



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Darstellung von Gender-Rollen in ausgewählter
französischer Kinder- und Jugendliteratur –
ein komparativer Überblick vom 17. Jahrhundert bis heute“

verfasst von / submitted by

Adriana Paunović

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

o. Univ.-Prof. Dr. Friederike Hassauer, M.A (USA)

Den Kindern, die ich auf einem Abschnitt ihres Weges begleiten und großwerden sehen durfte.
Durch euch habe ich die Leidenschaft für Kinder- und Jugendliteratur entdeckt.

Adriana Paunović

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich herzlichst bei Frau Prof. Friederike Hassauer für ihre Unterstützung, die hochwertige Betreuung dieser Arbeit und ihr Engagement. Sie waren eine inspirierende Wegbegleitung in dieser turbulenten Zeit!

Weiters möchte ich mich auch bei Frau Dr. Barbara De Vries für ihre Hilfestellung und zahlreiche Literaturtipps bedanken.

Ein besonderes Dankeschön gilt meinen Eltern Gorica und Miroslav Paunović, die immer an meiner Seite waren. Ohne sie hätte ich nie die Chance auf dieses Studium gehabt. *Hvala vam, mama i tata!*

Auch dem Rest meiner Familie, meinen verständnisvollen FreundInnen, sowie jenen LehrerInnen und ProfessorInnen, die in mir die Leidenschaft für Sprachen und das Lehramt geweckt haben möchte ich an dieser Stelle meinen besten Dank ausdrücken.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	3
2. Perspektiven	7
2.1 Leitfragen und Methodik.....	7
2.2 Hypothesen.....	8
2.3 Theorien und Konzepte.....	8
2.3.1 Kinderbücher, Jugendbücher, Erwachsenenbücher	8
2.3.2 Kinder- und Jugendliteraturkritik.....	12
2.3.3 ‚Lesen‘ und ‚Lesen Lernen‘	13
3. Gendertheorie	16
3.1 Geschlecht und Gender.....	16
3.2 Stereotype Gender-Rollen.....	18
3.2.1 Das weibliche ‚Ideal‘	18
3.2.2 Das männliche ‚Ideal‘	19
3.3 Gender auf dem Spielfeld der Kinder- und Jugendliteratur.....	20
4. Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur	23
4.1 Von den Anfängen bis ins frühe Mittelalter: vom Wort zur Schrift	23
4.2 Vom 15. bis zum 17. Jahrhundert: erste Kinderbücher, Religion und Moral	24
4.3 Das 18. Jahrhundert im Zeichen des Wandels.....	29
4.4 Das 19. Jahrhundert als ‚Goldenes Zeitalter‘ der Kinder- und Jugendliteratur	32
4.5 Das 20. Jahrhundert: von Kriegen und Tabus	34
4.6 Das 21. Jahrhundert im Spiegel der Digitalisierung.....	37

5. Felder und Gattungen	39
5.1 Bourdieus Begriff des „literarischen Feldes“	39
5.2 Der Begriff der ‚literarischen Gattung‘	41
5.3 ‚Gattungen in der Didaxe‘	42
5.3.1 Abécédaires und Livres de l’éducation	42
5.3.2 Fables und Bestiaires	43
5.3.3 Weitere Gattungen und Perspektiven.....	44
6. Die ‚institutionelle Kindheit‘	45
6.1 Foucault und das Gefängnis als Prototyp der Institution	45
6.2 Raulff, Ariès und die Institutionalisierung der entdeckten Kindheit	47
6.3 Hall und Barthes: von Repräsentationssystemen und Mythen	49
7. Gender-Darstellungen in ausgewählten Werken	52
7.1 Perrault: <i>Histoires ou contes du temps passé</i> (1697).....	53
7.1.1 Autor und historischer Kontext.....	53
7.1.2 Zusammenfassung der Inhalte	54
7.1.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	58
7.1.4 Visuelle Gestaltung	59
7.1.5 Interpretation	60
7.2 Madame Leprince de Beaumont: <i>La Belle et la bête</i> (1757)	62
7.2.1 Autorin und historischer Kontext	62
7.2.2 Zusammenfassung des Inhaltes	62
7.2.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	64
7.2.4 Visuelle Gestaltung	65
7.2.5 Interpretation	68
7.3 Comtesse de Ségur: <i>Un bon petit diable</i> (1865).....	69
7.3.1 Autorin und historischer Kontext	69

7.3.2 Zusammenfassung des Inhaltes	70
7.3.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	71
7.3.4 Visuelle Gestaltung	74
7.3.5 Interpretation	77
7.4 Saint-Exupéry: <i>Le petit prince</i> (1943)	79
7.4.1 Autor und historischer Kontext.....	79
7.4.2 Zusammenfassung des Inhaltes	80
7.4.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	81
7.4.4 Visuelle Gestaltung	83
7.4.5 Interpretation	85
7.5 Brière-Haquet: <i>La princesse qui n'aimait pas les princes</i> (2010).....	86
7.5.1 Autorin und Kontext.....	86
7.5.2 Zusammenfassung des Inhaltes	87
7.5.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	88
7.5.4 Visuelle Gestaltung	89
7.5.5 Interpretation	91
7.6 Classe gagnante du concours Lire égaux: <i>Le prince aux petits pois</i> (2015).....	92
7.6.1 AutorInnen und Kontext	92
7.6.2 Zusammenfassung des Inhaltes	92
7.6.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere	94
7.6.4 Visuelle Gestaltung	95
7.6.5 Interpretation	96
8. Conclusio	97
Résumé	100
I. Introduction	100
II. Perspectives.....	100

III. La théorie de 'gender'	101
IV. L'histoire de la littérature de jeunesse	102
V. Champs et genres.....	104
VI. L'enfance institutionnalisée	104
VII. Analyse des livres choisis : focalisation sur la représentation du 'gender'	105
VIII. Conclusion.....	108
Abstract	110
Abstract	111
Literaturverzeichnis	112
Primärliteratur	112
Corpus.....	112
Weitere Primärwerke.....	112
Sekundärliteratur	113
Nachschlagewerke , Lexika, Einführungen.....	113
Weiterführende Literatur	116
Internetquellen.....	118
Lebenslauf	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Vorwort

*La jeunesse est un sourire de l'avenir devant un inconnu qui est lui-même.
Il lui est naturel d'être heureuse.* (Hugo 1875 [1862]: 50).

Lesen war für mich schon von früher Kindheit an ein fester Bestandteil meines Lebens. Auch wenn ich als Kind zweier 1980 nach Österreich gezogenen Gastarbeiter aus Serbien aufwuchs, waren meine Eltern stets darum bemüht, mir alles für eine gute Ausbildung zu bieten. Dazu gehörte die Beschäftigung mit vielen faszinierenden Büchern.

Heute bemühe ich mich neben den für mein Studium relevanten Werken auch privat Bücher zu lesen, die mir Freude bereiten und vielleicht auch zum Nachdenken anregen. Meine Arbeit als Kinder- und Kursbetreuerin, als Au Pair und als angehende Lehrerin, aber auch der Umgang mit Kindern verschiedener Familienmitglieder und Freundinnen führten im Laufe der Zeit dazu, dass ich immer mit Kinder- und Jugendbüchern zu tun hatte, auch wenn ich selbst schon aus dem Alter herausgewachsen war. Mein Interesse für die Inhalte und Formen dieser Bücher führte schließlich zur Verfassung der vorliegenden Arbeit.

Ein besonderes Anliegen ist es mir, den langen Weg der Kinder- und Jugendliteratur zu ihrem heutigen Status zu illustrieren. Aus diesem Grund nimmt dieser Abschnitt einen längeren Teil dieser Arbeit ein. Die Schwerpunktsetzung ‚Darstellung von Gender-Rollen‘ war mir ebenfalls ein persönliches Anliegen, durch welches ich die Bedeutung und den Einfluss dieser zu skizzieren versuchen wollte. Ich hoffe, dass mir dies im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit gelungen ist.

1. Einleitung

Heutzutage sind wir es in unserer westlichen Gesellschaft gewohnt, dass Gutenachtgeschichten zu einem festen Bestandteil der kindlichen Abendrituale gehören. Fortschreitende Digitalisierungsprozesse mögen vielleicht die Medien verändern, die als Träger dieser Geschichten dienen, doch dies ändert nichts an ihrer Beliebtheit. Ob aus einem klassischen Kinder- oder Bilderbuch vorgelesen, als Hörbuch oder von einem Tablet-Bildschirm abgelesen – es sind die Geschichten aus der frühesten Kindheit, die uns das Gefühl von Geborgenheit und Zuhause vermitteln. Heute sehen wir im Großteil der Kinderbücher Prinzen und Prinzessinnen, Helden und Heldinnen des Alltags oder anthropomorphe Tiere, in die sich Kinder wahrlich selbst hineinversetzen können. Dennoch sind auch heute noch traditionell patriarchalisch geprägte Texte ein Hauptbestandteil des Kinder- und Jugendbuchmarktes.

Auch später im Jugendalter kann Literatur einen starken Einfluss auf den Menschen haben. Wünsche, Probleme und die Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung und Gesellschaft können Teil dieser Literatur sein und darin verarbeitet werden. Themen die früher als Tabu galten, werden heute offener behandelt und bieten auch älteren Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit, sich mit verschiedensten Figuren zu identifizieren, schwierige Phasen zu überstehen oder einfach die Freude am Lesen aufrecht zu erhalten. Das größte Problem der Jugendliteratur ist es jedoch, dass sie oft nicht als ‚vollwertig‘ angesehen wird. Sie wird meist als Zwischenstopp betrachtet, der in Frankreich durch die Kleinschreibung von *littérature* – im Gegensatz zur großen, klassischen *Littérature* – gebrandmarkt wird.

Doch warum nimmt Kinder- und Jugendliteratur heute einen weitaus wichtigeren Stellenwert ein als vor etwa 300 Jahren? War dies schon immer der Fall? Wenn wir als Erwachsene an unsere Kindheit zurückdenken, erinnern wir uns meist nicht mehr an die Zeit, in der wir Wörter nur als ein Mosaik zusammengewürfelter Zeichen wahrnehmen konnten. Der Lernprozess des Lesens ist längst vergessen. Mit ihm verschwand

jedoch auch jener Teil von uns aus unserem Gedächtnis, der noch nicht Teil der Gesellschaft war und erst durch gezielte, verschlüsselte Sozialisierungsprozesse zu einem solchen wurde. Die Integration in eine Gesellschaft geschieht meist schleichend und ohne bewusste Wahrnehmung. Von Generation zu Generation wird das weitergegeben, was man von seinem Umfeld kennt und was man als ‚normal‘ betrachtet. Während dies in früheren Zeiten durch mündliche Überlieferung geschah, bedienen wir uns heute beispielsweise der geschriebenen Kinder- und Jugendliteratur.

Teil dieses Sozialisierungsprozesses ist auch die Art und Weise, wie wir Gender-Rollen betrachten und ausleben. Bilder, die wir in Kinder- und Jugendliteratur kennenlernen, prägen oft die Wahrnehmung unserer Umwelt und die Vorstellung davon, wie Mädchen und Knaben bzw. Männer und Frauen sich zu verhalten haben, wenn sie Teil dieser Gesellschaft sind. Dies beginnt schon mit der Farbauswahl der Kinderecken in Büchereien und Bibliotheken. Während bunte Regale für alle Kinder ansprechend sein sollten, stellen rosafarbene und blaue Regale jene Bereiche dar, die als geschlechtsspezifisch markiert werden sollen. Durch die Intention des Autors, des Künstlers, des Verlages oder anderer Akteure, die vorgeben, dem Markt gerecht werden zu wollen, spiegelt sich diese Gliederung auch in den Regalen der Kinderzimmer wider.

In meiner Diplomarbeit versuche ich neben der Befassung mit Gender-Rollen in ausgewählter französischer Kinder- und Jugendliteratur einen historischen Querschnitt darzubieten, sodass grundlegende Veränderungen deutlich gemacht werden, die als Meilensteine in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur genannt werden können. Dabei möchte ich vor allem Antworten zu der Frage finden, inwiefern sich die Darstellung der Gender-Rollen in dieser Literatur im historischen Vergleich verändert hat und ob zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur weiterhin stereotype Ideologien von Gender präsentiert.

Zur Beantwortung dieser Frage ziehe ich in dem praktischen Teil dieser Arbeit folgende Werke heran: *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités* (Perrault 1697), *La belle et la bête* (Leprince de Beaumont 1757), *Un bon petit diable* (Ségur 1865), *Le petit prince* (Saint-Exupéry 1943), *La princesse qui n'aimait pas les princes*

(Brière-Haquet 2010) und *Le prince aux petits pois* (Classe gagnante du concours Lire égaux 2015 [in weiterer Folge: Classe gagnante 2015]).

Die vorliegende Arbeit ist in acht Kapitel aufgeteilt. Das erste Kapitel stellt die Einleitung dar.

Im zweiten Kapitel skizziere ich die Leitfragen, Theorien und Konzepte, mit denen ich mich in dieser Arbeit beschäftige. Dazu zählt beispielsweise auch die Klärung des Begriffes „Kinder- und Jugendliteratur“.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Themenschwerpunkt Gendertheorie. Gewisse Aspekte der Termini ‚Geschlecht‘ und ‚Gender‘ werden beleuchtet, sodass ein Verständnis für ihre Bedeutung erlangt werden kann und in weiterer Folge Zusammenhänge mit Kinder- und Jugendliteratur verstanden werden können.

Im vierten Kapitel stelle ich die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Fokus Frankreich vor, sodass ein Einblick in die Veränderungen auf diesem Gebiet gewährt wird. Dabei werden wichtige internationale Einflüsse und Strömungen, aber auch die Vorgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur nicht außer Acht gelassen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Feldern und ‚Gattungen in der Didaxe‘ (vgl. Hassauer 1980)¹. Ein weiterer zentraler Aspekt dieses Kapitels ist es zu zeigen, dass Kinder- und Jugendliteratur keine Gattung *per se* darstellt, sondern als eigenständige Form von Literatur über ihre eigenen Gattungen verfügt.

Das sechste Kapitel bildet den letzten theoretischen Teil dieser Arbeit und behandelt den Begriff der ‚institutionellen Kindheit‘ (vgl. Ariès 1960)². Dabei werden Sozialisierungsprozesse berücksichtigt, die durch Kinder- und Jugendliteratur die Leserschaft

¹ nach ausführlicher Besprechung in einem Betreuungsgespräch

² nach ausführlicher Besprechung in einem Betreuungsgespräch

zu einem Teil der Gesellschaft formen sollen. Dieses Argument wird durch etablierte Theorien renommierter ForscherInnen und PhilosophInnen untermauert.

Im siebten Kapitel wird das Corpus analysiert und interpretiert, sodass die Frage nach der Darstellung von Gender-Rollen im Laufe der Geschichte der französischen Kinder- und Jugendliteratur beantwortet werden kann. Stellenweise werden Passagen aus den exemplarisch gewählten Büchern zitiert und Bilder beschrieben, die zur Demonstration bestimmter Geschichts- und Genderaspekte angemessen sind.

Die Conclusio stellt den achten Part dieser Arbeit dar, in welchem Erkenntnisse, die sich im Laufe der Erarbeitung meines Diplomarbeitsthemas ergeben haben, angeführt werden.

Ein französischsprachiges *Résumé* sowie ein englischsprachiges und ein deutsches *Abstract* sind dieser Arbeit ebenfalls beigelegt.

Schließlich möchte ich betonen, dass die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und dass gewisse Abschnitte aufgrund formeller Einschränkungen zugunsten anderer Kapitel kürzer gehalten werden mussten.

2. Perspektiven

In diesem Kapitel werden zunächst die wichtigsten Leitfragen für das Schreiben dieser Arbeit erläutert. An zweiter Stelle wird meine Annahme der zu erwartenden Ergebnisse skizziert. Weiters werden die wichtigsten Theorien und Konzepte erklärt, die in den nächsten Kapiteln essenzielle Bestandteile darstellen werden, sowie allgemeine Begriffe zum Verständnis der Hauptthemen dieser Diplomarbeit definiert.

2.1 Leitfragen und Methodik

Aufgrund der Vielschichtigkeit des gewählten Themengebietes ist die Selektion der wichtigsten Leitfragen eine zentrale Aufgabe. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Themen Gender, Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur, Felder und Gattungen und Weiteres Aufmerksamkeit verlangen, da diese verschiedenen Elemente Bausteine des Hauptthemas darstellen. Die Leitfragen dieser Arbeit werden daher folgende sein:

- 1) Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Wie hat sie sich im Laufe der Zeit verändert?
In welche Gattungen lässt sie sich einteilen?
- 2) Was ist Gender? Welche Leitfragen sind Gegenstand von Gendertheorien? Wie hat sich die Darstellung von Gender-Rollen in der französischen Kinder- und Jugendliteratur über die Jahrhunderte entwickelt?
- 3) Welche Rolle spielen in diesem Rahmen kontextuelle Faktoren wie historische Ereignisse, die Weiterentwicklung von Medien und die Stellung des Kindes in der Gesellschaft?

