben buchstabieren. Festvorlesung*. Mit einem Interview und ergänzenden Beiträgen zum Werk von Renate Welsh. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2007, S. 2 – 16.

5. In der Dissertation erwähnte Werke von anderen Autoren:

- Boie, Kirsten: *Erwachsene reden. Marco hat was getan*. Hamburg: Oetinger, 1990.
- Boie, Kirsten: *Mit Kindern redet ja keiner*. Hamburg: Oetinger, 1990.
- Bruckner, Karl: *Sadoko will leben*. Wien: Jugend und Volk, 1961.
- Bruckner, Winfried: *Die toten Engel*. Berlin (Ost): Kinderbuchverlag, 1963.
- Burger, Horst: *Warum warst du in der Hitlerjugend? Vier Fragen an meinen Vater*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1976.
- Carroll, Lewis: *Alice im Wunderland*. Frankfurt a. d. Main: Insel, 1963. (Erscheinung: 1865.)
- Chidolue, Dagmar: *Aber ich werde alles anders machen*. Weinheim/Basel: Beltz, 1981.
- Dickens, Charles: *Oliver Twist 1837-39*. dt.
- Donnelly, Elfie: *Servus Opa, sagte ich leise*. Hamburg: Oetinger, 1977.
- Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann, 1979. ungarische Übersetzung: *A Végtelen történet*. Budapest: Európa, 1985.
- Enzensberger, Hans Magnus: „*Esterhazy*.“ *Eine Hasengeschichte*. 1993.
- Härtling, Peter: *Alter John*. Weinheim/Basel: Beltz, 1981.

Härtling, Peter: *Das war der Hirbel*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.

Härtling, Peter: *Oma*. Weinheim/Basel: Beltz, 1975. ungarische Übersetzung: *Mamika*. Budapest, Móra, 1979.

Hoffmann, Ernst Theodor Amadesus: *Das fremde Kind*. In: *Sämtliche Werke*. Frankfurt a. d. Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1985-2001, S. 570- 615. (Erscheinung: 1817.)

Krüss, James: *Der Leuchtturm auf den Hummurklippen*. Hamburg: Oetinger, 1956.

Krüss, James: *Timm Thaler oder Das verkaufte Lachen*. Hamgurg: Oetinger, 1962.

Lindgren, Astrid: *Pippi Langstrumpf*. Hamburg: Oetinger, 1986. (schwed. 1945, dt.1949.)

Lindgren, Astrid: *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger, 1974. (schwed. 1973.)

Lobe, Mira: *Das kleine Ich bin ich*. Wien/München: Jungbrunnen, 1972.

Lobe, Mira: *Die Räuberbraut*. Wien/München: Jugend und Volk, 1974.

Müller, Jörg/ Steiner, Jörg: *Der Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten*. Frankfurt a. d. Main: Verlag Sauerländer, 1989.

Nöstlinger, Christine: *Die feuerrote Friederike*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1970.

Nöstlinger, Christine: *Ilse Janda, 14*. Hamburg: Oetinger, 1974. ungarische Übersetzung: *Ilse Janda fiataalkorú*. Budapest: Móra, 1978.

Nöstlinger, Christine: *Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.

Nöstlinger, Christine: *Stundenplan*. Weinheim/Basel: Beltz, 1975.

Nöstlinger, Christine: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Weinheim/Basel: Beltz, 1972.

Noack, Hans Georg: *Rolltreppe abwärts*. Baden-Baden: Signal, 1970.

Pressler, Mirjam: *Malka Mai*. Weinheim/Basel: Beltz, 2001.

Preußler, Otfried: *Der Räuber Hotzenplotz*. Stuttgart: Thinemann, 1962.

Preußler, Otfried: *Neues von Räuber Hotzenplotz*. Stuttgart: Thienemann, 1969.

Preußler, Otfried: *Hotzenplotz 3*. Stuttgart: Thinemann, 1973.

Recheis, Käthe: *Schattennetz*. Wien: Herder, 1964.

Twain, Mark: *Abenteuer und Fahrten des Huckleberry Finn*. 1884. dt. 1890.

Twain, Mark: *The Adventures of Tom Sawyer*. 1876. *Die Abenteuer des Tom Sawyers*. dt. 1876. ungarische Übersetzung: *Tom Sawyer kalandjai*. 1937.

Wölfel, Ursula: *Die Glückskarte*. Stuttgart: Thienemann, 1993.

Wölfel, Ursula: *Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten*. Mühlheim a. d. Ruhr: Anrich, 1970.