Diese drei Leitfragen sollen in den folgenden Kapiteln beantwortet werden. Die Einsichten dieser Diskussion sollen dann für die nähere Betrachtung der ausgewählten Werke im praktischen Teil der Arbeit genutzt werden, in welchem ich sowohl die textuellen als auch die visuellen Elemente der einzelnen Bücher analysiere und interpretiere.

2.2 Hypothesen

Die Hypothesen dieser Arbeit basieren auf meiner Erfahrung im Bereich der Kinderbetreuung und meiner Zeit als Au Pair in Frankreich sowie der in diesem Zusammenhang entstandenen Kenntnis der heutigen Marktsituation der Kinder- und Jugendliteratur und der ersten Rechercheindrücke für diese Arbeit. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit sollten die ‚Trägheit‘ des inhaltlichen Charakters dieser Form von Literatur aufweisen. Damit ist gemeint, dass insbesondere die Darstellung von Gender-Rollen lange von stereotypischen Bildern geprägt wurde. Ich stelle die Hypothese auf, dass auch heute auf dem Gebiet der zeitgenössischen französischen Kinder- und Jugendliteratur diese Mythen aufrechterhalten werden. Außerdem sollten meine Nachforschungen ergeben, dass Religion und Moral sehr lange als wesentliche Inhalte der Kinder- und Jugendliteratur galten und die oben genannte ‚Trägheit‘ bezüglich der Darstellung von Gender-Rollen zusätzlich verstärkten.

2.3 Theorien und Konzepte

Während Theorien und Konzepte zum Thema Gender im dritten Kapitel näher beleuchtet werden, möchte ich an dieser Stelle zunächst den Begriff ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ klären. Dazu gilt es diesen Terminus von jener Literatur abzugrenzen, die für Erwachsene konzipiert ist. Außerdem ist auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Kinder- und Jugendliteraturkritik“ an dieser Stelle anzusetzen, sodass Problem- und Spannungsfelder auf diesem Gebiet geschildert werden können. Schließlich wird der Begriff ‚Lesen‘ und seine Bedeutung für die Gesellschaft und vor allem für Frankreich skizziert.

2.3.1 Kinderbücher, Jugendbücher, Erwachsenenbücher

Kinderbücher scheinen oft an äußeren Merkmalen, wie zum Beispiel dem Einband, der Größe und Art der Schrift, beinhalteten Bildern oder durch die Behandlung bestimmter Themen erkennbar zu sein. Befasst man sich expliziter mit diesen Merkmalen, so wird schnell klar, dass diese auch irreführend sein können. Man beachte allein die Tatsache, dass viele Comicbücher oder illustrierte Romane von vielen Erwachsenen gelesen werden oder gar für Erwachsene konzipiert sind. Ein weiterer Punkt sind Werke, die ur-

sprünglich für Erwachsene gedacht waren, doch durch Zufall oder äußere Gegebenheiten ihr Hauptpublikum bei Kindern und Jugendlichen fanden. Das weltbekannte französische Paradebeispiel dafür ist Jules Vernes 1870 erschienener Abenteuerroman *Vingt mille lieues sous les mers*. Dieses Phänomen ist also weder neu, noch ist es selten.

An dieser Stelle gilt es zunächst festzustellen, wie man Kinderliteratur von Jugendliteratur trennen kann. Dabei sind individuelle und subjektive Lösungsvorschläge seitens der KäuferInnen sowie Empfehlungen von AutorInnen und KritikerInnen die am weitesten verbreitete Methode. Vor allem wenn das persönliche Umfeld betroffen ist, in dem Eltern oder Großeltern Bücher für ihre Liebsten kaufen, kommt die Kenntnis des beschenkten Kindes zum Einsatz. In Büchereien und Bibliotheken stehen auch MitarbeiterInnen als zusätzliche Informationsquelle zur Verfügung, während man sich bei Internetkäufen oft auf die Rezensionen anderer KäuferInnen verlassen muss. Doch auch der Markt mit seinen verschiedenen Werbemitteln kann dabei helfen, die richtigen Bücher für Kinder zu finden, beispielsweise wenn es sich um Protagonisten aus den Lieblings-Zeichentrickserien handelt.

Jene Themen, die als unangebracht oder als Tabuthemen für eine jüngere Altersgruppe gelten, werden oft als ‚Jugendliteratur‘ betrachtet. Erste Erfahrungen mit Sexualität und das Problem der Positionierung des Ichs in der Gesellschaft gelten hierbei als wohl beliebteste Inhalte. Die allgemeine Stellung dieser Art von Literatur ist jedoch noch nicht geklärt. Agnes Liebl (vgl. 2006: 10) widerspricht dem Kinder- und Jugendbuchforscher Winfred Kaminski, der unter anderem behauptet, dass sich Jugendliteratur als „Übergangsliteratur“ bzw. „Schwellenliteratur“ bezeichnen lässt, die hauptsächlich lyrische oder erzählerische Texte hervorbringt (vgl. Kaminski 1987: 84). Der Position Liebls kann ich mich aufgrund meiner Recherche nur anschließen. Vor 30 Jahren mag dies vielleicht eine weit verbreitete Annahme dargestellt haben, doch heute sind Themen und Formen der Jugendliteratur so vielseitig wie Jugendliche selbst. Isabelle Jan, eine anerkannte Kinder- und Jugendbuchforscherin Frankreichs, berichtete interessanterweise schon in den 1970er Jahren darüber, dass in der französischen Gesellschaft die *littérature de jeunesse* als weit entfernt von der *Littérature* mit großem < L >

angesehen wurde. Auch sie beschreibt die Situation der Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel des oben genannten Autors Jules Vernes:

Jules Verne, créateur génial d'une œuvre, peut-être ratée selon certains critères, révèle, de façon aiguë et exemplaire toutes les difficultés à faire admettre la notion même de littérature enfantine. La société hésite à authentifier une œuvre qui n'entre dans aucune catégorie bien définie, qui ne se soumet pas à la hiérarchie des valeurs esthétiques consacrées, par conséquent est « mal écrite » [...] Une œuvre, enfin, qu'on ne saurait situer absolument, c'est-à-dire sacraliser, mais à laquelle on colle une étiquette [...], l'empêchant ainsi, à tout jamais, d'accéder à cet absolu qui se suffit à lui-même et que nul ne songerait à limiter par une désignation fonctionnelle : « la Littérature » (Jan 1977: 153).

Jan schildert, dass ein Werk, welches in keine bekannte Kategorie passt oder die ästhetischen Werte der damaligen Gesellschaft nicht nachweislich unterstützte, keinen Platz in dieser hatte. Sie führt weiter aus:

Cependant, cette même société est obligée d'admettre, un beau jour, qu'une telle œuvre peut être unique et essentielle, qu'elle est fascinante et poétique. [...] Arrivée à ce point de reconnaissance qu'elle ne saurait en aucune façon dépasser, cette littérature enfantine se voit attribuer un rôle de passage, d'initiation. D'initiation à quoi ? mais à la littérature, car il y a la « Littérature » comme il y a la « grande musique », cette littérature enfantine étant, bien sûr, une petite littérature (Jan 1977: 153-154).

Eine gewisse Art von Sarkasmus seitens der Autorin ist in diesem Ausschnitt mitzulesen, was Jan auch in weiterer Folge anmerken lässt und klarstellt, dass Kinder- und Jugendliteratur kein unvollkommener Zwischenstopp vor der Literatur für Erwachsene ist.

Blickt man über den Tellerrand hinaus, besser gesagt über den Kontinent und den Atlantik, so findet man in der zeitgenössischen amerikanischen Kinder- und Jugendliteraturforschung und -kritik ebenfalls ein weit gefächertes Spektrum an Meinungen zu diesem Thema. Coats (vgl. 2010: 316-317) etwa präzisiert, dass vor allem Jugendliteratur oft als Anfangsdroge („*gateway drug*“) angesehen wird, während ihre wahre Bestimmung es ist, als eine sogenannte „*destination literature*“, also eine eigenständige Kategorie, die keine Schwelle zu einem anderen, höhergelegenen Ziel darstellt, betrachtet zu werden. Sie schreibt auch:

Establishing a history of [young adult] literature and even, dare we say it, a canon of significant texts, and showing those texts' ability to stand up to the rigors of critical scrutiny are all part of the process of legitimizing a marginalized literature (Coats 2010: 317).

Aus dieser Stelle ist zu erschließen, dass Jugendliteratur durch drei Faktoren als eigenständiges Forschungsobjekt von anderen Formen der Literatur unterschieden werden kann:

- 1) Es bedarf einer Geschichte, einer Genese der Jugendliteratur, die durch Meilensteine markiert und somit abgrenzbar gemacht werden kann.
- 2) Die im Laufe dieser Geschichte entstandenen und als wichtig angesehenen Werke müssen zu einem Kanon zusammengefasst werden, so wie wir es von der *Littérature* mit großem < L > kennen.
- 3) Diese Texte müssen einer eigenen Jugendliteraturkritik standhalten, damit sie als altersentsprechend oder ‚gut‘ angesehen werden.

Diese drei Punkte können jedoch nicht kommentarlos akzeptiert werden. Ist es überhaupt möglich, die Geschichte der Jugendliteratur klar von der Geschichte anderer Literaturformen herauszulösen? Man beachte allein die Tatsache, dass Coats nur von Jugend-, nicht aber von Kinderliteratur spricht. Auch hier muss zuerst definiert werden, was diese zwei Formen voneinander unterscheidet. Diese wenigen, schnell skizzierten Fragestellungen betreffen allein den ersten Punkt der obigen Aufstellung.

Ein weiteres Problem findet sich im zweiten Punkt: Wer bestimmt die Werke, welche in den Kanon aufgenommen werden? Die Antwort ist eindeutig: Erwachsene. Etwas weiter in ihrem Text beschreibt Coats (vgl. 2010: 317), dass Jugendliche nicht nur in Narrationen, sondern auch in der wahren Welt mit Machtkämpfen zu tun haben. Diese Macht äußert sich als eine institutionelle, auf Kultur gerichtete Kraft, die Ideologien und Ansichten der Gesellschaft zu bestätigen und untermauern versucht. Für Jugendliche seien diese Ideen, die auch in vielen Büchern wiederkehren jedoch verfremdet, da es sich meist um „*dead white male perspectives*“ (Coats 2010: 318) handelt, also um Ansichtsweisen verstorbener, weißer, männlicher Autoren aus vergangener Zeit. Es sind jedoch genau diese Bücher, die von Erwachsenen für Jugendliche gewählt werden, weil sie als ‚gut‘ oder ‚klassisch‘ betrachtet werden. Das Problem, dass Jugendliteratur

nicht nur meist von Erwachsenen geschrieben, sondern auch von ihnen gewählt, verkauft, empfohlen und kritisiert wird, während Jugendliche nur auf dem passiven, rezeptiven Ende stehen, gilt es zu lösen. Dies führt nun zur Problemstellung in dem oben genannten dritten Punkt, den ich im folgenden Unterkapitel behandeln möchte.

2.3.2 Kinder- und Jugendliteraturkritik

Werke der Kinder- und Jugendliteratur sollen sich, wie oben von Coats geschildert, einer entsprechenden Kritik unterziehen. Diese ist aus heutiger Sicht schon etwas weiter entwickelt als noch vor wenigen Jahren, befindet sich jedoch immer noch in Kinderschuhen und ist nicht gänzlich und einheitlich definiert.

Karín Lesnik-Oberstein (vgl. 2004: 1-4) beginnt ihr Werk mit der Diskussion über die Notwendigkeit einer Kritik für etwas, das in unserer Gesellschaft von Natur aus als einfach und verständlich betrachtet wird. Dazu merkt sie an, dass die Befassung mit Kinder- und Jugendliteratur im akademisch-kritischen Rahmen erst nach dem zweiten Weltkrieg beginnt und betont, dass substanzreiche Theorien für diesen Prozess notwendig, jedoch nicht immer vorhanden waren. Sie führt weiter aus, dass bis zum frühen 21. Jahrhundert das oberste Ziel dieser Kritik es zu sein schien, Buchempfehlungen herauszuarbeiten, die Erwachsenen dabei helfen sollten, Kindern und Jugendlichen bestimmte Werke in die Hand zu geben. Auch an dieser Stelle zeigt sich eine hierarchische Gliederung zwischen erwachsenen Mitgliedern einer von Ideologien geleiteten Gesellschaft und in diese noch zu integrierenden Minderjährigen.

Betrachtet man heute die Kritik von Bilderbüchern oder Büchern für die Kleinsten, so lässt sich feststellen, dass zum Teil von „Gesamtkunstwerken“ die Rede ist. Die Forscherin Judith Graham (vgl. 2005: 209) beschreibt sie beispielsweise als einzigartige Art von Kunst, die die Möglichkeit bietet, die Erzählung mit Bildern zu vereinen und somit ein „*complete design*“ zu erstellen, welches von A bis Z durchdacht ist. Daher ist an das Schreiben der Kritik solcher Bücher mit äußerster Sorgfalt heranzugehen. Auch Katie Trumpener, Professorin für Literaturwissenschaft an der amerikanischen Eliteuniversität Yale bestätigt:

Since the Enlightenment, illustrated books have aimed to teach children how to read, apprehend and make sense of the world. [...] Precisely because of its ambitions to represent the world itself, the picture book frequently understands itself as a *Gesamtkunstwerk* (a work integrating multiple art forms and appealing to multiple senses), and hence reflecting more general trends in visual, literary and intellectual culture (Trumpener 2009: 55).

Diese Aussage ist nicht zu unterschätzen, bedenkt man, wie Joyce Irene Whalley (vgl. 1996: 318), dass Kinder zuerst lernen Bilder und Zeichen zu lesen und zu deuten, bevor sie Wörter entziffern können. Die Bedeutung dieser Tatsache wird im sechsten Kapitel dieser Arbeit genauer erläutert.

2.3.3 ‚Lesen‘ und ‚Lesen Lernen‘

Die wohl erste intellektuelle Hürde für Kinder im Vor- und Volksschulalter weltweit ist der Prozess des Lesen Lernens. Dabei ist *Prozess* genau das richtige Wort, wenn man bedenkt, dass es oft Jahre dauert bis ein Kind nicht nur Wörter erkennen, sondern auch – wie man in Österreich in den letzten Jahren gerne und oft sagt – ‚sinnerfassend lesen‘ kann. Auch in Frankreich war es ein langer Weg bis zu dem Moment, in dem alle Kinder in die *école gratuite, obligatoire et laïque* gehen konnten³ um elementare Fähigkeiten zu erlernen. Vor allem die industrielle Revolution forderte viele kleine Helferhände, die in den Kohlebergwerken den Erwachsenen beistanden. Ein Zustand der auch in der Textilindustrie herrschte und vor allem in einem Bericht von Dr. Louis René Villermé im Jahre 1840 Erschreckendes zutage brachte (vgl. Jan 1977: 110).

Ils restent seize à dix-sept heures debout chaque jour, dont treize au moins dans une pièce fermée, sans presque changer de place ni d'attitude. Ce n'est plus là une tâche, un travail, c'est une torture ; et on l'inflige à des enfants de six à huit ans, mal nourris, mal vêtus, obligés de parcourir dès cinq heures du matin la longue distance qui les sépare de leur atelier. Comment ces infortunés, qui peuvent à peine goûter quelques instants de sommeil, résisteraient-ils à tant de misère et de fatigue ? (Villermé 1840: 150)

Diese prekären Zustände, die Villermé schildert, weisen darauf hin, dass die Rolle des Kindes in der Gesellschaft nicht mit der heutigen westlichen Vorstellung zu vereinbaren ist. Er kritisiert nicht nur die langen Arbeitszeiten, sondern auch die für damalige

³ vgl. dazu Lois Ferry 1881-1882 (beispielsweise in Soriano 1975 [1959]: 26)

Verhältnisse moralisch verwerfliche Tatsache, dass junge Mädchen und Knaben gemeinsam in den Betrieben arbeiten:

Quoi ! vous mêlez les sexes dans vos ateliers, lorsque d'ordinaire vous pourriez si aisément les séparer. Ignorez-vous donc les discours licencieux que ce mélange provoque, les leçons de mauvaises mœurs qui en résultent, même avant l'âge où les sens ont parlé, et les passions entraînant que vous favorisez dès que leur voix se fait entendre ? (Villermé 1840: 140).