Sekundärliteratur:

1. Zu der Theorie der Kinder- und Jugendliteratur

1. 1. Lexika und Sammelwerke:

- Cevela, Inge/ Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix. Ästhetische Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur*. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2001.
- Daviau, Donald G./ Arlt, Herbert (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Literatur*. Band 3, Teil I. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1996.
- Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim/Basel: Beltz, 1973.
- Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur*. 4 Bd. Weinheim: Beltz, 1995.
- Doderer, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein*. Weinheim/Basel: Beltz, 1981.
- Ewers, Hans-Heino/ Lypp, Maria/ Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. Weinheim/München: Juventa, 1990.
- Ewers, Hans-Heino/ Seibert, Ernst: *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Wien: Buchkultur Verlag, 1997.
- Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Meitingen: Corian, 1995ff.
- Glasenapp, Gabriele/ Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser*. Frankfurt a. d. Main: Peter Lang, 2006.
- Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur- Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink, 1990.
- Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Handbuch*. Stuttgart: Reclam, 1984.
- Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Bd. 15)

- Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Bd.2: Medien und Sachbuch – Ausgewählte thematische Aspekte – Ausgewählte poetologische Aspekte – Produktion und Rezeption – Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2000.
- Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Bd. 2: Medien – Themen – Poetik – Produktion – Rezeption – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2005.
- Leitner, Gerald/ Rabus, Silke (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Einführung- Strukturen- Vermittlung in Bibliotheken*. Wien: Büchereiverband Österreich, 1999.
- Rank, Bernhard/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*. Weinheim: 1997.
- Reacke, Renate/ D. Baumann, Ute (Hrsg.): *Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder-und Jugendliteratur*. Aus Anlass des 40jährigen Bestehens des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V. 1955-1995. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1995.
- C. Schaub, Anita: *FrauenSchreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf? Gespräche mit 17 österreichischen Autorinnen*. Wien: Edition Roesner, 2004.

1. 2. Selbstständige Publikationen:

- Armbröster-Groh, Elvira: *Der moderne realistische Kinderroman: Themenkreise, Erzählstrukturen, Entwicklungstendenzen, didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. d. Main: Peter Lang, 1997. (Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur, Bd. 21)
- Bamberger, Richard: *Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1965. (1955)
- Ewers, Hans-Heino: *Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim/München: Juventa, 1994.
- 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.
- Franz, Kurt/ Meier, Bernhard: *Was Kinder alles lesen: Kinder-und Jugendliteratur im Unterricht*. München: Ehrenwirth, 1983.
- Gansel, Carsten: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: ein Praxishandbuch für Unterricht*. Cornelson: Berlin, 1999.

- Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a. d. Main/ New York: Campus, 1989. Studienausg. 1992.
- Glasenapp, Gabriele/ Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2006.
- Kaminski, Winfred: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinheim/München: Juventa, 1987.
- Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt, 1992.
- Link, Hannelore: *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz: Kohlhammer, 1976. (Urban- Taschenbücher 215).
- Lypp, Maria: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. d. Main: dipa-Verlag, 1984.
- Mattenklott, Gundel: *Zauberkreide. Kinderliteratur nach 1945*. Frankfurt a. d. Main: Fischer, 1994.
- Seibert, Ernst: *Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich. 1988 -1995*.

1. 3. Veröffentlichungen in Sammelwerken und Periodika

- Boie, Kirsten: *Realismus im Kinderbuch*. In: *Blickpunkt Autor*. Hohengehren, 1996, S. 13-25.
- Dahrendorf, Malte: *Aufklärung und Kinderliteratur. Was ist aus der sozialkritisch-emanzipatorischen Kinderliteratur der siebziger Jahre geworden? Eine Skizze. (Teil 2)*
In: *1000 und 1 Buch*, 1989, H. 1. S. 4 – 15.
- Dahrendorf, Malte: *Zum Hiatus zwischen Kinderliteratur und literarischer Moderne*
In: Ewers, Hans-Heino/ Lypp, Maria/ Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. Herausgegeben in Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendliteraturforschung. Weinheim/München: Juventa, 1990, S. 25-39.
- Dahrendorf, Malte: *Erinnerungsarbeit. Jugend- und Erwachsenenliteratur zum Faschismus. Eine vergleichende Studie*. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink, 1990, S. 83- 95.

- Dahrendorf, Malte: *Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik.* In: Rank, Bernhard/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule.* Weinheim: 1997, S. 201-226.
- Daubert, Hannelore: *Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur.* In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur.* Bd. 2: Medien – Themen – Poetik – Produktion – Rezeption – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 684-705.
- Doderer, Klaus: *Kinder- und Jugendliteratur im Ghetto?* In: Doderer, Klaus (Hrsg.): *Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein.* Weinheim/Basel: Beltz, 1981, S. 9-17.
- Doderer, Klaus: *Die Anfänge des Instituts für Jugendbuchforschung.* In: *Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt.* Aus der Arbeit des Instituts und der Bibliothek für Jugendbuchforschung. Frankfurt a. d. Main: Institut für Jugendbuchforschung, 2003, H. 2. S. 9 - 12.
- Ellbogen, Christa: *Die ist ganz anders, als ihr glaubt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der zweiten Republik.* In: Ewers, Hans-Heino/ Seibert, Ernst (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Wien: Buchkultur, 1997, S. 128- 140.
- Ewers, Hans-Heino: *Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Mitleser und Leser von Kinderliteratur.* In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur.* München: Fink, 1990, S. 15-24.
- Ewers, Hans-Heino: *Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. Zum Normen- und Stilwandel der Kinder- und Jugendliteraturkritik seit den 70er Jahren.* In: „In die Waagschale geworfen“. *Kritische Sichtweisen der Kinder- und Jugendliteratur in Buch und Medien.* Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1994, S. 6-24.
- Ewers, Hans-Heino: *Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre.* In: Reacke, Renate/ D. Baumann, Ute (Hrsg.): *Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur.* Aus Anlass des 40jährigen Bestehens des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V. 1955-1995. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1995, S. 16-28.
- Ewers, Hans-Heino: *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur.* In: Lange, Günter/

- Steffens, Wilhelm (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995, (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Bd. 15) S. 11-24.
- Ewers, Hans-Heino: *Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd.1. Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 2-17.
 - Grenz, Dagmar: *E.T.A. Hoffmann als Autor für Kinder und für Erwachsene. Oder: Über das Kind und den Erwachsenen als Leser der Kinderliteratur*. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinderliteratur- Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink, 1990, S. 65-74.
 - Harranth, Wolf: *Doa is noch woas drinnen für uns. Zur ganz und gar österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*. In: *1000 und 1 Buch*. 1995, H. 4-5. S. 6-10.
 - Haller, Karin: *Hoffnung mit Hindernissen. Kinder- und Jugendliteratur in Österreich*. Vortrag. 4. 3. 2002. Gleisdorf. Stmk.
 - Hurrelmann, Bettina: *Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 2: Medien – Themen – Poetik – Produktion – Rezeption – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2005, S. 901 – 920.
 - Lange, Günter: *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 462 – 494.
 - Langer, Renate: *Erzähltechniken und politischer Gehalt in Kinder- und Jugendliteratur*. In: Cevela, Inge/ Lexe, Heidi (Hrsg.): *Auf der Suche nach der Matrix. Ästhetische Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur*. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2001, S. 18- 34.
 - Lengyel, Balázs: *Emanzipáljuk-e a gyermekirodalmat?* In: *Élet és Irodalom*. 1973, März. S. 11.
 - Lypp, Maria: *Der Blick ins Innere. Menschendarstellungen im Kinderbuch*. In: *Grundschule*, 21, 1989, H. 1. S. 24-27.
 - Lypp, Maria: *Die Frage nach dem Verhältnis von Kinderliteratur und Moderne - ein Glasperlenspiel? Einleitende Bemerkungen*. In: Ewers, Hans-Heino/ Lypp, Maria/ Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die*

Kinderliteratur im 20. Jahrhundert. Herausgegeben in Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendliteraturforschung. Weinheim/München: Juventa, 1990, S. 9-24.

- Malina, Peter: *Zu sehen, was zu sehen ist.* In: Hans-Heino Ewers/Ernst Seibert: *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Wien: Buchkultur Verlag, 1997, S. 158-166.

- Pecher, Claudia Maria: „*Wo befreundete Wege zusammenlaufen...*“. *30 Jahre Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur.* In: *Volkacher Bote. Zeitschrift der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur.* 2006, Nr. 84. S. 68-69.

- Rupp, Sabine: *Kinder- und Jugendliteratur – eine Randerscheinung? Roundtable - Gespräch über die österreichische universitäre Forschung zum Gegenstand.* In: *1000 und 1 Buch,* 1997, H. 2. S. 39-41.

- Scheiner, Peter: *Realistische Kinder- und Jugendliteratur.* In: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Handbuch.* Stuttgart: Reclam, 1984, S. 37-63.

- Scheiner, Peter: *Realistische Kinder- und Jugendliteratur.* In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur.* Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 158 – 186.

- Seibert, Ernst: *In statu nascendi. Kinderbuchforschung in Österreich.* In: *1000 und 1 Buch,* 1995, H. 4-5. S. 92-96.

- Seibert, Ernst: *Theorie und Kritik der Literatur für Kinder und Jugendliche in Österreich.* In: Leitner, Gerald/ Rabus, Silke (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Einführung-Strukturen- Vermittlung in Bibliotheken.* Wien: Büchereiverband Österreich, 1999, S. 156-172.

- Seibert, Ernst: *Vom Paradigmenwechsel zur Postmoderne. Beispiele der neueren Kinder- und Jugendliteratur in Österreich.* In: TRANS. Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften. 2006, Nr. 16. Wien: INST, 2006.