Man beachte, dass der Bericht in einem Jahr verfasst wurde, in welchem noch nicht die *Lois Ferry* galten. Vierzig Jahre zuvor, zu Zeiten der Revolution, durch die *Loi de Brumaire an II* (1793), bestand jedoch schon die Idee, den Schulbesuch unentgeltlich zu machen (vgl. Soriano 1975 [1959]: 23). Auch lange nach der Revolution, als Frankreich sich schon vom Status des Kaiserreichs und der Restauration zur Julimonarchie gewandelt hatte, forderte die *Loi de Guizot* (1833):

Il doit être fourni à tout instituteur un local, tant pour lui servir d'habitation, que pour recevoir les élèves et un traitement fixe d'au moins de deux cent francs. En plus du traitement fixe, l'instituteur doit recevoir une rétribution mensuelle dont le taux est réglé par le conseil municipal. Les élèves désignés par les conseils municipaux dont les familles ne peuvent payer aucune rétribution sont admis gratuitement (zit. in: [www. le-temps-des-instituteurs.fr](http://www.le-temps-des-instituteurs.fr), letzter Zugriff am 7. Mai 2017).⁴

Doch auch diese Möglichkeit wurde nicht von allen Mitgliedern der Gesellschaft genutzt, da jede in der Schule verbrachte Stunde auch bedeutete, dass eine Stunde weniger gearbeitet werden konnte. Die Folgen Villermés Berichtes in Verbindung mit Diskussionen auf höchstem Range führten zu dem offiziellen Verbot der Einstellung von Kindern, die noch nicht das achte Lebensjahr erreicht hatten (vgl. Villermé 1840: 151) und in weiterer Folge dazu, dass immer mehr Kinder die Schule besuchen und Lesen lernen konnten.

Francis Marcoin (vgl. 1993:14) befasst sich stark mit dem Thema ‚Lesen‘ und erklärt, dass es lange Zeit als eine sehr seriöse, strikte Angelegenheit in Frankreich gesehen wurde, was durch politische Einflüsse erklärbar ist. Er warnt jedoch (vgl. 1993: 22), dass das Lesen eines Werkes nur dann seinen Zweck erfüllt, wenn Kinder den Sinn des

⁴ vgl. dazu De Vries 2016 (107-108)

Geschriebenen verstehen. Viele weitere französischsprachige ForscherInnen der Kinder- und Jugendliteratur wie der etablierte Marc Soriano (1975 [1959]) oder Jean-Paul Gourévitch (1998) haben sich ebenfalls mit der Bedeutung des Lesens und des Lesen Lernens, sowie der Unterscheidung der motorischen Bewegung von dem wahrhaftigen Verstehen beschäftigt und zeigen, dass diese für uns Erwachsene als selbstverständlich geltende Tätigkeit für Kinder eine große Herausforderung darstellen kann. Lesen ist eine Fähigkeit, die früh geschult werden muss. Schon Martin Luther, so Soriano (1975 [1959]: 453), hatte erkannt, dass man sich früh um das Leseverständnis der Kinder kümmern müsse, wolle man aus ihnen Erwachsene formen, die – in diesem Fall – die wichtigsten religiösen Texte verstehen können.

Schon diese kurze Einführung in die Theorien und Konzepte der Kinder- und Jugendliteraturforschung weist auf die Komplexität dieses Themengebietes hin. Ein viel weiter beschriebenes Forschungsgebiet stellt die Gendertheorie dar. Diese wird aufgrund ihrer Spannungsfelder und deren Einfluss auf die Darstellung von Gender-Rollen in Kinder- und Jugendliteratur in dem folgenden Kapitel separat behandelt.

3. Gendertheorie

Neben der Befassung mit literaturwissenschaftlichen Theorien zu Kinder- und Jugendliteratur stellt die Auseinandersetzung mit den Theorien hinter dem Aspekt ‚Gender-Rollen‘ eine zentrale Aufgabe dar. Dazu werden zunächst die Unterschiede zwischen den Konzepten ‚Geschlecht‘ und ‚Gender‘ skizziert. Der zweite Teil dieses Kapitels befasst sich mit der stereotypischen Darstellung von Gender-Rollen.

3.1 Geschlecht und Gender

Im Jahre 1405 veröffentlicht Christine de Pizan ihr Werk *Le livre de la Cité des dames*. Damit positioniert sie sich als erste Frau in Europa, die Misogynie⁵ und Unterschiede zwischen Männern und Frauen als „gesellschaftlich und historisch bedingt“ (Schreiner 2005: 272) klassifiziert. Eine Bewegung die darin ihre Geburtsstunde findet ist die *querelle des femmes*⁶. Der Höhepunkt dieses Geschlechterstreites wird zwischen 1686 und der Französischen Revolution angesetzt (vgl. Soriano 1975 [1959]: 22). Doch auch danach ist die Rolle der Frau in der Gesellschaft keineswegs mit jener des anderen Geschlechts gleichgestellt. 1949 beschreibt Simone de Beauvoir in ihrer Theorie die Frau selbst als ebendieses „andere Geschlecht“, als das „Andere“, welches aufgrund gesellschaftlicher Einflüsse in seiner Freiheit eingeschränkt und als negativer Gegensatz des Mannes gesehen wird⁷. Auch heute gilt die Gleichstellung der Geschlechter noch nicht als gegeben. Zu den größten Problemen zählen die Unterrepräsentation von Frauen in vielen öffentlichen und professionellen Bereichen, aber auch die Unterschiede in der Entlohnung für gleichwertige berufliche Tätigkeiten.

Doch wie unterscheiden sich die Begriffe ‚Geschlecht‘ und ‚Gender‘ voneinander? Während der Begriff ‚Geschlecht‘ von vielen ForscherInnen als biologisch gegebene Kategorie angesehen wird, begleiten den Begriff ‚Gender‘ kulturell konditionierte und meist

⁵ vgl. Helduser 2002 (271-272)

⁶ vgl. dazu Hassauer 2008

⁷ *Le deuxième sexe* (1949)

stereotypische Performanz-Erwartungen. Glover und Caplan (vgl. 2000: XIX) beispielsweise erklären, dass es sich bei Gender um einen rezenten Begriff handelt, dessen erste Nennung wahrscheinlich zwischen dem zweiten Weltkrieg und den 1960er Jahren anzusetzen ist. Die Autoren bezeichnen das 1986 erschienene Werk *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity* des Autors Robert J. Stoller als ersten wahrhaftigen Versuch, den Unterschied zwischen Geschlecht und Gender zu definieren (vgl. Glover & Caplan 2000: XX). So beschreibt Stoller Gender als eine sich in der Kindheit entwickelnde Identität, welche nicht immer mit den Vorstellungen des erwachsenen Ichs vereinbar ist (Stoller 1986: 10, zit. in Glover & Caplan 2000: XXI). Diese kulturell geprägte Kategorie würde dem „sexed body“ aufgesetzt werden (vgl. Glover & Caplan 2000: XXIII).

Ein weiterer bedeutender Name in diesem Zusammenhang ist Judith Butler. In *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (1999 [1990]) kritisiert die Autorin die gängigen Positionen zu Geschlecht und Gender. Ihr Anliegen ist es, *beide* Begriffe als kulturell geprägt zu definieren:

If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called “sex” is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all (Butler 1999 [1990]: 10-11).

Der menschliche Körper wird in einer Gesellschaft schon von Geburt an als gegenderte Kategorie, also als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ gekennzeichnet. Eine Identität kann demnach nicht anders als eine „gendered identity“⁸ gesehen werden, welche durch „regulatory practices“ – also regulative Handlungsweisen – der Gesellschaft beeinflusst wird (Butler 1999 [1990]: 22-23).

Die ‚Gender Studies‘⁹ bezeichnen Gender als „historisch-gesellschaftliche“ Reflektion „kulturelle[r] Determination von Geschlechterrollen“, die zur „Abgrenzung vom vermeintlich ahistorisch, biologisch bestimmten Geschlechtskörper“ dient (vgl. Wende

⁸ vgl. dazu Feldmann & Habermann 2002 (145-146).

⁹ vgl. dazu Feldmann & Schülting 2002 (143-145).

2002: 141). Die Wiederholung diverser Handlungsweisen zur (unterbewussten) Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen führt dazu, dass „[G]ender in alltäglichen Situationen hergestellt wird und gleichzeitig alltägliche Interaktionen strukturiert“ (Holzleitner 2002: 72). *„Doing gender“*¹⁰ – wie dieses Phänomen genannt wird – basiert auf „[G]ender-Prototypen“, die ein „Verhaltensrepertoire [darstellen], das regulative Ideale gelungener Männlichkeit und Weiblichkeit anbietet“ (Holzleitner 2002: ebd.). Als ‚problematisch‘ wird heute jedoch oft angesehen, wenn Menschen aus den ‚idealtypischen‘ Rollen herausfallen und nicht der normativen Vorstellung der Gesellschaft entsprechen.¹¹

3.2 Stereotype Gender-Rollen

Durch die im Laufe der Jahrhunderte entstandenen asymmetrischen Machtverhältnisse in unserer westlichen Gesellschaft haben sich aufgrund repräsentativer Techniken stereotype Vorstellungen von Männern und Frauen entwickelt. Diese werden auch heute noch zur Aufrechterhaltung des ideologischen Diskurses angewendet und verstärkt, sodass sich jegliche Wünsche nach einer Veränderung dieses Repräsentationssystems als herausfordernd erweisen. Der Erwartungshorizont betrifft dabei vor allem Handlungsweisen der ‚typischen‘ oder ‚idealen‘ Frau und des ‚typischen‘ oder ‚idealen‘ Mannes.¹² Handlungsspielraum für jene Menschen, die sich mit keiner dieser beiden Kategorien identifizieren, gibt es kaum. Im folgenden Abschnitt behandle ich diese Stereotype, sodass eine Analyse und Interpretation der Gender-Darstellungen im praktischen Teil dieser Arbeit ermöglicht wird.

3.2.1 Das weibliche ‚Ideal‘

Das ‚idealtypische‘ Bild der Frau in der westlichen Gesellschaft gekennzeichnet durch einen untergeordneten Status im Vergleich zu dem des Mannes. Das ‚schwache Geschlecht‘ wird meist in Relation mit dem idealtypischen Mann gesehen und dadurch definiert. Submission, körperliche Schwäche und die Nähe zur Natur sind dabei nur

¹⁰ vgl. dazu Gildemeister 2004 (132-140)

¹¹ vgl. dazu Rinnert 2002 (391-392)

¹² vgl. dazu Bellebaum 2001c (53-55)

einige wenige Merkmale von ‚Weiblichkeit‘. Weitere Merkmale des ‚idealtypischen‘ Frauenbildes sind Emotionalität, Passivität und die Zugehörigkeit zum privaten Handlungsspielraum (vgl. Simonis 2002: 400).

Ein Spannungsfeld bildet hier, so weiter Simonis, der Unterschied zwischen jenen Frauen, die in diese Kategorie zu passen scheinen (die Heilige, die Mutter) und jenen, die sich nicht mit dem stereotypischen Bild vereinen lassen (die Hure, *la femme fatale*). Diese Tatsache lässt sich nur durch einen interdisziplinären Ansatz erforschen, wie Simonis betont:

Die kulturellen Repräsentationen von Weiblichkeit verweisen auf eine imaginäre Bildproduktion, die es aus kunstwissenschaftlicher, literaturgeschichtlicher, psychologischer, imagologischer, semiotischer und mentalitätsgeschichtlicher Perspektive interdisziplinär zu erforschen gilt (2002: ebd).

ForscherInnen, die sich mit dem stereotypischen Ideal der Weiblichkeit auseinandergesetzt haben sind beispielsweise Bovenschen (*Die imaginierte Weiblichkeit*, 1979) und Rohde-Dachser (*Expedition in den dunklen Kontinent : Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse*, 1991). Letztere bezeichnet „patriarchalische Weiblichkeitsmythen als Abwehrmechanismen des männlichen Subjekts [...], in der sich die kulturellen Ängste einer Epoche und Gesellschaft verdichten“ (Simonis 2002: 400-401).

Auch Soriano beschäftigt sich im Rahmen seines Nachschlagewerkes zur Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema der Repräsentation der Frau in unserer westlichen Gesellschaft. Er schreibt:

La femme [...] n’a pas toujours tenu le rôle que lui assigne notre civilisation «humaniste». Il existe du reste encore des sociétés primitives [...] où les modèles sociaux de l’homme et de la femme sont inversés. Mais, pour des raisons complexes, [...] l’homme a assumé la fonction de producteur, et la femme, qui dépendait de lui, sa situation d’éternelle mineure (Soriano 1975 [1959]: 257).

3.2.2 Das männliche ‚Ideal‘

Auch die Vorstellung von dem ‚idealtypischen Mann‘ ist in unserer Gesellschaft ein Produkt eines patriarchalischen, heteronormativen Diskurses. Vahsen (2002b: 252) beschreibt das Konstrukt ‚Männlichkeit‘ in unserer Gesellschaft als einen Begriff, der in

der Hierarchie über dem der ‚Weiblichkeit‘ zu stehen scheint. Das Konzept des ‚starken Geschlechts‘ wird auch in den ‚Men’s Studies‘ untersucht, welche Männlichkeit „als institutionelle Zuweisung“ beschreiben, „die [...] von sozialen Regeln, Machtverhältnissen und Körperdiskursen abhängt“ (Vahsen 2002a: 248). Der australische Soziologe Raewyn Connell erklärt in seinem 1995 erschienenen Werk *Masculinities* die dominante hierarchische Stellung des ‚idealtypischen‘ Mannes in Relation zu jenen Männern, die keine Anzeichen von „Risiko- und Einsatzbereitschaft, Angstverdrängung, Heroismus und Wagemut“ (Vahsen 2002a: ebd.) aufweisen.

Eine für die Darstellung von Männlichkeit wichtige Zeit ist die der Aufklärung. Katherine Astbury, Professorin für Französisistik, schreibt dazu in ihrer Einleitung zu *Le mâle en France 1715-1830. Représentations de la masculinité*: „La sensibilité n’est plus considérée comme un élément à part mais comme une partie essentielle du Siècle des Lumières : la raison (masculine ?) se lie avec la sensibilité (féminine ?) au profit de la philosophie“ (Astbury 2004: 11). Aus diesem Ausschnitt ist zu erkennen, dass die soziale Rolle des Mannes und die Darstellung von Männlichkeit wandelbare Begriffe sind.

3.3 Gender auf dem Spielfeld der Kinder- und Jugendliteratur

Das Kinder- und Jugendbuch dient oft als Medium zur Spiegelung und Festigung dieser stereotypischen Gender-Rollen. Dabei können Bücher für Mädchen und Bücher für Knaben allein aufgrund ihrer Beschaffenheit oder ihres Inhaltes voneinander unterschieden werden. Maria Nikolajeva, lange Zeit Präsidentin der International Research Society for Children’s Literature, deutet genauer auf die einzelnen Merkmale der gegenderten Kinder- und Jugendbücher hin. Die Adjektive die sie zur Beschreibung von weiblichen Charakteren verwendet sind „beautiful“, „nonviolent“, „submissive“, „sharing“, „vulnerable“, „dependent“, „passive“. Im Gegensatz dazu stellen „strong“, „violent“, „unemotional“, „tough“, „aggressive“, „competitive“, „protective“, „independent“, „active“ jene Attribute dar, die männliche Charaktere in einem Großteil der Werke auf dem zeitgenössischen Markt beschreiben (vgl. 2005: 149-150). Diese oppositionellen Eigenschaften spiegeln auch die angefochtene Annahme eines „binary sex“, also der „binären Geschlechterkonstruktion“, mit der sich beispielsweise auch Irigaray, Cixous oder Butler befassen (vgl. Heyd 2002: 40).

Betrachtet man die Klappen oder Einbände zeitgenössischer Bücher ‚für Mädchen‘, so stellt man auf den ersten Blick fest, dass es sich um eine schmale Farbpalette handelt. Kinder- und BilderbuchautorInnen und -verlegerInnen setzen hauptsächlich auf die Farben rosa und lila und begrenzen sich auf Themen, die als ‚geeignet‘ angesehen werden. Dazu gehören Geschichten von Prinzessinnen, Feen und Mädchen oder Frauen in ‚typisch weiblichen‘ Berufen. Auch Geschichten die die Nähe des weiblichen Geschlechts zur Natur oder die Befolgung patriarchalischer Normen widerspiegeln sind typisch für die Bücher à la *Bibliothèque rose*. Das gegensätzliche Pendant zu diesen Merkmalen stellen Kinder- und Bilderbücher für Knaben dar. Hier zählt blau als dominante Farbe und wird meist von kräftigen Rot-, Gelb- oder Grüntönen unterstrichen. Die in den Geschichten vorkommenden Charaktere sind hauptsächlich Prinzen, Helden und Männer oder Knaben in ‚typisch männlichen‘ Berufen. Diese Geschlechtertrennung ist auch oft in jenen Büchern zu finden, die anthropomorphe Tiere als Charaktere verwenden.