- Seibert, Ernst: *Kriegs- und Nachkriegskindheit in Autobiographien österreichischer Autorinnen und Autoren.* In: Glasenapp, Gabriele/ Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2006. S. 93- 116.

- Shavit, Zohar: *Poetics of Children's Literature.* Athens/Georgia and London: The University of Georgia Press, 1986.

- Sollat, Karin: *Anmerkungen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur in Österreich.* In: Daviau, Donald G./ Arlt, Herbert (Hrsg.): *Geschichte der*

österreichischen Literatur. Band 3, Teil I. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1996, S. 183-186.

- Steffens, Wilhelm: *Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman*. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Bd. 15) S. 25-50.

- Steffens, Wilhelm: *Der psychologische Kinderroman*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 308-331.

- Steinz, Jörg/ Weinmann, Andrea: *Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, S. 97-137.

2. Sekundärliteratur zum kinder- und jugendliterarischen Werk von Renate Welsh

2.1. Interviews und Gespräche mit der Autorin

- „*Wenn sich die Einstellung des Einzelnen ändert, gibt es Frieden.*“ In: *Neue Vorarlberger Tageszeitung* vom 12. 11. 1983, S. 12.

- „*.....Aber das ist ja Literatur!*“ Interview mit Renate Welsh. In: *ide*, 1988, H. 1. S. 15-18.

- Herren-Zehnder, Margrit/ Fröhlich, Anne-Marie/ Doornkaat, Hans: „*Es ist nichts so leicht zu beschreiben wie Verzweiflung. Und es ist nichts so schwer darzustellen wie eine Trotzdem-Hoffnung.*“ Gespräch mit Renate Welsh. In: *Jugendliteratur*, 1991, H. 3-4, S. 14- 20.

- „*Neugierig auf Menschen.*“ Interview mit Renate Welsh. In: *Kinderbuchtip*, Frühjahr 1993, S. 6.

- „*Ich habe zu hören gelernt.*“ Interview mit Renate Welsh. In: *D-Blatt*, Nr.18, April 2002.

- Lexe, Heidi: *Dieser Faden Hoffnung.... Renate Welsh im Gespräch mit Heidi Lexe*. In: Lexe, Heidi (Hrsg.): *Renate Welsh: Das Leben buchstabieren. Festvorlesung. Mit einem Interview und ergänzenden Beiträgen zum Werk von Renate Welsh*. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2007, S. 17-23.

2. 2. Publikationen und Rezensionen

- Behr, Hans- Georg: *Ausseerland, abbrennend*. Renate Welsh „Dieda oder Das fremde Kind.“ In: *1000 und 1 Buch*. 2003, H. 2. S. 31-32.

- Bauschmid, Elisabeth: *Das Drama vom bösen Kind*. In: *Süddeutsche Zeitung*. Beilage vom 9. Oktober 2002, S. V2/28.
- Dankert, Birgit: *Luchs 190. Die Jury von DIE ZEIT und Radio Bremen stellt vor: Renate Welsh „Dieda“*. In: *Die ZEIT*. 2002, Nr. 49. S. 59.
- Fick, Sabrina: *Probleme heranwachsender Menschen im Werk der österreichischen Jugendschriftstellerin Renate Welsh*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, 1988.
- Flattinger, Hubert: *Buchstaben im Sand*. In: *Tiroler Tageszeitung*. Innsbruck: 19. Juli. 1997.
- Gallenbacher, Mehrefagh: *In einem fremden Spiegel*. In: *1000 und 1 Buch*. 1998, H. 4. S. 36-37.
- Gebel, Maria: „Was will die Rumänin?“ In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa, 2003, S. 127- 140.
- Haller, Karin: *Laudatio anlässlich Renate Welsh's 65. Geburtstag*. Wien: 2002.
- Haller, Karin: *Geschichten wie Kleider*. Renate Welshs neues Sprachkunstwerk „Dieda“. In: *1000 und 1 Buch*. 2002, H. 4. S. 25.
- Ingarden, Roman: *Das literarische Kunstwerk. Mit einem Anhang: Von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. 4. Aufl. Tübingen: 1972.
- Josting, Petra: *Gedächtnisperspektive auf den Holocaust. Renate Welshs Roman „Besuch aus der Vergangenheit“*. In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa, 2003, S. 151 – 164.
- Kaminski, Winfred: *Behindert*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 62 v. 14. 3.1989.
- Kocsány, Piroska (Hrsg.): *Az írás igazolja helyemet a világban. Köszöntő könyv Renate Welsh 70. születésnapjára*. Debrecen: DE Hatvani István Szakkollégium Kiadványai 2. 2007.
- Lexe, Heidi (Hrsg.): *Renate Welsh: Das Leben buchstabieren. Festvorlesung. Mit einem Interview und ergänzenden Beiträgen zum Werk von Renate Welsh*. Reihe Fokus im Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE, 2007.
- Nowak, Klaus: *Kindheiten im Dritten Reich*. In: *1000 und 1 Buch*. 2003, H. 2. S. 30.
- Payrhuber, Franz-Josef: „Ihr Buch hat mir gefallen, weil soviel Platz für mich drin war.“ – Laudatio auf Renate Welsh zur Verleihung des Großen Preises der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur am 21. November 2003. In: *Volkacher Bote*, 2003, Nr. 79. S. 4 - 7.