In Jugendbüchern ist meist eine Abschwächung der farblichen Unterschiede zu beobachten. Auch thematisch gesehen scheinen sich die Inhalte auf das Problemfeld des jugendlichen weiblichen oder männlichen Individuums in der Gesellschaft zu konzentrieren. Dennoch bewirkt ein zweiter Blick die Erkenntnis, dass auch diese für ältere Kinder gedachten Bücher stereotypische Verhaltensweisen imitieren und somit normativen Charakters sind. Laura Robinson schreibt in der ersten Ausgabe des Magazins *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* (2009) über die Tatsache, dass es auf dem Gebiet der Jugendliteratur zwei verschiedene Arten von Werken gibt: Die ‚traditionellen‘ Bücher zeigen Mädchen und Knaben oder junge Frauen und junge Männer in jenen Geschlechterrollen, die in der patriarchalischen Gesellschaft als natürliche Gegebenheit dargestellt werden. Neuere Bücher unterstützen das kritische Denken der Jugendlichen und fechten diese Rollen an.

Wilkending beschreibt die Kinder- und Jugendbuchforschung in Zusammenhang mit Gender Theorien als besonders signifikant:

[D]iese Literatur unterstützt und begleitet den lebensgeschichtlichen Prozeß der sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenz, insbesondere innerhalb der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘, deren Geschlechterordnung als ‚binäre Rasterungen‘

auf allen Ebenen bestimmt war (und noch ist). Insofern ist bereits die Tatsache einer im historischen Prozeß, insbesondere im 19. Jh. erfolgten Entwicklung von spezifischer Jungen- und spezifischer Mädchenliteratur signifikant“ (Wilkending 2002: 205).

Auch zahlreiche weitere ForscherInnen wie Brugeilles, Cromer und Cromer („Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou: Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre“ 2002), Montardre („L'Image des petites filles dans la littérature de jeunesse: quel projet éducatif pour notre société“ 2005) oder Dionne („Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse“ 2012) haben sich mit dem Thema der Darstellung von Gender-Rollen in Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt. Im Mittelpunkt ihrer Studien steht die Beeinflussung der LeserInnen durch die in den meisten Büchern dargestellten und gefestigten patriarchalischen Normen. Sie alle kommen in ihren Artikeln zu dem Ergebnis, dass die hegemonialen ‚Idealtypen‘ eine überproportional große Rolle einnehmen, die es zu überdenken gilt. Die AutorInnen weisen auch auf die Subtilität und die Komplexität der normativen Inhalte hin, wie sie beispielsweise in Buchtiteln oder Verhaltensweisen und Aussagen der Charaktere zu finden sind. In diesem Zusammenhang beschreibt Simons (2009: 157): „The deliberate disordering of gender identities in modern children’s literature has not, of course, rendered more traditional representations of gender obsolete.“

4. Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur

Um Kinder- und Jugendliteratur zu verstehen, stellt die Auseinandersetzung mit ihrer Genese einen zentralen Aspekt dar. Das Finden ihres Ursprungs stellt sich jedoch als eine komplizierte Angelegenheit heraus, betrachtet man die Positionen verschiedener ForscherInnen. Hinzu kommt, dass mündliche Überlieferungen ebenfalls einen Teil dieser Geschichte darstellen und daher nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Im Laufe der Zeit haben sich demnach sowohl die Trägermedien als auch Inhalte der Kinder- und Jugendliteratur verändert. Diese Tatsache wird in den folgenden Abschnitten Schritt für Schritt näher behandelt.

4.1 Von den Anfängen bis ins frühe Mittelalter: vom Wort zur Schrift

Die Menschheit blickt auf eine lange Periode zurück, in der noch Oralität als primäre und in vielen Fällen einzige Kommunikationsmethode angesehen wurde. Generationen unserer Vorfahren hatten keine Möglichkeit sich zu verständigen, wenn dies nicht in unmittelbarer Nähe voneinander geschah. Erst nach langer Zeit gelang es der Menschheit, Gedanken und Konzepte festzuhalten, indem sie Zeichnungen und später auch Zeichen zunächst auf Wände und später auf Material wie Wachs, Papyrus oder sogar Marmor malte oder eingravierte. Doch diese arbiträr gewählten Symbole mussten für alle Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft zugänglich und verständlich sein, weshalb Sprachsysteme auch heute noch kulturell geprägt sind. Wo ein Bedarf für einen Ausdruck ist, gibt es auch ein Wort dafür. Unbekannte Konzepte hingegen müssen meist durch Lehnwörter in eine Sprache und in den jeweiligen Kulturkreis integriert werden.

Welche Ereignisse und Geschichten durch Oralität weitergegeben wurden musste genau überlegt werden. Trotz der Plastizität unseres menschlichen Gehirns ist nur ein beschränktes Maß an Aufnahmefähigkeit¹³ vorhanden, vergleicht man es beispielsweise mit geschriebenen Texten und Büchern oder Dateien, die uns heute digital zur

¹³ vgl. dazu Neumann 1985 (188)

Verfügung stehen. Die Wahl fiel dementsprechend auf jene Informationen, die kulturprägend waren und die Werte, Identität und Moralvorstellungen einer Gesellschaft weitergaben. Das Geschichten für Kinder- und Jugendliche eben diese Inhalte teilten, steht hier außer Frage.

Ein Beispiel für mündlich an Kinder weitergegebene Erzählungen sind Märchen. Élisabeth Gardaz-de Linden, beschäftigt sich in erster Linie mit diesen, aber auch mit dem Stellenwert der Oralität für diese Gattungsform. 1993 erklärt die Forscherin:

[L]e conte ne peut être compris en dehors de tout le réseau de culture auquel il appartient. Il est indissociable de diverses pratiques du groupe qui l'éclairent [...]. Inséparable aussi des autres modes d'expression artistiques codifiés [...] qui constituent les diverses facettes de toute culture orale (Gardaz-de Linden 1993: 35).

Um ein Märchen also zu verstehen, müssen auch die kulturellen Gegebenheiten und der Kontext verstanden werden, in dem es entstanden ist, sowie andere Ausdrucksformen dieser Gesellschaft. Dazu gehört vor allem die Oralität.

Es dauerte lange bis sich die Schrift durch alle Gesellschaftsschichten gezogen hatte. In ihrer Dissertation beschreibt auch Marie-Thérèse Latzarus (vgl. 1923: 23) die Tatsache, dass nur wenige ausgewählte Kinder im Mittelalter das Lesen und Schreiben beherrschten. Jene die es konnten, mussten sich mit heiligen Schriften auseinandersetzen um dazu Kommentare zu verfassen. Der Großteil der Bevölkerung begnügte sich mit den immer noch mündlich übertragenen Geschichten.

4.2 Vom 15. bis zum 17. Jahrhundert: erste Kinderbücher, Religion und Moral

Eines der wichtigsten Themen der frühen Kinder- und Jugendliteratur ist Religion. Der katholische Theologe Hubertus Halbfas schreibt in seinem Artikel zum religiösen Kinder- und Jugendbuch, dass „die erste Schrift, die ausdrücklich für die Jugend verfaßt wurde, [...] aus dem 15. Jahrhundert [stammt]. Es ist – wie für diese Epoche nicht anders zu erwarten – ein christlich-kirchliches Buch: *Der Seele Trost* [...]“ (Halbfas 1974: 415). Dabei verweist er auf die Tatsache, dass es zunächst religiöse Lieder und Texte waren, die von der Jugend gesungen und gelesen wurden und schließlich zum „systematischen Glaubensunterricht“ (Halbfas 1974: ebd.) führten, der durch den Einsatz

von Katechismen¹⁴ und Fibeln zur späteren Entwicklung des Schulbuches führte. Wichtig ist dem Theologen: „Trotz Luther, Petrus Canisius und Comenius kann [...] vom eigentlichen Jugendbuch noch keine Rede sein, dessen Zeit erst mit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts anbricht“ (Halbfas 1974: ebd.). Als Grund für das Ende des Einsatzes der religiösen Texte zur Formung des Kindes nennt Halbfas an der gleichen Stelle die Aufklärung und die Tatsache, dass man mit dem Anbruch dieser „erstmal in der Geschichte das Recht des Kindes auf eine eigene Form der Darbietung erkannte“ (vgl. Halbfas 1974: ebd.).

Doch kann ein niederdeutsches Manuskript auch als der Anfang für nichtdeutsche Kinder- und Jugendliteratur gesehen werden? *Der Seele Trost* wird in keinem französischen oder englischen Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur als ausschlaggebender Text für die Entstehung dieser neuen Literaturform genannt. Daher ist es notwendig, einen genaueren Blick auf die Genese des französischsprachigen Kinder- und Jugendbuches zu werfen. Dieser Schritt eröffnet jedoch auch ein neues Problemfeld, mit dem sich viele ForscherInnen (vgl. Latzarus 1923, Jan 1977 & 1993, Gourévitch 1998) befasst haben.

Früh in ihrer Arbeit schreibt Latzarus über ihre Recherche: „[...] on est frappé de découvrir que la littérature proprement enfantine est, chez nous, de date récente“ (1923: 20). Latzarus führt weiter aus, die griechische Antike wäre um das Schöne in der Kindererziehung bemüht gewesen und die lateinische darum, aus Kindern gute Bürger zu formen. Die Christenheit hingegen habe in ihnen ein unschuldiges Glied zwischen Himmel und Erde gesehen, welches im Mittelalter und später im 16. und 18. Jahrhundert im Kreise der an ihrem Wohlbefinden scheinbar nicht interessierten Familie schlecht behandelt wurde. „Il a fallu Rousseau et la vogue inouïe de son livre pour que l'enfant occupât au foyer la place à laquelle il a droit et qui, de nos jours, est devenue, trop souvent, la place prépondérante“ (Latzarus 1923: ebd.). Eine logische Schlussfolgerung

¹⁴ vgl. dazu Soriano 1975 [1959] (453)

wäre hier, dass aufgrund der Stellung des Kindes in der Gesellschaft¹⁵ auch die Geburtsstunde der französischen Kinder- und Jugendliteratur im eigentlichen Sinne später anzusetzen ist.

Der Forscher Gourévitch (vgl. 1998: 47) beschreibt die "*naissance de la littérature de jeunesse*" als jene Zeit, in der Erasmus von Rotterdam seine Sichtweisen zur humanistischen Umgangserziehung von Kindern der Öffentlichkeit preisgibt, im Jahre 1529.¹⁶ Betrachtet man das Werk aus nächster Nähe, erkennt man jedoch, dass es sich hierbei um eine pädagogische Gattungsform handelt. Obwohl Benimmregeln und das Erlernen von Umgangsformen ein nobles Vorhaben darstellen, handelt es sich hierbei noch um die traditionelle Belehrung von Kindern und Jugendlichen. Das Ende der Geburtsstunde setzt Gourévitch (vgl. 1998: ebd.) später im 18. Jahrhundert an, als mit dem Erscheinen von Madame Leprince de Beaumonts *Magasin des enfants* (1757) der Wandel vom rein erzieherischen Charakter der Kinder- und Jugendliteratur zum lehrend-beleustigenden vollzogen wird.

Gourévitch selbst (vgl. 1998: 44) räumt an einer anderen Stelle seines Werkes ein, dass trotz Erasmus Bestrebungen ein illustriertes Erziehungswerk zu erschaffen, der tschechische Jan Amos Komenský, besser bekannt als Comenius, derjenige ist, der mit *Orbis sensualium pictus* (1657) das erste richtige Bilderbuch für Kinder veröffentlicht. Auch Jan (vgl. 1993: 26) nennt dieses als erstes wahrhaft für Kinder konzipiertes Werk. In weiterer Folge schreibt sie:

En accord avec l'esprit universel et cosmique de la Renaissance, dont Comenius est l'héritier direct, défilent, sous les yeux de l'enfant, le monde et ses merveilles ainsi que l'explication des phénomènes naturels en image commentées, pendant que le *puer* apprend du *magister* à penser justement (Jan 1993: ebd., Hervorhebung im Original).

Religiöse Texte, so scheint es, gehören von diesem Zeitpunkt der Vergangenheit an und werden durch mit Bildern unterstützten Belehrungen über naturwissenschaftliche Phänomene ersetzt. Problematisch ist jedoch die Implikation der letzten Worte in diesem

¹⁵ vgl. dazu Ariès 1960

¹⁶ *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis* 1529

Zitat, „[...] le puer apprend du magister à *penser justement*“ (Jan 1993: ebd. eigene Hervorhebung). Die Vorstellung, man müsse Kindern zeigen, wie sie zu denken haben, ist auch zu dieser Zeit noch ein stark verbreitetes Thema. Daran erkennt man die inhaltliche ‚Trägheit‘ der Kinder- und Jugendliteratur, die meine Hypothese bestätigt und welche ich durch eine Diskussion des folgenden Zitates untermauern möchte:

La littérature enfantine écrite se voit encore augmentée, au XVII^e siècle, du *Progrès du Pèlerin* (1676) de John Bunyan et des ouvrages que Fénelon destinait à l'éducation du jeune duc de Bourgogne : les *Fables*, les *Dialogues des morts* et surtout *Télémaque* (1699). Ces deux auteurs se servent du conte comme d'un support à l'enseignement moral et religieux. Mais l'enseignement passe avant le conte, dont les symboles se transforment en froides allégories. Il s'agit là d'ouvrages isolés, purement didactiques et qui ne prétendent pas du tout s'adresser au grand nombre mais, au contraire, aux privilégiés et même, pour Fénelon, à un seul enfant (Jan 1977: 35).

Während also immer mehr Werke veröffentlicht werden, scheitern diese daran neuere Inhalte neben Religion und Moral zu präsentieren. Das Hauptziel ist es, Kindern jenes Gedankengut zu vermitteln, welches in die Vorstellungen der damaligen Gesellschaft passt.

Die Idee, dass Menschen moralisch als ‚gut‘ betrachtete Wertvorstellungen aus Geschichten lernen könnten ist keineswegs eine rezente. Schon der im 6. Jahrhundert v. J. C. in Kleinasien lebende Aesopus versuchte alltägliche Weisheiten in seinen Fabeln einzuarbeiten. Seine älteste Überlieferung findet sich in einer Fabelsammlung des Römers Phaedrus. Wie viele Fabeln er tatsächlich veröffentlicht hat ist leider unbekannt, da eine große Sammlung dieser durch den großen Brand der Bibliothek von Alexandria zerstört wurde. Fakt ist jedoch, dass Fabeln nicht nur für die Kinder der Römer zu Standardliteratur zählten, sondern bis weit ins Mittelalter zur Weitergabe von Moralvorstellungen in Schulen verwendet wurden (vgl. Grenby 2009: 11-12). Die wohl bekanntesten Fabeln Frankreichs stammen aus der Feder La Fontaines¹⁷, der, so Friederike Hassauer, Professorin an der Universität Wien, die Entwicklung der christlichen Lehrfabel hin zu einer „Kunstfabel“ und die damit einhergehende „Fiktionalisierung des Genres“ einläutet (Hassauer 1980:21).

¹⁷ vgl. dazu De Mourgues 1960, Stackelberg 1995

Das 17. Jahrhundert kann demnach einige wenige aber bedeutende Veränderungen für die Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs aufweisen. Grund dafür ist die immer noch weit verbreitete Oralität in gewissen Schichten der Gesellschaft. Auch Soriano (vgl. 1975 [1959]: 336) schreibt, dass trotz Gutenbergs Erfindung des Drucks mit beweglichen Lettern Mitte des 15. Jahrhunderts die mündliche Überlieferung von Geschichten noch bis zur fortschreitenden Alphabetisierung durch die oben genannte *Loi Guizot* im Jahre 1833 stark verbreitet bleibt. Der Forscher berichtet davon, François Richelieu habe den Druck sogar als Möglichkeit bezeichnet, eine „*mémoire artificielle*“, eine Art künstliches Gedächtnis, zu erstellen. Die Tradition der Oralität würde damit eigentlich obsolet. Doch der Druck hat für vereinzelte Werke des 17. Jahrhunderts eine weitaus wichtigere Bedeutung. Die nach ihrer Erstveröffentlichung oftmals überarbeiteten *Histoires ou contes* Perraults beispielsweise werden später im 19. Jahrhundert durch die steigenden Zahlen der alphabetisierten Bevölkerung wieder zu einem neuen, weit verbreiteten Erfolg. Dieser übersteigt jenen des 17. Jahrhunderts, was mit der hohen Auflage des Werkes belegt werden kann (vgl. Soriano 1975 [1959]: 137).

Um den Kreis zu schließen ist die Nennung eines weiteren Autors von Bedeutung, der mit den Anfängen der französischen Kinder- und Jugendliteratur assoziiert wird. In dem oben zitierten Text von Isabelle Jan erwähnt die Autorin den Namen Fénelon, der lange mit der Erziehung des Enkels Louis XIV beauftragt war. Doch auch Latzarus (1923: 28), die lange vor Jan publiziert und als erste weibliche Kinder- und Jugendliteraturforscherin Frankreichs (vgl. Gourévitch 1998: 17) gilt, lobt Fénelon in hohem Maße. Sie schreibt, dass mit den von ihm geschriebenen Werken zum ersten Mal in der Geschichte Bücher in die Hände eines Kindes gegeben worden seien, die – in diesem Fall exklusiv – für dieses Kind gedacht waren. Damit schreibt Latzarus Fénelon die Rolle des ersten Kinderbuchautors zu.

Dr. Renaud Lagabriele, Professor am Institut für Romanistik der Universität Wien, schreibt in seiner Dissertation über die Problematik dieser diversen Positionen:

Quand il s'agit de désigner la première œuvre imprimée destinée explicitement à la jeunesse qui pourrait faire acte de la naissance de cette littérature, les chercheurs et les chercheuses sont divisé-e-s. Si certain-e-s remontent au XVI^e siècle, qui voient en la *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis* d'Erasmus l'un

des premiers ouvrages spécifiquement destiné aux enfants, d'autres considèrent certaines œuvres de Fénelon comme fondatrices de la littérature française de jeunesse ; pour d'autres enfin il faut attendre la fin du XVII^e siècle et les *Contes de ma mère l'Oye* ou *Histoires ou contes du temps passé, avec moralités*, de Charles Perrault (1697) [...] (Lagabrielle 2005: 25).

Lagabrielle bringt in diesem Zitat nun einen überraschenden weiteren Akteur in das Zentrum der Aufmerksamkeit: Perrault. Mit der Verschriftlichung verschiedener Märchen, die zuvor der Tradition der Oralität treu geblieben waren, beginnt mit Perrault ein neues Kapitel in der Geschichte der französischen Kinder- und Jugendliteratur. Perraults großer Vorteil war jener, dass in Frankreich seit etwa 10 Jahren, die „*mode de contes de fées*“ (Soriano 1975 [1959]: 22) begonnen hatte. Welchen Stellenwert Perrault und seine Werke jedoch wirklich für Frankreich hatten möchte ich im siebten Kapitel genauer beschreiben.

An dieser Stelle scheint es schwierig eine klare Bilanz zu ziehen. Aufgrund der Ergebnisse der Rechercharbeiten für dieses Kapitel lassen sich alle oben genannten Werke auf die eine oder andere Art als bedeutend für die Genese der französischen Kinder- und Jugendliteratur bezeichnen.

4.3 Das 18. Jahrhundert im Zeichen des Wandels

Das 18. Jahrhundert steht in einem Zeichen des Wandels sofern die französische Kinder- und Jugendliteratur betroffen ist. 1719 veröffentlicht der britische Daniel De Foe sein weltbekanntes Werk *Robinson Crusoe* und beeinflusst damit auch die Genese der französischen Kinder- und Jugendliteratur. Sie verändert ihren rein belehrenden, moral- und religionsorientierten Charakter in die Richtung einer belustigenden und immer mehr für die Freizeit gedachten Literaturform. Penny Brown (vgl. 2008: 1-2), Dozentin für französische und englische Kinder- und Jugendliteratur, deutet die im 18. Jahrhundert auftretenden Veränderungen als richtungsweisend und grundsteinlegend für das darauffolgende ‚Goldene Zeitalter‘ der europäischen Kinder- und Jugendliteratur – dem 19. Jahrhundert. Doch all diese Veränderungen verlangen auch eine weitgreifende Umstrukturierung des Kinder- und Jugendbuchmarktes und der Art und Weise wie diese Form von Literatur in der Gesellschaft angesehen wird. Jan bestätigt:

L'idée qui fonde la *littérature pour les enfants* réside dans l'existence d'une édition spécifique. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on pourra parler de « littérature enfantine » : quand l'économie sera vraiment le support d'une idéologie. Cet événement a lieu conjointement en France et en Angleterre : Pellerin crée en 1740 l'imagerie d'Épinal, John Newbery ouvre à Londres, en 1745, la première librairie pour enfants [...] (Jan 1993: 27)

Der Moment der Gründung der Druckerei Pellerins und die nahezu zeitgleiche Eröffnung einer eigens für Kinder konzipierten Buchhandlung gelten bei vielen ForscherInnen als wichtige Momente der französischen Kinder- und Jugendliteratur. Gourévitch (vgl. 1998: 18) berichtet sogar davon, dass für einige erst ab diesem Zeitpunkt die Geschichtsschreibung einer solchen Literatur beginnt.

Ein wichtiger Name der im Zusammenhang mit den Themen Lesen, Kindheit und Erziehung im 18. Jahrhundert genannt werden muss ist Jean-Jacques Rousseau. 1762 veröffentlicht er sein signifikantes Werk *Émile ou de l'éducation* und verändert damit die Sichtweise auf die oben genannten Begriffe. So kritisiert er die Erziehungsmaßnahmen seiner Zeit mit den Worten: „[...] il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure“ (Rousseau 1762: 1). Kinder sollten beispielsweise bis zum zwölften Lebensjahr im Einklang mit ihrer Natur erzogen werden. Die Gesellschaft würde jedoch aus ideologischen Gründen darauf verzichten und viel zu früh damit beginnen Kinder bloß als ‚noch nicht erwachsene Menschen‘ zu sehen.

Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales, dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui la nature, et ne mettraient rien à la place. Elle y serait comme un arbrisseau que le hasard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passants font bientôt périr, en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens (Rousseau 1762: 3).

Gilbert Fauconnier (vgl. 1993: 90-106) befasst sich mit dem pädagogischen Vokabular der Gesamtheit der Werke Jean-Jacques Rousseaus und widmet viele Seiten dem Erziehungsbegriff aus der Perspektive des Aufklärers. Dabei unterstreicht Fauconnier die Unterscheidung Rousseaus zwischen der „bonne éducation“ und der „mauvaise éducation“, also der guten und der schlechten Erziehungsweise von Kindern. Bei der ersteren wird hauptsächlich differenziert zwischen der „éducation publique“ oder „institution publique“ und der „éducation domestique ou de la nature“, während die letztere als „éduca-

tion du monde“ und „*verniss de l'éducation*“ angesehen wird und als künstliches Phänomen beispielsweise in der Erziehungsarbeit der Collèges wiederzufinden ist (vgl. Faconnier 1993: 90).

Auch die Fabel verändert sich im Laufe des 18. Jahrhunderts. Hatte sie durch La Fontaine im 17. Jahrhundert eine Ästhetisierung erfahren, so „[liefert] die Aufklärungsfabel [...] der theoretischen die praktische Vernunft“ (Hassauer 1980: 22). Theoretische Moralvorstellungen werden nun unter die Lupe genommen und nicht mehr kritiklos akzeptiert:

Die Fabel ist nun nicht mehr der Übersetzung eines bereits bestehenden festen Gefüges sozialen Wissens in Anwendungsvorschriften unterstellt [...]. Die Fabel des XVIII. Jahrhunderts gewinnt eigene Dignität als Instrument der Produktion sozialen Wissens. Erstmals wird Probedenken, sprachliches Probehandeln in die Gattung eingeführt. Die Aufklärungsfabel kompensiert damit ein spezifisches Defizit: die neuen kritischen Prämissen der sich formierenden Aufklärung und ihre erkenntnisleitenden Interessen werden schneller zu philosophischen, politischen und normativen ethischen Theoriesystemen als zu Vorgaben für konkretes Handeln in der sozialen Welt ausgearbeitet (Hassauer 1980: ebd.).

Aus diesem kurzen Zitat gehen die bedeutungsvollen Veränderungen dieser Gattungsform hervor, die die Aufklärungsfabel von der Fabel La Fontaines unterscheiden. „[Dieser] steht noch für die alte, die amoralische Moralistik, deretwegen [...] Rousseau im *Emile* die Fabeln La Fontaines als Lektüre für die Kinder strikt ablehnt“ (Hassauer 1980: 23).¹⁸ In der Tat spricht sich Rousseau explizit gegen den Einsatz von La Fontaines Fabeln aus:

On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis ; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu. Ce sont encore là, direz-vous, des paradoxes. Soit ; mais voyons si ce sont des vérités (Rousseau 1762: 184).

Schließlich bringt das 18. Jahrhundert noch eine Veränderung für die Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs. Brown (vgl. 2008: 4) verrät, dass im zweiten Abschnitt des 18. Jahrhunderts die Geburtsstunde einer für Mädchen gedachten Literatur anzusetzen

¹⁸ vgl. dazu Soriano 1975 [1959] (440)

ist. Außerdem könne ein vermehrtes Aufkommen weiblicher Kinder- und Jugendliteraturautorinnen zu dieser Zeit vermerkt werden, die ihr Publikum auf andere Weise als in den Jahrhunderten zuvor anzusprechen versuchen; sie wollen vor allem Mädchen auf jene Rolle vorbereiten, die sie in der Gesellschaft zu spielen haben. Die wohl berühmteste französische Kinder- und Jugendbuchautorin dieser Zeit ist Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, die dem Märchen vom Schönen und dem Biest den Weg in die Kinderzimmer Frankreichs ebnete.

4.4 Das 19. Jahrhundert als ‚Goldenes Zeitalter‘ der Kinder- und Jugendliteratur

Mit dem 19. Jahrhundert beginnt nicht nur in Frankreich das ‚Goldene Zeitalter‘ der Kinder- und Jugendliteratur. Ganz Europa wird von neuen Werken regelrecht überflutet, die auch die Entwicklung der französischen Kinder- und Jugendliteratur beeinflussen. In der Zeit zwischen 1820 und 1824 veröffentlichen die Brüder Wilhelm und Jacob Grimm in Deutschland ihre *Kinder- und Hausmärchen*, während Hans Christian Andersen zunächst den dänischen Markt mit seinen Märchen versorgt (vgl. Soriano 1975 [1959]: 24-25). Doch auch Frankreich erlebt ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit Werken der Comtesse de Ségur, Jules Vernes und G. Bruno eine Blütezeit der Kinder- und Jugendliteratur.

Zwei Namen die im 19. Jahrhundert nicht wegzudenken wären sind Pierre-Jules Hetzel und Louis Hachette. Während der Verlag Hachette die sogenannte *Bibliothèque rose* für seine weibliche Leserschaft ins Leben ruft, gelangt die Kinder- und Jugendliteratur jener Zeit an einen weiteren Höhepunkt mit dem *Journal des Enfants* (1833) und dem *Magasin d'Éducation et de Récréation* (1864), welchen Hetzel in Zusammenarbeit mit Jules Vernes veröffentlicht (vgl. Soriano 1975 [1959]: 26). Auch Gourévitch (1998: 48) bestätigt: „C'est sans doute autour des figures prestigieuses d'Hetzel et d'Hachette que la littérature de jeunesse va affirmer sa spécificité [...]“

Jan (vgl. 1977: 61) berichtet aber von der bedauernswerten Tatsache, dass in dieser Zeit die Form des Märchens von vielen AutorInnen als eine Art Deckmantel verwendet wird um den Kindern „*n'importe quoi*“ – Unsinn – zu erzählen. Man beutete die älteren

Werke auf zweierlei Weisen aus; durch übertriebene Ausschmückung der neueren Kinder- und Jugendbücher oder zur durch Einsatz bestimmter Mittel zur Erfüllung strikt erzieherischer und moralischer Ziele der AutorInnen des 19. Jahrhunderts. Eine wichtige Ausnahme, so führt Jan (1977: 61-62) weiter aus, bildet die Comtesse de Ségur mit ihren *Nouveaux contes de fées* (1857). Die Besonderheit des Werkes sei es, dass es traditionelles Folklore mit einer bewussten Methodik und Symbolik verbindet, wodurch dem Kind ermöglicht wird, seinen Ängsten in einem fiktiven Raum zu begegnen, sich diesen zu stellen und – schließlich – der „*fonction d’endormissement*“ des Märchens zu erliegen (Jan 1977: ebd.).

Neben der Comtesse de Ségur stehen doch auch weitere bekannte französische AutorInnen im Mittelpunkt des 19. Jahrhunderts – beispielsweise Alexandre Dumas der Ältere, Victor Hugo, Jules Verne oder G. Bruno. Auch ausländische SchriftstellerInnen wie Heinrich Hoffman, Lewis Carroll, Rudyard Kipling, Robert Louis Stevenson, Carlo Collodi, Edmondo de Amicis, Louisa May Alcott und Johanna Spyri beeinflussen die französische Kinder- und Jugendliteratur. Die in Frankreich beliebte Tradition des Kürzens umfangreicherer Werke des 19. Jahrhunderts für den Markt der Kinder- und Jugendliteratur wird von Soriano (vgl. 1975 [1959]: 29-30) genauer behandelt. – ein berühmtes Beispiel dafür ist der von Realismus geprägte Roman Victor Hugos *Les misérables* (1862).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spiegeln sich Realität, Psychologie des Kindes und familiäres Umfeld immer mehr in den Büchern wider. Vor allem die aus dem englischsprachigen Raum stammende *family story*¹⁹ ist in vielen Werken wiederzufinden und behandelt das mehr oder weniger harmonische Familienleben und soziokulturelle Hintergründe der Kinder und Jugendlichen. Während die Leserschaft beispielsweise um das Wohlergehen Victor Hugos Cosette bangt, kann sie die fast ungestörte Familienidylle in *Little women* (1868) nahezu greifen.

¹⁹ vgl. dazu Jan 1977 (125)

Die wiederkehrende Thematik des Waisenkindes findet sich auch in vielen anderen berühmten Werken des 19. Jahrhunderts. Jan (vgl. 1977: 125) erklärt, dass während Stiefmütter oder ähnliche Charaktere in den traditionellen Märchen jene Figuren darstellten, die ihre Zöglinge ablehnten, in den realistischen Romanen die Situation umgekehrt sei. Ein gutes Beispiel dafür ist die im siebten Kapitel behandelte Geschichte des *Bon petit diable*. Die zwei bekanntesten Waisenkinder Frankreichs sind jedoch die Protagonisten des „Schulbestsellers“ (De Vries 2016: 127) *Le tour de la France par deux enfants* (1877), geschrieben von der Gattin des Philosophen Alfred Fouillé unter dem Pseudonym G. Bruno. Auch Gourévitch (vgl. 1998: 34-35) unterstützt diese Aussage und hebt außerdem hervor, dass sich in diesem Reise- bzw. Abenteuerroman typischerweise Knaben im Mittelpunkt des Geschehens befinden. Die Kinder machen sich nach dem Ende der Herrschaft Napoleons III, dem Anschluss Elsaß-Lothringens an Preußen als Kriegsfolge des Deutsch-Französischen Krieges und dem Tod ihres Vaters auf die Suche nach ihrem Onkel. Dabei wird dieses „Märchenstoff!“ schreiende Substrat der Waisenkinder von einer starken, institutionell geförderten Mythenbildung überschattet (vgl. De Vries 2016: 127-130), mit der ich mich im fünften Kapitel dieser Arbeit näher befassen möchte.

4.5 Das 20. Jahrhundert: von Kriegen und Tabus

Im Gegensatz zum 19. Jahrhundert hat die französische Kinder- und Jugendliteratur des 20. Jahrhunderts weniger Meisterwerke hervorgebracht. Carpenter und Prichard (1984: 191) bestätigen: „French juvenile literature of the 20th cent. has not, according to most critics, been notable for a generally high standard.“ Während das Werk *Guerre de boutons* (1912) – ähnlich dem ein Jahr zuvor in England erschienenen *Peter Pan* – den Leserinnen und Lesern einen wahrhaftigen Einblick in die Welt des Kindes jener Zeit verschafft (vgl. Jan 1993: 31), so verursacht der erste Weltkrieg ungeahnte Schäden, führt zum Anstieg der Druck- und Papierkosten und dezimiert die Anzahl der Neuerscheinungen damit erheblich (vgl. Gourévitch 1998: 125).

In der Zwischenkriegszeit kommt es jedoch zu einem kleinen Aufschwung und das Interesse an Kinder- und Jugendliteratur steigt ein wenig. Dies ist durch zwei wesentliche Meilensteine gekennzeichnet:

La bibliothèque *Heure Joyeuse* de Paris est inaugurée le 19 novembre 1924 [...]. Ces bibliothèques sont d'un type complètement nouveau : cadre plaisant, adapté aux goûts et aux possibilités de l'enfant, heure du conte, atmosphère souriante [...]. C'est aussi à cette époque que s'amorcent les premières recherches ou réflexions systématiques sur la littérature et la lecture de l'enfant [...] (Soriano 1975 [1959]: 224-225).