- Plank, Waltraud: *Außenseiter in den Kinder- und Jugendbüchern der Renate Welsh im Leseunterricht der Hauptschule*. Diplomarbeit. Innsbruck: Pädagogische Akademie Innsbruck, 2001.
- C. Schaub, Anita: Renate Welsh: *Schreiben „rechtfertigt“ meinen Platz auf der Welt*. In: C. Schaub, Anita: *FrauenSchreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf? Gespräche mit 17 österreichischen Autorinnen*. Wien: Edition Roesner, 2004, S. 203-211.
- Seibert, Ernst (Hrsg.): *Renate Welsh: Das leben buchstabieren*. Sonderheft der Zeitschrift *libri liberorum*. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Wien: Praesens, 2007.
- Sollat, Karin: *Renate Welsh – ein Autorenporträt*. In: Gorschenek, Margareta/ Rucktäschel, Annamaria (Hrsg.): *Almanach zur österreichischen Kinderkultur*. Hamburg: Katolische Akademie, 1991, S. 26-30.
- Sollat, Karin: „*Ich kann dir keine Antworten geben, aber steh’ zu deinen Fragen.*“ Österreichischer Würdigungspreis für Renate Welsh. In: *1000 und 1 Buch*, 1992, H. 3. S. 31-40.
- Stranzinger, Silke: *Renate Welsh – Ein Porträt der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin und eine Analyse ihrer Texte für jugendliche LeserInnen ab 10 Jahren*. Diplomarbeit. Salzburg: Universität Salzburg, 1998.
- Urbanek, Andrea: „*Etwas gestalten oder erzählen zeigt die Möglichkeiten in der Wirklichkeit auf.*“ Über ein Besuch bei Renate Welsh. In: *1000 und 1 Buch*, 1998, H. 4. S. 31-35.
- Urbanek, Andrea: *Renate Welsh*. In: Franz, Kurt/Lange, Günter/Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur*. Ein Lexikon. Meitingen: Corian, 1995ff. (9. Erg.-Lfg. 2000, S. 1 -25.)
- Urbanek, Andrea: *Renate Welshs Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider, 2007.

3. Zu den Aspekten des Fremden:

- Albrecht, Corinna: *Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie*. In: Yves Bizeul et al. (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definition - Vorschläge*. Weinheim/ Basel: Beltz, 1997, S. 80- 93.
- Assmann, Aleida: *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006, S. 205-206.

- Assmann, Aleida/ Assman, Jan: *Kultur und Konflikt. Aspekte des unkommunikativen Handelns*. In: Assmann, Jan/ Harth, Dietrich (Hrsg.): *Kultur und Konflikt*. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1990, S. 11-48.
- Assmann, Jan/ Harth, Dietrich (Hrsg.): *Kultur und Konflikt*. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1990.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis*. München: Beck, 2003.
- Bausinger, Hermann: *Das Bild der Fremde in der Alltagskultur*. In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1995, S. 94-97.
- Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. (1949), Hamburg: Rowohlt, 1992.
- Bredella, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: 2000. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), IX-LII
- Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa, 2003.
- Büker, Petra/ Kammler, Clemens: *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa, 2003, S. 7-27.
- Foucault, Michel: *Was ist ein Autor?* (1969) In: *M. F., Schriften zur Literatur*. Frankfurt a. d. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1988, S. 7-31.
- Freud, Sigmund: *Das Unheimliche*. Gesammelte Werke. Bd. XII. S. 235.
- Hogebe, Wolfram: *Die epistemische Bedeutung des Fremden*. In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1995, S. 103-106.
- Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa, 1998.
- Jaeger, Friedrich/ Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen*. Bd. 2.
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1990.