Während einerseits diese von Soriano genannten Bibliotheken einen eigens geschaffenen Raum für die Lektüre des Kindes bieten, beginnt mit den Anfängen der Kinder- und Jugendliteraturforschung ein neues Kapitel der Geschichte dieser. Um ihre Kundschaft zu behalten bzw. neue KäuferInnen anzuwerben, formen die Verlage sogenannte *collections* (vgl. Gourévitch 1998: 217). Die wohl bekanntesten Ergebnisse der Bemühungen der französischen Kinder- und JugendbuchautorInnen der Zwischenkriegszeit sind *Babar, le petit éléphant* (1931) und die *Contes du chat perché* (1934).

Mit dem zweiten Weltkrieg bricht jedoch der Kinder- und Jugendliteraturmarkt wieder ein und wird erst mit dem 1943 zunächst in den Vereinigten Staaten und dann 1946 in Frankreich veröffentlichten *Le petit prince* von Antoine de Saint-Exupéry wiederbelebt, mit dem ich mich ebenfalls im praktischen Teil dieser Arbeit genauer befassen möchte. Ein weiterer Erfolgsautor ist Marcel Pagnol, der durch seine spürbare Gelassenheit und scheinbar mühelose Schreibkunst auch heute noch einen beliebten Teil der französischen Lesekultur darstellt. Die zu dieser unmittelbaren Nachkriegszeit erschienenen Werke stehen jedoch immer noch im Zeichen und in der Tradition der Vorkriegszeit, besonders bei näherer Betrachtung der Darstellung von Gender-Rollen, wie Connan-Pintado und Béhotéguy (2014: 259) bestätigen. Die für die Kohorte der Babyboomer gedachte Kinder- und Jugendliteratur bliebe, so weiter die Autoren, von Maskulinität und Stereotypen geprägt.

Werke wie der *Guide de la littérature enfantine* (1959) von Marc Soriano entstehen, der lange Zeit als beste Quelle für Kinder- und Jugendliteraturforschung gilt. Plötzlich präsentiert der Markt auch Kindern und Jugendlichen die Welt der Erwachsenen (vgl. Gourévitch 1998: 296). Ein besonderer Befürworter dieses Phänomens, so das Centre national de la littérature pour la jeunesse [CNLJ] der Nationalbibliothek Frankreichs, ist François Ruy-Vidal, der zwar schreibt: „Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature" (zit. in CNLJ 2008a, www.lajoieparleslivres.bnf.fr, letzter Zugriff am 18.

Mai 2017), aber auch wichtige SchriftstellerInnen des 20. Jahrhunderts wie Eugène Ionesco und Marguerite Duras dazu verleitet, Kinderbücher zu schreiben (vgl. CNLJ 2008a: ebd.).

Im Jahre 1960 veröffentlicht der Historiker Philippe Ariès sein wohl berühmtestes Werk, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, in welchem er die Entdeckung der Kindheit und die damit einhergehenden Konsequenzen für das gesellschaftliche Leben nach dem Mittelalter genauer beschreibt. Damit zieht er einige Zeit später große Aufmerksamkeit auf sich und auf Frankreich. Vor allem viele Neuauflagen schon etablierter Werke überschwemmen den Markt der 1960er Jahre, was zur Gründung des Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse führt. Connan-Pintado und Béhotéguy (vgl. 2014: 260) erinnern in diesem Zusammenhang jedoch daran, dass trotz dieser quantitativen Veränderungen kaum amoralische – also zu jener Zeit auch genderuntypische – Inhalte in Kinder- und Jugendbüchern veröffentlicht werden. Grund dafür ist ein Ende der 1940er Jahre erlassenes Gesetz.²⁰ Die Verkaufszahlen zeigen auch keine positive Bilanz für die Kinder- und Jugendliteratur bis zum Jahr 1968. In diesem entsteht ein Gespür für Jugendliche als eigene soziale Gruppe und Eltern werden als neue Zielgruppe für den Kinderbuchmarkt definiert, die meisten Werke versuchen jedoch immer noch auf religiöse oder weltliche Art und Weise Ideologien und bestimmte Wertvorstellungen zu vermitteln (vgl. Bruel 2013, <http://education.francetv.fr>, letzter Zugriff am 19. Mai 2017).

Dies gilt nicht für den internationalen Kinder- und Jugendbuchmarkt. Schon im Jahre 1967 veröffentlicht die damals noch Minderjährige Susan Hinton ihr weltberühmtes Werk *The outsiders* und leitet damit neuen Stoff für die englischsprachige Kinder- und Jugendliteratur ein. Das Spannungsfeld zwischen Jugendlichen und der Gesellschaft, aber auch Tabuthemen wie Drogen, Sexualität und Gewalt werden plötzlich behandelt. Ein Trend, der bis in das 21. Jahrhundert anhalten und ausgeweitet werden soll (vgl. Reichl 2016: Folie 7). Frankreichs Literatur für Jugendliche bleibt nicht gänzlich unberührt von diesem Phänomen. 1980 veröffentlicht Christian Bruel sein Werk *Histoire de*

²⁰ vgl. <http://www.ricochet-jeunes.org/references/article/loi49> (letzter Zugriff am 18. Mai 2017)

Julie qui avait une ombre de garçon und löst damit eine Welle an Kritik aus. Darin behandelt er die Geschichte eines Mädchens, welches von seinen Eltern als *garçon manqué* bezeichnet wird eines Tages mit dem Schatten eines Knaben aufwacht.

Kinderbücher sollen jedoch noch länger auf die umfangreichere Thematisierung solcher Tabus warten müssen. Hier begnügt man sich beispielsweise mit dem kleinen Bären *Brun* (1979), der auch heute noch in den Kinderzimmern Frankreichs zu finden ist.

4.6 Das 21. Jahrhundert im Spiegel der Digitalisierung

Obwohl das Buch über 50% der Einnahmen des kulturellen Sektors verzeichnen kann (Stand 2016), wird es in Frankreich vergleichsweise unterdurchschnittlich wenig subventioniert (vgl. SNE 2016: Folien 3-4). Doch trotz bis vor kurzer Zeit sinkender Verkaufszahlen verzeichnet die Branche in Frankreich seit 2014/2015 wieder positive Ergebnisse. Diese Zunahme ist vor allem in der Sparte der Romane und der Jugendliteratur zu beobachten (vgl. SNE 2016: Folien 8-10). Digitalisierungsprozesse üben zwar einen gewissen Einfluss auf die Verkäufe von Kinder- und Jugendliteratur in Frankreich aus, dennoch ist nur ein geringer Anteil des Buchmarktes von digitalen Auflagen eingenommen. Beispielsweise stellt trotz einem Plus von über 50 Prozent vom Geschäftsjahr 2013 auf das Jahr 2014 der numerische Anteil nur 6,4% des gesamten Marktes in Frankreich dar und konzentriert sich auf den professionellen Bereich (vgl. SNE 2016: Folie 18). Die Abteilung für Bücher und Lektüre des Ministeriums für Kultur und Kommunikation in Frankreich verzeichnet für die Jahre 2015 und 2016 keinen nennenswerten Anstieg dieser Geschäftszahl (vgl. <http://www.culturecommunication.gouv.fr>, letzter Zugriff am 19. Mai 2017) Der Großteil der Kinder- und Jugendbücher in Papierform sollte demnach noch für eine ungewisse Zeit vor der zunehmenden Digitalisierung verschont bleiben

Die Themen der Kinder- und Jugendliteratur des 21. Jahrhunderts sind so vielfältig wie nie zuvor. Neben traditionelleren Werken finden sich heutzutage auch immer mehr Bücher, die das etablierte System infrage stellen und alternative Gender-Darstellungen, politische Konflikte und gesellschaftliche Probleme in den Mittelpunkt der Lektüre positionieren. Beispiele dafür sind *Quand ils avaient mon âge: Petrograd, Berlin, Paris*

1914-1918 (Bonotaux & Laserre 2004), *Un été algérien* (Nozière 2012) oder *La fabrique des filles* (Mistral 2010).

Auch die Vermarktung der Kinder- und Jugendliteratur des 21. Jahrhunderts erweist sich als vollkommen neuartig. Schon im 20. Jahrhundert entwickelten sich die *semaine du livre pour enfants* und verstärkte Werbestrategien zu signifikanten Terminen wie Weihnachten oder Ostern. Durch die stärkere Präsenz von Kinder- und Jugendbuchtiteln in Magazinen sollte die Kinder- und Jugendbuchkritik die Qualität der Werke bestimmen und ihre Ergebnisse der Öffentlichkeit kundtun. Doch Soriano kritisierte schon damals:

Dans la pratique, cette « promotion » annuelle [...] du livre pour enfants débouche sur un grand article mi-alibi mi-fourre-tout. La plupart du temps, il s'agit moins d'une critique proprement dite que d'un inventaire à peine commenté, une pure et simple énumération de titres saupoudrée de quelques extraits des « prières d'insérer (1975 [1959]: 441-442).

Heute spielt auch das Internet eine tragende Rolle in diesem Zusammenhang. Sobald ein neues Werk erscheint, kann es online bestellt und rezensiert werden. Eltern können sich somit viel schneller austauschen und bekommen meist – je nach Kaufprofil – maßgeschneiderte Angebote, die an ihre Interessen angepasst sind. Zusätzlich ermöglichen diese Neuerungen des 21. Jahrhunderts den AutorInnen und VerlegerInnen ihr Angebot viel schneller auf den Markt auszurichten, Neuauflagen zu drucken oder Werke aus ihrer Produktschere zu nehmen. Ob diese Funktionen jedoch die Qualität der Kinder- und Jugendbücher sowie deren Kritik beeinflussen werden bleibt abzuwarten.

5. Felder und Gattungen

Linguistische Kategorisierung stellt ein komplexes Forschungsgebiet der Linguistik dar und bezeichnet die Tatsache, dass wir als Menschen unsere Umwelt durch einen angeborenen Reflex (un-)bewusst in Kategorien einteilen. Diese Kategorien teilen bestimmte semantische Merkmale, sind jedoch von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Das Ergebnis dieser kulturellen Diskrepanzen ist, so beispielsweise die Sapir-Whorf-Hypothese, dass verschiedene Gesellschaften ihre Umwelt auch verschieden wahrnehmen (vgl. Yule 2010 [1985]: 269-270). Der Drang zur Kategorisierung unserer Umwelt und die dadurch resultierenden Wahrnehmungsunterschiede spiegeln sich auch in der Literaturwissenschaft wider. Hierbei wird zwischen ‚Feldern‘ und ‚Gattungen‘ unterschieden – zwei Begriffen die ich in den folgenden Abschnitten genauer erläutere.

5.1 Bourdieus Begriff des „literarischen Feldes“

Il est remarquable que ceux qui se sont occupés de faire la science des œuvres, avec les intentions et les présupposés théoriques et méthodologiques les plus différents, ont régulièrement omis de prendre en compte *en tant que tels* les espaces sociaux dans lesquels se trouvent *situés* les agents qui contribuent à produire les œuvres culturelles et que j'appelle des champs (littéraire, artistique, scientifique, philosophique, etc.) (Bourdieu 1991 [1982]: 4, Hervorhebung im Original).

Mit diesen vorwurfsvollen Worten beginnt Pierre Bourdieu seinen Aufsatz, „Le champ littéraire“ und führt damit den Begriff des „literarischen Feldes“ in die Literaturwissenschaft ein. Darunter versteht Bourdieu ein Feld, welches sich in einem Machtfeld befindet, das auf alle beteiligten Parteien Einfluss nimmt und durch interne Konkurrenzkämpfe zu konservieren oder zu verändern versucht wird (vgl. Bourdieu 1991 [1982]: 5). Konkret bedeutet dies, dass das „literarische Feld“ in einem mehrgliedrigen, hierarchisch höhergelegenen Feld eingebettet ist. Diese Felder interagieren miteinander und beeinflussen die Beschaffenheit des übergeordneten Machtfeldes. Geprägt wird ein Feld meist durch seine finanziell machthabenden Akteure und Institutionen (vgl. Bourdieu 1991 [1982]: ebd.).

Die Vorgehensweise zur Analyse kulturellen Schaffens gliedert sich, so Bourdieu (1991 [1982]: 6) in drei Schritte. Zunächst gilt es, das untergeordnete Feld (beispielsweise das literarische) jenem Machtfeld zuzuordnen, welchem es untergeordnet ist. Daraufhin müssen die interne Beschaffenheit und die Machtverhältnisse innerhalb dieses untergeordneten kulturellen Feldes analysiert werden, sodass schließlich der „Habitus“²¹ des Feldes betrachtet werden kann.

Das Feld der Kinder- und Jugendliteratur kann als Teil des literarischen Feldes kategorisiert werden, welches wiederum Bourdieus „Feld der kulturellen Produktion“²² untergeordnet ist. Dieses befindet sich in dem sozial und finanziell gelenkten Machtfeld der jeweiligen Gesellschaft (vgl. Bourdieu 1991 [1982]: 10). Nodelman und Reimer (2003: 109-110) betonen jedoch, dass Kinder- und Jugendliteratur auch einem weiteren Feld angehört: dem der Bildung. Damit wird deutlich, dass das Feld der Kinder- und Jugendliteratur implizit unter dem Machteinfluss diverser Institutionen und politischer Diskurse steht:

[The field of education] is powerfully influenced by the teachers and librarians in educational institutions who purchase most children's books. And, as a part of the larger field of power, it is primarily a business, a business pursued both by those who produce and y those who sell books (Nodelman & Reimer 2003: 110).

Der Habitus, der dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur innewohnt, besteht aus der institutionellen Macht und den unausgesprochenen Regeln, die Inhalte und Beschaffenheit der Werke diktieren. Er dient als eine konsensuell unausgesprochene Vorgabe für strategische und operative Handlungen in dem Feld und beeinflusst somit alle teilhabenden Akteure (vgl. Nodelman & Reimer 2003: 112). Jene Glieder der Kette, die unter diesem Machteinfluss stehen, sind meist Teil einer qualitativ weniger hochwertigen Massenproduktion, die im Rahmen von Ideologien der Gesellschaft auf Kosten von Innovation und Qualität ihrer Werke agieren.

²¹ siehe weiter unten

²² vgl. dazu Bourdieu 1992

Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich finanziell weniger geförderte, doch für das kulturelle Schaffen der Gesellschaft wertvolle IndividualistInnen und KünstlerInnen. Aufgrund ihrer Autonomie und ihrer andersartigen Denkweise, passen diese nicht in die vorgefertigten Kategorien der institutionalisierten kulturellen Produktion und werden als eine Art ‚gefährdete Spezies‘ angesehen. Ihr Kapital ist symbolischer Natur (vgl. Bourdieu 1991 [1982]: 10).

5.2 Der Begriff der ‚literarischen Gattung‘

Der Begriff der ‚Gattung‘, ähnlich dem des ‚Feldes‘, unterstreicht und unterstützt die kategorische Denkweise des Menschen. Dabei handelt es sich um „spezifische, anhand sehr verschiedener Kriterien definierte literarische Texttypen“ (Wenzel 2013: 244). Diese Texttypen unterliegen einem „institutionalisierten, auf Konventionen beruhenden [...] Ordnungsmuster“ und können sich durch Form, Funktion, Kommunikationssituation oder andere Merkmalen unterscheiden lassen (Zymner 2007: 261-262). Daneben kann der Begriff ‚Gattung‘ auch die drei großen Bereiche der Literatur – Epik, Drama und Lyrik – bezeichnen. Anders als beispielsweise biologische Klassifizierungssysteme, so Wenzel (2013: 244), stellen literarische Gattungen ein „offenes System“ dar, welches durch äußere Einflüsse verändert werden kann. Aufgrund dieser Tatsache ist es verständlich, dass viele literarische Werke nicht eindeutig einer Gattung zugeordnet werden können.

Eine weitere Möglichkeit Texte zu kategorisieren ist es, sie in ‚hohe‘ und ‚niedere‘ Literatur einzuteilen. Die hohe Literatur – oder Hochliteratur – bezeichnet dabei jene Werke, die in einer Gesellschaft als wertvoll erachtet werden. Im Gegensatz zur niederen Literatur, „[betont die Hochliteratur] die Autonomie und den Kunstcharakter des literarischen Kunstwerks“ (Borgmaier 2013: 308). Dieser Kunstcharakter ist an einen Begriff der Ästhetik gekoppelt, welcher kulturell geprägt ist. Werke die in einer Gesellschaft als ‚schön‘ oder ‚wichtig‘ erachtet werden und Teil eines Kanons sind können in einer anderen Gesellschaft unbeachtet bleiben. Als niedere Literatur werden vor allem jene Werke betrachtet, in denen „linguistische und gesellschaftliche Aspekte [...] die ästhetischen Momente verdrängen“ (Borgmaier 2013: 209).