- Krusche, Dietrich: *Nirgendwo und anderswo. Zur utopischen Funktion des Motivs außereuropäischen Fremde in der Literaturgeschichte.* In: Krusche, Dietrich/ Wierlacher, Alois: 1990, S. 143- 174.
- Lönker, Fred: *Aspekte des Fremdverstehens in der literarischen Übersetzung.* In: Lönker, Fred (Hrsg.): *Die literarische Übersetzung als Medium der Fremderfahrung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1992, S. 41-63.
- Meuter, Norbert: *Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften.* In: Jaeger, Friedrich/ Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen.* Bd. 2. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2004, S. 140-156.
- Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven.* Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003.
- Obendiek, Edzard: *Der lange Schatten des babylonischen Turmes: Das Fremde und der Fremde in der Literatur.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2000.
- Plessner, Helmut: *Mit anderen Augen.* In: Plessner, Helmut: *Zwischen Philosophie und Gesellschaft.* Bern: 1953, S. 204 -217.
- Rumpf, Horst: *Das kaum auszuhaltende Fremde.* In: *Zeitschrift für Pädagogik.* 1998, H. 3. S. 331- 341.
- Todorov, Tsvetan: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen.* Frankfurt a. d. Main: 1985.
- Thomas, Alexander: *Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung.* In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung.* München: Iudicium, 1993, S. 257- 281.
- Ulrich, Anna Katherina: *Die Kinderliteratur geht fremd.* In: Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder-und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven.* Weinheim, München: Juventa, 1998, (Lesesozialisation und Medien), S. 115-130.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden.* Band 1. Frankfurt a. d. Main: Suhrkamp, 1997.
- Weinrich, Harald: *Fremdsprachen als fremde Sprachen.* In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn: Inter Nationes, 1995, S. 15-19.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Iudicium, 1985.

- Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium, 1985. S. 3- 29.
- Wierlacher, Alois / Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1995.
- Wierlacher, Alois / Albrecht, Corinna: *Zur Anthropologie der Fremderfahrung. Einführung*. In: Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna (Hrsg.): *Fremdgänge. Eine anthologische Fremheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1995. S. 11.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München: Iudicium, 1993.
- Wierlacher, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München: Iudicium, 1993, S. 19-115.
- Wierlacher, Alois/ Albrecht, Corinna: *Kulturwissenschaftliche Xenologie*. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003, S. 281- 306.
- Young, James E: *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Frankfurt a. d. Main: 1997.
- Yves Bizeul et al. (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definition - Vorschläge*. Weinheim/ Basel: Beltz, 1997.

4. Publikationen der Verfasserin zum Thema

1. *Renate Welsh műveinek üzenete a felnövekvő nemzedék számára*
(Die Botschaft der Werke von Renate Welsh für die heranwachsende Generation)
In: *Tanulmányok*, Debrecen: KFRTKF, 2004, 96-102.
2. *Nőkről- nőktől- nemcsak nőknek (Írónők a kortárs osztrák irodalomban)*
(Über Frauen- von Frauen- nicht nur für Frauen /Autorinnen der modernen österreichischen Literatur)
In: *Tanulmányok*, Debrecen: KFRTKF, 2004, 102-110.
3. *Mädchen und Frauengestalten in den Werken von Renate Welsh*

In: Stoyan, Hajna/ Vincze, Emőke (Hrsg.): *Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Budapest: Trezor Kiadó, 2005, 53-61.

4. *„Beszélni kell a beszélni nem tudók helyett” – Gondolatok a kortárs osztrák gyermekirodalomról*

(„Ich leih dir meine Sprache” – Gedanken über die moderne österreichische Kinderliteratur)

In: Bodó, Edit (Hrsg.): *„Kulcs Európához” – Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében*, Budapest: Trezor Kiadó, 2006, 135-149.

5. *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur – Fremdeheitsbewältigung in dem zeitgeschichtlichen Jugendroman „Besuch aus der Vergangenheit” von Renate Welsh*

In: *TRANS – Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, Wien: 16. Nr. 2006.

6. *Kinder- und Jugendliteratur – Warum ein fremdes Kind?*

Entwicklungstendenzen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1968 und ihre Stellung im literaturwissenschaftlichen Diskurs

In: Gröller, Harald D./ Horváth, Andrea/ Loosen, Gert (Hrsg.): *Neue Reflexionen zur kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft*. (Arbeiten zur deutschen Philologie, Band XXVIII, hg. von Tamás Lichtmann). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 135-156.

7. *„Az írás igazolja helyemet a világban.” Renate Welsh írói portréja*

(„Schreiben 'rechtfertigt' meinen Platz auf der Welt.” Schriftstellerisches Porträt von Renate Welsh)

In: Kocsány, Piroska (Hrsg.): *„Az írás igazolja helyemet a világban”. Köszöntő könyv Renate Welsh 70. születésnapjára*. DE Hatvani István Szakkollégium Kiadványai 2.

Debrecen: DE Hatvani István Szakkollégium, 2007, 9-33.

8. *Renate Welsh művei és a róla szóló írások*

(Renate Welsh – ihr Leben und Werk mit einer Bibliographie der Sekundärliteratur)

In: Kocsány, Piroska (Hrsg.): *„Az írás igazolja helyemet a világban”. Köszöntő könyv Renate Welsh 70. születésnapjára*. DE Hatvani István Szakkollégium Kiadványai 2.

Debrecen: DE Hatvani István Szakkollégium, 2007, 35-40.

Internetadressen:

www.jugendliteratur.net

www.1001buch.at

www.literaturhaus.at

www.alida.at

www.stube.at

www.biblio.at/oegkjfl

www.volkach.de

www.akademie-kjl.de

www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/jubufo

Absztrakt

Az idegenség aspektusai Renate Welsh gyermek- és ifjúsági regényeiben

Jelen dolgozat tárgyát Renate Welsh kortárs osztrák író gyermek- és ifjúsági műveinek vizsgálata képezi, amelynek középpontjában hét mű elemzése áll. A műveket az idegenség és az azzal párosuló identitáskeresés motívuma köti össze.

Renate Welsh a realizmus képviselője a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalomban, aki negyven éves írói munkássága során több mint hetven művet alkotott, amelyek sorában mind gyermek és ifjúsági művek, mind felnőtteknek szóló regények megtalálhatók.

A disszertáció célja, hogy az író gazdag életművéből a gyermek- és ifjúsági művek elemzésével tárja fel az elmúlt évtizedekben megszületett modern német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalom bizonyos jellemző vonásait, valamint rámutasson Renate Welsh szerepére és helyére az irodalom említett ágának emancipálódási folyamatában.

A témaválasztást az a tény indokolja, hogy Magyarországon a gyermek- és ifjúsági irodalom nem tartozik az irodalomtudomány kutatási területei közé, megítélésében még a pedagógiai szempont a meghatározó. Így a német nyelvű országokban lezajlott fejlődés bemutatásával a dolgozat ösztönzést adhat a magyarországi szemléletváltás elindításához.

A fentebb vázolt célkitűzésnek megfelelően a dolgozat négy nagy részből áll. Az első rész nyújtja a dolgozat fő részéhez, a művek elemzéséhez a történelmi háttérrel. Ez a rész a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalomban az elmúlt fél évszázadban végbement változásokat mutatja be, mind a művek, mind a róluk szóló diskurzus szintjén. Az 1970-es évek elejétől mélyreható változások követhetők nyomon a gyermekek és fiatalok számára írt művekben. A kortárs írók, Kirsten Boie, Peter Härtling, Mirjam Pressler, Renate Welsh realista művei olyan világot ábrázolnak, amelyben a gyermekek a felnőttekkel egyenlő jogokkal rendelkeznek, de velük együtt azonos felelősséget is viselnek. Eltűntek a tabutémák és tért nyertek a korábban csak a felnőtteknek szóló irodalomban használatos ábrázolási módok. Ezeknek a műveknek mind a tematikai, mind az esztétikai aspektusból történő vizsgálata a gyermek- és ifjúsági irodalom és a felnőttirodalom közötti határ átjárhatóságát, azaz a két terület egyenrangú voltát igazolja. Az irodalomtudományi diskurzusban a gyermek- és ifjúsági művek megítélésében az esztétikai szempont előtérbe helyezése járul hozzá a gyermekirodalom emancipálódáshoz. A fejlődési folyamat megjelenítéséhez Richard Bamberger, Hans-Heino Ewers, Malte Dahrendorf és Klaus Doderer elméleti munkái szolgáltattak alapot.

A művek vizsgálatában az idegenség aspektusa képezi az elemzési kategóriát. Korunkban a másság, az idegenség központi helyet foglal el a különböző tudományágak vizsgálódásai körében, így a kultúrtörténeti és az irodalomtudományi kutatásokban is. A másság megjelenési formái a gyermekirodalmi művekben is a gyakran ábrázolt jelenségek közé tartoznak. A dolgozat második része e fogalmak értelmezésével és az idegenséghez való viszonyulási formákról szóló elméletek ismertetésével (Bernhard Waldenfels, Alois Wierlacher) ad kiindulópontot a művek elemzéséhez.

A harmadik, a disszertáció fő része tartalmazza a művek elemzését. Az író gazdag életművéből az elemzésre kiválasztott hét regényt az idegenség három formája; a történeti és interkulturális, valamint a radikális idegenség (Waldenfels) alapján vizsgálja a dolgozat.