5.3 ‚Gattungen in der Didaxe‘

Im Rahmen des Schulunterrichts wurden und werden heute noch diverse Bücher zur Veranschaulichung und Diskussion bestimmter literarischer Epochen oder soziokultureller Phänomene, aber auch zur oftmals Normierung des Kindes herangezogen. Diese Bücher sind jedoch nicht immer Schulbücher, die für den Unterricht geschrieben wurden. Sie werden eher aufgrund didaktischer, thematischer oder persönlicher Entscheidungen seitens der Lehrperson oder höherer Instanzen in den Unterricht hineinbezogen. Ein Beispiel dafür sind die oben genannten religiösen Schriften, die zur Vermittlung bestimmter Ideologien ihren Einsatz in der Schule fanden. Im Gegensatz dazu werden heute meist Romane zeitgenössischer AutorInnen verwendet oder jene Bücher aus der Vergangenheit, die zu einer Art ‚geheimen Kanon‘ der Jugendliteratur gehören. Die diversen ‚Gattungen in der Didaxe‘ (vgl. Hassauer 1980), die oftmals ihren Einsatz im Schulunterricht gefunden haben, werden in den nächsten Abschnitten genauer betrachtet.

5.3.1 *Abécédaires und Livres de l'éducation*

Hatte Marc Soriano eine leitende Rolle in der Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs eingenommen, so wird er 2008 von Denise Escarpit abgelöst. Die Universitätsprofessorin und Kinder- und Jugendbuchforscherin veröffentlicht das Werk *La littérature de jeunesse: Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, welches einen wichtigen Beitrag für die zeitgenössische Kinder- und Jugendbuchforschung Frankreichs leisten soll. Darin behandelt sie auch die diversen Gattungen, die im Laufe der Geschichte im Rahmen des Unterrichts eingesetzt wurden. Am Anfang des ersten Kapitels erklärt die Autorin:

Il y a les livres d'instruction, nous dirions des livres de classes, destinés à faire acquérir le savoir. Les tout premiers furent les abécédaires qui, utilisés par tous les enfants en apprentissage de la lecture, dépassaient leur but pédagogique et servaient à véhiculer des valeurs religieuses et morales (Escarpit 2008: 12).

Diese Buchstabentafeln und -bücher – seien es englische *hornbooks*, spanische *catones* oder französische *syllabaires* oder *abécédaires* – waren die ersten für das Unterrichten von Kindern konzipierten Werke, die vor der Revolution noch traditionell religiösen Charakters waren (vgl. Escarpit 2008: ebd.). Auch Ségolène Le Men, Professorin für Kunstgeschichte, beschäftigt sich mit dem *abécédaire illustré*. Ihr Fachgebiet ist die

Kunst des 19. Jahrhunderts und die an ihr angewandte Pädagogik. Le Men (vgl. 1984: 11-12 & 19) beschreibt die *abécédaires* als Träger diverser Funktionen. Sie beinhalten nicht nur eine Seite mit allen Buchstaben des Alphabets, sondern auch Buchstabier- und Leseübungen. Weiters würden *abécédaires* verschiedene realweltliche Inhalte vermitteln und durch ihre „*fonction initiatique*“ den Einstieg in die jeweilige Kultur durch Alphabetisierung ermöglichen. Eine Funktion, die vor allem für die kirchliche Reform und die *Contre-Réforme* von Bedeutung waren (vgl. Le Men 1984: 12).

„*Livre de l'éducation*“ bezeichnet in diesem Falle keineswegs ein reguläres Schulbuch. Escarpit (2008: 14) schreibt: „[Ils] avaient pour but de donner aux enfants des classes supérieures des règles de bonne tenue, de savoir-vivre et de bonnes manières, permettant de faire bonne figure dans la société.“ Auch jene Bücher, die Escarpit als „*ouvrages d'aider-à-vivre*“ (2008: ebd.) bezeichnet, fallen in diese Kategorie. Darin bedienen sich AutorInnen ihrer Bilder zur Didaktisierung verschiedener Inhalte des Unterrichts. Üblich ist es auch, dass sie lediglich zum Unterrichten *eines* Kindes gedacht sind, wie beispielsweise die oben genannten Werke Fénélons.

5.3.2 Fables und Bestiaires

In weiterer Folge beschreibt Escarpit (vgl. 2008: 23-27), dass neben den *abécédaires* und den *livres de l'éducation* auch jene Bücher ihren Einsatz im Unterricht fanden, welche nicht dem Feld der Bildung angehören. Werke, die für die breite Masse und für alle sozialen Schichten zugänglich waren, waren Fabeln und ebenfalls moralisch zu deutende, allegorische Tierbücher – sogenannte *bestiaires*.

Die Unterscheidung zwischen Fabel und Bestiarium ist nicht immer einfach:

Les bestiaires, dont on a dit qu'ils furent parmi les premiers livres d'images des XII^e et XIII^e siècles en Angleterre, ont, avec la fable, un caractère commun : celui de présenter une allégorie morale, mais d'une façon plus fruste. Ce sont des sortes d'« histories naturelles » où la description d'animaux est prétexte à tirer les leçons morales simples (Escarpit 2008: 27).

Ganz in der Tradition des Unterrichtens mit religiösen Texten, beispielsweise Katechismen, werden Fabeln und Bestiarien als ausgeschmückte Träger des gleichen Inhaltes angewendet. Dieser moralisch-didaktische Aspekt unterstützt die Vermutung, dass der

„träge“ Charakter der Kinder- und Jugendliteratur aufgrund ihres Einsatzes zur religiösen Unterweisung von SchülerInnen in seiner Form bestehen bleibt. Weitere Werke, die lange Zeit den „*didactisme religieux*“ unterstützen sind – ohne Frage – die Bibel und die sogenannten *exempla* (vgl. Escarpit 2008: 30-31).

5.3.3 Weitere Gattungen und Perspektiven

Heute finden auch andere Gattungen ihren Weg in das moderne Klassenzimmer. Neben den Schulbüchern werden Romane diverser Art, Lyrik und auch Drama eingesetzt um bestimmte Wissensinhalte zu vermitteln. Gourévitch (1998: 32-39) unterscheidet zwischen „*contes*“, „*voyages dans l'espace et le temps*“, „*romans historiques*“, „*vulgarisation scientifique*“, „*livre animé*“ und „*romans à héros enfantins*.“ Diese Liste wird vom CNLJ ergänzt durch die „*bandes dessinées*“ (2008b, <http://lajoieparleslivres.bnf.fr>, letzter Zugriff am 3. Juni 2017). Letztere werden in Verbindung mit Bilderbüchern aufgrund ihres hohen visuellen Inhaltes oft im Fremdsprachenunterricht angewendet.

Neben den Inhalten der im Unterricht eingesetzten Werke muss aber auch anderen Variablen Beachtung geschenkt werden. An dieser Stelle erscheint es mir sinnvoll die Rolle der Lehrperson anzusprechen. Der Einsatz literarischer Werke erfordert ein gewisses Maß an Engagement und Ideenreichtum. Neben geleiteten oder freien Diskussionen stehen vielzählige Maßnahmen und Methoden zur Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur zur Verfügung. Dazu gehören beispielsweise Portfolios, Präsentationen oder die Nutzung des Internets zur Erstellung von Blogeinträgen. Das Einbeziehen sozialer Medien wie Instagram und Facebook kann ebenfalls eine Alternative zum klassischen Besprechen von Bücher darstellen. SchülerInnen können durch die Vernetzung mit einem breiten Publikum ihre digitalen Kompetenzen einsetzen, während sie den eigentlichen Sinn der Aufgabe erfüllen und sich mit den vorgegebenen Werken auseinandersetzen. Dies vermag den „traditionelleren“ Lehrpersonen als ungeeignet erscheinen, dennoch muss ein modernes Schulwesen in der Lage sein mit der Zeit zu gehen und seine SchülerInnen dort abholen, wo ihre Interessen liegen. Digitale Kompetenzen werden für die Arbeitswelt der SchülerInnen von großer Bedeutung sein.²³

²³ vgl. dazu <http://www.digicomp.at> und <https://education.at> (letzter Zugriff am 2. Juli 2017)

6. Die ‚institutionelle Kindheit‘

Dieses Kapitel stellt das letzte theoretische Kapitel der vorliegenden Arbeit dar. Es befasst sich mit dem Thema der ‚institutionellen Kindheit‘ (vgl. dazu Ariès 1960) und zeigt, dass durch die Institutionalisierung gewisser Einrichtungen wie dem Gefängnis und der Schule auch der Einfluss auf die Gesellschaft verändert wird, den diese Institutionen ausüben. Das Aufweisen der Schule als Institution zur Beeinflussung des mentalen Gefüges des Kindes zugunsten gesellschaftlicher Ideologien ist in diesem Kapitel von zentraler Bedeutung.

6.1 Foucault und das Gefängnis als Prototyp der Institution

1975 veröffentlicht der französische Philosoph Michel Foucault sein Werk *Surveiller et punir* und gibt damit Einblicke in ein Thema, welches für den Autor sozusagen eine Art ‚Steckenpferd‘ seiner Laufbahn darstellt. Die Hintergründe für die Entstehung des modernen Gefängnisses als Institution²⁴ und die Beschreibung der einhergehenden moralischen Beeinflussung der Gefangenen soll als Grundlage dienen, die das Verständnis für die Herkunft und die Funktion der Institution Schule in meiner Arbeit fördern soll.

Zu Beginn seines Werkes beschreibt Foucault die Gründe für das Entstehen des Gefängnisses als Zeichen der veränderten Denkweise über körperliche und öffentliche Bestrafungen seitens des europäischen Justizsystems des 18. Jahrhunderts. Er erklärt:

Le corps s'y trouve en position d'instrument ou d'intermédiaire : si on intervient sur lui en l'enfermant, ou en le faisant travailler, c'est pour priver l'individu d'une liberté considérée à la fois comme un droit et un bien. Le corps, selon cette pénalité, est pris dans un système de contrainte et de privation, d'obligations et d'interdits. La souffrance physique, la douleur du corps lui-même ne sont plus les éléments constituants de la peine. Le châtement est passé d'un art des sensations insupportables à une économie des droits suspendus (Foucault 1975: 16).

Die öffentliche Peinigung oder Hinrichtung des Gefangenen weicht einem hinter Mauern versteckten System, welches 1) das Wissen um seine Macht verbreiten möchte und

²⁴ vgl. dazu Bellebaum 2001a (45-47)

2) durch den Entzug des Privilegs der Freiheit auf eine moralische Beeinflussung des Gefangenen abzielt. Dennoch betont Foucault etwas später (vgl. 1975: 21-22), dass auch das Gefängnis nicht gänzlich ohne mindestens ein bestrafendes Element auskommen könne, sei es Rationierung der Nahrung oder Schläge. Durch all diese Veränderungen würde plötzlich ein vollkommen neues Objekt der Bestrafung anvisiert: die Seele.

Schon in diesem ersten Teil seines Werkes wird deutlich, dass das Gefängnis des 18. Jahrhunderts eine Institution zur Veränderung des mentalen Gefüges der Gefangenen durch Machteinflüsse der Justiz darstellt. Diese präsentiert ihre Bedeutung der Öffentlichkeit so, dass sie unmöglich wegzudenken wäre. Trotz des Verschwindens des Spektakels der öffentlichen Qualen bleibt nämlich die Gewissheit, dass die Verurteilten eine Strafe zu erleiden haben. Die Vermehrung der Instanzen, der „*silhouettes d'ombre*“ (Foucault 1975: 22) hinter dem System verschleiert jedoch die genauen Zuständigkeitsbereiche.²⁵

Foucault (1975: 180) führt in dem Kapitel „La sanction normalisatrice“ weiter aus, dass in auf Disziplin ausgerichteten Systemen immer ein punitives Element zu finden sei, welches einer bestimmten Kategorie angehört und für welche die verschiedenen Instanzen des Systems zuständig sind. Eines Beispiel für ein solches System ist die Schule:

A l'atelier, à l'école, à l'armée sévit toute une micropénalité du temps (retards, absences, interruptions des tâches), de l'activité (inattention, négligence, manque de zèle), de la manière d'être (impolitesse, désobéissance), des discours (bavardage, insolence), du corps (attitudes « incorrectes », gestes non conformes, malpropreté), de la sexualité (immodestie, indécence) (Foucault: 1975: ebd.).

Zuspätkommen, Abwesenheit, schlechte Mitarbeit oder andere unerwünschte Verhaltensweisen sind auch jene Elemente, die heute noch an Schulen zu verhindern versucht bzw. bestraft werden. Sei es durch Klassenbucheinträge, dem ‚Mitarbeitsminus‘ oder durch diszipliniäre Verfahren auf höheren Instanzen. Das europäische Schulsystem lässt sich in diesen Punkten sehr gut mit der Institution Gefängnis vergleichen.

²⁵ vgl. dazu Bellebaum 2001b (78-79)

6.2 Raulff, Ariès und die Institutionalisierung der entdeckten Kindheit

Ulrich Raulff (1987: 8) deutet in seiner *Mentalitäten-Geschichte* darauf hin, dass es sich bei dieser Disziplin um eine sehr junge handelt, die jedoch „eine erstaunliche Fülle verschiedenartigster Produkte hervorgebracht [hat].“ Eines davon ist die „klassischen Zivilisationsgeschichte“, zu deren Vertretern auch der oben genannte Philippe Ariès gehört. Schwerpunkt dieser „historischen Anthropologie“, wie Raulff die Mentalitätengeschichte beschreibt, ist es, Geschichte nicht als bloße Anreihung von Ereignissen zu verstehen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit ist der Mensch mit seinen Beweggründen und allen „kulturellen Praktiken“ die für eine bestimmte Epoche prägend sind (vgl. Raulff 1987: ebd.). Den Mentalitätsbegriff beschreibt Raulff (1987: 10) als „geistig-seelische Disposition“, als eine Art „Haltung“, die von „profunden Selbstverständlichkeiten“ geprägt ist und sich von dem Begriff der „politisch-noologischen Ideologie“ abgrenzt. Die „Rekonstruktion vergangener Seelenzustände und geistiger Prozesse“ (Raulff 1987: 13) ist eine zentrale Aufgabe der Mentalitätengeschichte und für das Verstehen einer Gesellschaft und gewisser historischer Ereignisse von essenzieller Bedeutung. Damit dies gelingt, gilt es eine oder mehrere hermeneutische Schwellen zu überschreiten.²⁶

Zu einer dieser profunden Selbstverständlichkeiten gehört auch das Verständnis um das Alter eines Menschen. Diese Zahl gehörte im Mittelalter noch zu einem wissenschaftlichen Diskurs; viele Lebensalter stellten für den Großteil der Gesellschaft ein abstraktes Konstrukt dar. Dies hatte damit zu tun, dass nur wenige Menschen alle Lebensalter erreichen konnten (vgl. Ariès 1960: 40). Im 16. Jahrhundert wurden die aus der Antike und dem Mittelalter bekannten 7 Lebensalter, die nach Planeten benannt waren, auf die drei Begriffe *enfance*, *jeunesse*, *vieillesse* reduziert. Grund dafür ist die Armut der französischen Sprache gegenüber der lateinischen (vgl. Ariès 1960: 42-43). Die Bezeichnung *enfant* wurde zuvor in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen Lebensaltern gesehen. Später wurde auch sie in die drei Abschnitte *petits*, *moyens* und *grands* eingeteilt (vgl. Ariès 1960: 46). Aufgrund dieser späten Entwicklungen, muss

²⁶ vgl. dazu Ahrens 2013 (297-300)

auch die Art und Weise wie Kinder oder Kindheit in der Gesellschaft erlebt wurden anders gesehen werden als wir es heute tun:

Dans la société médiévale [...] le sentiment de l'enfance n'existait pas ; cela ne signifie pas que les enfants étaient négligés, abandonnés, ou méprisés. Le sentiment de l'enfance ne se confond pas avec l'affection des enfants : il correspond à une conscience de la particularité enfantine, cette particularité qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune. Cette conscience n'existait pas (Ariès 1960: 177).

Dieses zunehmende kollektive Bewusstsein für die Kindheit als eine besondere Phase des Lebens sorgt für zahlreiche Veränderungen im Alltag der Gesellschaft. Dazu zählen beispielsweise die Herstellung von kindgerechter Kleidung, aber auch die Beschäftigung des Kindes mit Spielzeug und Spielen für Kinder, hatten sie doch zuvor die gleichen Hobbies wie Erwachsene (vgl. Ariès 1960: 97). Die wichtigste Veränderung ist jedoch die Entwicklung der *collèges* zu einer *Belehrungsstätte* für Kinder:

L'établissement définitif d'une règle de discipline achève l'évolution qui mène l'école médiévale, simple salle de cours, au collège moderne, institution complexe, non seulement d'enseignement mais de surveillance et d'encadrement de la jeunesse (Ariès 1960: 191).