A *Johanna* [Johanna], a *Besuch aus der Vergangenheit* [Látogató a múltból] és a *Dieda oder Das fremde Kind* [Dieda avagy az idegen gyermek] c. művek a történeti idegenséggel való szembesülés kapcsán a több dimenziós, több síkú esztétikai ábrázolás segítségével keresik a saját és az idegen közötti párbeszéd lehetőségét. Ezek a művek nemcsak a fiatalok történelem szemléletét és szociális érzékenységét alakítják, hanem a felnőtt generációt is elgondolkodásra készítik. Az *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* [Ülkü, az idegen lány. Elbeszélés és dokumentáció] és a *Spinat auf Rädern* [Spénót négy keréken] c. művek a gyermek szemszögéből ábrázolják a kultúrák közötti, az interkulturális idegenséget. A *Drachenflügel* [Sárkányszárnyak] és az *Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman* [Szorítsd meg a kezemet. Levélregény] az idegenség radikális formájával, a betegséggel és a halállal való konfrontálódás hatását mutatják be az identitás fejlődésének folyamatában. A művek elemzése rávilágít arra, hogy Renate Welsh regényei a tradicionális gyermekirodalmi művekkel ellentétben, nem leegyszerűsítve ábrázolják a világot, hanem a nyitottság, a dinamika és a cselekmény több dimenzióból való láttatása jellemző rájuk. Ezek a művek több befogadói réteghez fordulnak egyidejűleg, igazolva, hogy a gyermekek és felnőttek közösen is megszólíthatók. A modern elbeszélési technikák révén az olvasó itt már nem csak passzív befogadó, hanem aktív részese is a mű létrejöttének.

A harmadik részhez szervesen kapcsolódik a negyedik, amely Renate Welsh írói szándékait, önreflexióit, az írásnak az életében betöltött szerepét jeleníti meg.

Abstract

The Aspects of Foreignness in Renate Welsh's Novels for Children and the Young

The subject matter of the dissertation is the study of the children's novels by Renate Welsh's, a contemporary Austrian woman writer, focusing on her seven works of arts. The selected novels share in the motives of foreignness and the accompanying search for identity.

Renate Welsh, the representative of realism in the German speaking children's literature, whose forty year oeuvre comprises more than seventy works of art including novels both for children and adults.

The aim of the dissertation is to reveal some characteristic features of contemporary German speaking children literature through the analysis of Renate Welsh's novels for the young and also to define the role and place of the author in the emancipation process of children's literature.

One of the reasons for the choice of the subject can be found in the fact that in Hungary in the treatment of children's literature it is still rather the pedagogical aspect that is in the lead and children's literature is not considered as a field of research of literary scholarship. Thus, presenting the change of pattern in literary scholarship in German speaking countries, the dissertation may contribute to this kind of change in the approach of children's literature in Hungary.

In terms of the above objectives the dissertation consists of four parts. Part one provides the historical background to the main part, i.e the analysis of the novels. As a matter of fact the changes that have been going on in the German speaking children's literature over the past fifty years are shown both in terms of the novels and and the discourse on them. From the beginning of the 1970s far-reaching changes can be observed in the works of art written for children and youth. In the realist works of contemporary authors such as Kirsten Boie, Peter Hartling, Mirjam Pressler and Renate Welsh children have equal rights with adults, but they also share responsibilities. Topics previously considered to be taboo have appeared and aesthetic ways of representation used mainly in literature for adults have gained ground. According to the study of these works both in terms of subject matter and aesthetics the fields of children's literature and literature for adults overlap and the two fields seem to be equal. In the discourse of literary scholarship in the appreciation of children's literature putting the aesthetic aspects in the foreground has contributed to the emancipation of children's literature.

It was mainly the theoretical background provided by Richard Bamberger, Hans-Heino Ewers, Malte Dahrendorf and Klaus Doderer that paved the way to this change of pattern.

In the analysis of these novels it was the aspect of foreignness that we have focused on. These days century various branches of science, e.g history of culture and literary scholarship are also concerned with the concepts of otherness and foreignness. The diverse representations of otherness can also be found in children's literature. In Part two the interpretation of these concepts and the theories related to them can serve as a starting point for the analysis of the novels.

In the main body of the dissertation, Part three the seven novels are analysed relying on Waldenfels' concept of structural foreignness, which includes historical, intercultural and radical foreignness.

In the novels entitled *Johanna, Besuch aus der Vergangenheit* and *Dieda oder das Fremde Kind* when facing historical foreignness attempts are made to set up a dialogue between us and the foreign by making use of several dimensions and aesthetic representation at various levels. These works contribute not only to the sense of history and awareness of social problems of young people but also give some food for thought to the adults. In the novels entitled *Ülkü, das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* and *Spinat auf Rädern* the intercultural foreignness is shown from the point of view of children. The effects of facing the radical forms of foreignness, such as illness and death are shown in the development of identity in the following novels: *Drachenflügel* and *Eine Hand zum Anfassen. Ein Briefroman*. Analysing the novels it can be pointed out that in contrast with traditional children's literature the world is represented not in a simplified way, but these works can be described by openness, dynamics and their plot can be seen from various angles. The target recipients can be diverse and thus the novels can address both children and adults at the same time. By means of modern narrative techniques readers can be not only passive recipients but active participants of the creative process.

In Part four it is interpreted what kind of messages the author intends to pass on to the readers and the role of writing in her life is also displayed.