Dabei handelt es sich jedoch noch nicht um die Institution der Schule als *Bildungsstätte* wie wir sie heute kennen. Unter Leitung und Beobachtung der Kirche weitet sich das System im 15. und 16. Jahrhundert immer weiter aus und es bilden sich verschiedene Instanzen, ähnlich den oben besprochenen (vgl. Ariès 1960: 192-193). Erst durch die Durchsetzung der *Lois Ferry* im 19. Jahrhundert gelingt es, dass Frankreichs Schulen für alle Kinder verpflichtend, kostenlos und frei von Einflüssen der Kirche als Institution für alle eingerichtet werden.

Schließlich gilt es die Frage zu beantworten, welche Rolle die Schule als Institution im Leben des Kindes spielt. Sie wird gesteuert von Staat und Politik und dient neben der Vermittlung wichtiger Kompetenzen auch zur Weitergabe einer „institutionell gesicherten Geschichtsauffassung“ (De Vries 2016: 72). Diese Geschichtsauffassung ist jedoch keineswegs rein durch Fakten gekennzeichnet. Die „Ausbildung [einer] nationalen Identität“ ist Abhängig von der Pflege der jeweiligen Kultur und kann nur durch

einen öffentlichen Diskurs gefestigt werden (vgl. Hejl 2013: 413). Dieser wird beispielsweise in Schulen und den darin verwendeten Schulbüchern reflektiert:

In Bezug auf die französische Selbstdarstellung ergibt eine diachron angelegte Schulbuchanalyse die Möglichkeit, Inhalt, Dauer und Veränderung des Bildes der *Grande Nation* zu rekonstruieren und so einen Beitrag zur Mentalitätengeschichte zu liefern. [...] Wie oben bereits angesprochen, trägt die Institution Schule zur Formierung des kulturellen Gedächtnisses bei. (De Vries 2016: 72).

An dieser Stelle schließt sich der Kreis: das kulturelle Gedächtnis²⁷ dient als Bindeglied zwischen der Institution Schule und der Mentalitätengeschichte. Durch die Vermittlung dieser bestimmten, für eine Gesellschaft relevanten Inhalte und Mythen findet ein Sozialisierungsprozess statt, der das Kind in eine bestimmte Gesellschaft und Kultur integrieren soll (vgl. Bellebaum 2001d: 64).

6.3 Hall und Barthes: von Repräsentationssystemen und Mythen

In diesem letzten theoretischen Abschnitt führe ich die oben behandelten Begriffe der Mentalitätengeschichte, des kulturellen Gedächtnisses und der Institution Schule mit dem Leseverhalten des Kindes zusammen. Dabei beziehe ich mich jedoch auch auf jene Bücher, die viel früher in das Leben des Kindes treten: Bilderbücher. Dennoch können dieselben Prinzipien auf Bücher für ältere Kinder und Jugendliche angewendet werden.

Graham (2005: 209) schreibt: „Picturebooks are almost invariably the first books that children encounter. This means that they shape aesthetic tastes, and introduce the principles and conventions of narrative.“ Dies unterstützt die oben zitierte Aussage Whalleys, dass Kinder zunächst Bilder und später Texte zu verstehen lernen. Auch Bilder sind bedeutungstragende Elemente. Demnach kann das Ansehen oder Lesen von Bilderbüchern schon den ersten Schritt eines Sozialisierungsprozesses darstellen und den Geschmack und das Wissen des Kindes formen. Um die Komplexität dieses Prozes-

²⁷ vgl. dazu Erll 2013 (254-255)

ses zu verstehen, ist eine kurze Auseinandersetzung mit Halls Theorie der Repräsentationssysteme („The work of representation“, 1997) und Barthes *Mythologies* (1957) notwendig.

„Representation connects meaning and language to culture“ (Hall 1997: 15). So beschreibt Stuart Hall, einer der bekanntesten englischsprachigen Soziologen, den Begriff der Repräsentation. Sprache spielt in diesem Zusammenhang mehrere Rollen; sie reflektiert Kultur, drückt die Absichten des Sprechers aus und formt Bedeutung im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes (vgl. Hall 1997: ebd.). Die zwei Repräsentationssysteme, die dem Menschen laut Hall zur Verfügung stehen sind ein ‚mentales Repräsentationssystem‘, welches von allen Mitgliedern einer Gesellschaft wie ein Plan („*conceptual map*“) geteilt wird, und das System ‚Sprache‘, welches ebenfalls auf gesellschaftlichen Konventionen beruht (vgl. Hall 1997: 18). Das Kind muss früh in diese zwei Systeme integriert werden, soll es Teil dieser Gesellschaft sein. Dabei entsteht ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen den ‚Wissenden‘ (Mitgliedern der Gesellschaft, Erwachsenen) und den ‚Noch-Nicht-Wissenden‘ (Kindern), die es zu formen gilt:

Any consideration of children's books is complicated by the implications of the unequal relationship between the writers and the providers of children's books and their readers. Most books for the young are written, published, and bought by adults with their own agenda, thus creating a significant 'asymmetry between partners' and a power dynamic different from that in books produced for adults [...] (Brown 2008: 5).

Diese Repräsentationssysteme können auch in der Institution Schule gefunden werden und dienen dort zur Mythenbildung und -überlieferung.²⁸ Doch was sind Mythen? „Le mythe est une parole.“, so erklärt Barthes (1957: 193) in aller Kürze die Quintessenz seines Werkes. Er führt jedoch weiter aus, dass es sich beim Mythos nicht um irgendein Wort handelt: Mythen sind ganze Kommunikationssysteme, die die Werte und Ideologien einer Gesellschaft nähren und verstärken (vgl. Barthes 1957: ebd.). Im Falle von Bilderbüchern, Kinder- und Jugendbüchern oder Schulbüchern übernimmt die Überlieferung der Mythen das geschriebene Wort oder die Illustration.

²⁸ siehe weiter oben

An dieser Stelle schließt sich ein letzter Kreis. Die künstlerische Gestaltung des Buches und die einhergehende Bezeichnung als „*complete design*“²⁹ ist – wie sich gezeigt hat – nicht nur für die Literaturwissenschaft von großer Bedeutung. Auch die Sprach- und Kulturwissenschaft findet darin ein fruchtbares Forschungsfeld. Van Leeuwen (2001) Nikolajeva (2002) und Nodelman (2005) sind nur einige wenige ForscherInnen, die sich mit Semiotik und Ikonographie befassen und erklären, dass die Verbindung von visuellem und verbalem Inhalt ebenfalls ein Repräsentationssystem darstellt, das Kindern ermöglicht, die Konventionen der Gesellschaft kennenzulernen. Dadurch hat das Kinder- oder Jugendbuch die Macht, gängige Diskurse zu bestimmten Themen zu festigen oder – was leider noch selten der Fall ist – sie zu hinterfragen.

²⁹ siehe weiter oben

7. Gender-Darstellungen in ausgewählten Werken

Ein Mythos, der in Kinder- und Jugendliteratur oftmals ein Medium zur Überlieferung findet ist jener der stereotypischen Gender-Rollen. Durch die Darstellung ‚idealtypischer‘ Mädchen und Knaben (oder Frauen und Männer) wird die hegemoniale Stellung dieser gefestigt. Normabweichendes Verhalten wird somit implizit zu verhindern versucht. Die Analyse und Interpretation der Darstellung dieser sozialen Rollen sind ein zentraler Aspekt dieser Arbeit, welcher in den kommenden Abschnitten präsentiert wird.

Bevor ich mich jedoch mit den einzelnen Werken auseinandersetze, möchte ich an dieser Stelle die Periodisierung des praktischen Teils dieser Arbeit begründen. Ich befasse mich in den nächsten Abschnitten mit ausgewählter Literatur ab dem 17. Jahrhundert, da in dieser Epoche drei wichtige Momente der Kinder- und Jugendliteratur stattfinden. Der erste Grund ist der Anfang des Höhepunktes der *querelle des femmes*³⁰, des oben skizzierten Geschlechterstreits um die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Den zweiten Grund stellt die Modeerscheinung der *contes de fées* dar, die Perrault großen Erfolg garantiert. Der dritte Grund ist das steigende Aufkommen von Werken über die Erziehung. Zu den bekanntesten Vertretern dieser didaktischen Ratgeber zählen Fénelon (*De l'éducation des filles*, 1687) und Locke (*Some thoughts concerning education*, 1693).

Zunächst werden im Folgenden der Autor oder die Autorin des Buches sowie der historische Kontext in Kürze vorgestellt. Daraufhin fasse ich den Inhalt des jeweiligen Buches zusammen, sodass für ein Grundverständnis dafür etabliert werden kann. In einem nächsten Schritt befasse ich mich mit den textuellen Elementen der Bücher, wobei die Charakterisierung der AkteurInnen und ihre Handlungsweisen von vorrangiger Bedeutung sind. Schließlich stelle ich bewusst nur die visuellen Elemente der *zeitgenössischen* Auflagen vor, da diese für die Kinder- und Jugendliteratur des 21. Jahrhunderts

³⁰ vgl. dazu Hassauer 2008

von größter Bedeutung sind und eine abschließende Interpretation über die Bedeutung des jeweiligen Werkes und die darin vorgestellten Gender-Rollen erlauben.

7.1 Perrault: *Histoires ou contes du temps passé* (1697)

7.1.1 Autor und historischer Kontext

Perrault wird in Frankreich als „*père du conte des fées à la française*“ (Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 7) gesehen und wie schon oben angemerkt von vielen Kinder- und JugendliteraturforscherInnen als ein Begründer der Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs betrachtet. Auch international ist sein Einfluss von großer Bedeutung. Carpenter und Prichard (1984: 190) bezeichnen die Märchen Perraults beispielsweise als zweifelsfrei einflussreichste Sammlung die je gedruckt wurde. Der 1638 in Paris geborene Charles Perrault schreibt ebendiese zu einer Zeit, in der der ‚Sonnenkönig‘ Ludwig XIV. die absolutistische Monarchie in Frankreich festigt und mit seinem in Versailles verweilenden Hofstaat die *mode de contes de fées* pflegt: „Tandis que le jeune roi « Soleil » aime à se montrer en Apollon, dans les jardins de son fastueux palais en construction on *mitonne* des îles vertes, des princesses plus belles que le jour et des fées dispensatrices de tous les dons“ (Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 8, Hervorhebung im Original).

Im Jahre 1697 wird Perraults Sammlung der *Histoires ou contes du temps passé* veröffentlicht und sorgt sogleich für große Verwirrung. Die acht darin enthaltenen Märchen können nicht deutlich Charles Perrault oder seinem jüngeren Sohn Pierre zugeordnet werden. Somit entbrennt eine heiße Debatte um die Autorschaft des Werkes (vgl. Carpenter & Prichard 1984: 402). An dieser Stelle darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich bei Perrault – sei es Vater oder Sohn – nur um einen Herausgeber, um eine Art ‚zu Blatt bringender Instanz‘ handelt:

On parle couramment des Contes de Chaucer, de Basile, de Perrault ou de Grimm. Nous pourrions en conséquence nous imaginer que nous connaissons les auteurs de contes les plus répandus. Ce serait une erreur. Les noms que nous attachons à tel ou tel ensemble de contes sont ceux de collecteurs ou d’adaptateurs qui, pour des raisons diverses, ont recueilli et arrangé les récits qui se racontent à la veillée, dans le peuple (Soriano 1975 [1959]: 152).

Neben den *Histoires ou contes du temps passé* veröffentlicht Perrault auch drei *Contes en vers*, die nicht Teil dieser Analyse sind.

7.1.2 Zusammenfassung der Inhalte

Die acht *Histoires ou contes du temps passé* setzen sich aus den folgenden Einzelwerken zusammen: *La belle au bois dormant*, *Le petit chaperon rouge*, *La Barbe bleue*, *Le maître chat ou le chat botté*, *Les fées*, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, *Riquet à la houppe* und schließlich *Le petit Poucet*. Eine kurze Zusammenfassung der Inhalte erlaubt in späterer Folge die Darstellung von Gender-Rollen in all diesen Werken zu vergleichen.

In dem Märchen *La belle au bois dormant*, welches im Deutschen als ‚Dornröschen‘ bekannt ist, vergisst der König, zur Taufe seiner lang ersehnten Tochter die mächtigste und älteste aller Feen einzuladen. Von den anderen Feen erhält die Prinzessin Schönheit, Güte und ähnliche, ‚typisch weibliche‘ Eigenschaften, doch die verärgerte siebte Fee verflucht das Kind, sodass es sich eines Tages an einer Spindel sticht und mit dem gesamten Königreich in einen tiefen Schlaf verfällt. Dieser Bann kann nur durch wahre Liebe gebrochen werden. Hundert Jahre später findet ein Prinz die schlafende Schönheit und verliebt sich in sie. Nach einem Kuss wird beschlossen, dass noch am gleichen Tag die Ehe geschlossen werden soll. Seinen Eltern verheimlicht der Prinz die Trauung, doch als eines Tages der König stirbt, präsentiert der neue König schließlich seinem Volk und seiner Mutter die neue Königin und ihre gemeinsamen Kinder. Die Witwe stellt sich jedoch als *ogresse* heraus, ein menschenfressendes Monster, welches seine Schwiegertochter und Enkelkinder in der Abwesenheit des Königs töten möchte. Dies wird durch eine Art ‚*rex ex machina*‘ im letzten Moment verhindert.

Das französische ‚Rotkäppchen‘ Perraults, *Le petit chaperon rouge*, handelt so wie im deutschen Sprachraum von einem Kind, welches von seiner Mutter zur kranken Großmutter in den Wald geschickt wird. Dort trifft es auf einen Wolf, der seinen wahren Charakter vor dem Mädchen verbirgt und zum Haus der Großmutter eilt, wo er diese verspeist. Als Rotkäppchen ankommt, soll es sich zunächst in das Bett neben den Wolf legen. Anders als in vielen anderen Versionen des Märchens, in denen Großmutter und

Enkeltochter gerettet werden, endet Perraults Rotkäppchen wie die alte Dame im Magen des Wolfes und ward nie mehr gesehen.

In *La Barbe bleue*, dem deutschen ‚Blaubart‘ verübt ein grausamer Adeliger schreckliche Gräueltaten an jungen Frauen. Eines Tages heiratet Blaubart ein junges Mädchen, welches sich zunächst sehr glücklich schätzt. Als ihr Gatte jedoch auf Geschäftsreise geht und ihr die Schlüssel zu allen Zimmern des Schlosses hinterlässt, wagt es die frisch vermählte Dame ein verbotenes Zimmer zu betreten, in welchem die Leichen ihrer Vorgängerinnen und deren Blut die Wände schmücken. Die junge Frau ist dermaßen entsetzt, dass ihr der Schlüssel in eine Blutlache fällt. Aufgrund eines Zaubers lässt sich das Blut nicht mehr abwaschen, sodass der frühzeitig heimkehrende Blaubart schnell von dem Vergehen seiner Frau erfährt. Ihr mit dem Tod drohend gewährt er ihr ein wenig Zeit zum Beten, doch die Brüder der verzweifelten Gattin kommen noch rechtzeitig zu Hilfe und töten ihren grausamen Schwager. Schließlich erbt die Witwe das gesamte Vermögen und heiratet einen liebevollen Mann.

Le maître chat – der gestiefelte Kater – erzählt die Geschichte eines Müllersohns und seinem Erbe: einem Kater. Der unglückliche junge Mann sieht das Verarbeiten des Fells seines Katers als einzigen Ausweg aus seiner Lage, doch plötzlich spricht der Kater zu ihm. Das Tier verlangt Stiefel und möchte im Gegenzug seinem Herrn helfen. Es jagt Hasen und Rebhühner und präsentiert diese dem König als Geschenk im Namen des erfundenen „Marquis de Carabas“ – dem Müllersohn. Eines Tages fährt der König in Begleitung seiner Tochter durch das Land und der gestiefelte Kater bittet seinen Herrn ohne Kleidung in den See zu springen. Dem vorbeifahrenden König berichtet der Kater von seinem in Not geratenen ‚Marquis‘, woraufhin der dankbare Herrscher diesen retten und einkleiden lässt. Den FeldarbeiterInnen in der Umgebung drohend gelingt es dem Kater den König davon zu überzeugen, dass der ‚Marquis de Carabas‘ ein mächtiger Landbesitzer ist. Schließlich preist das Tier das Schloss eines *ogre* als jenes des Müllersohns an. Daraufhin verliebt sich die Tochter des Königs sofort in den ‚reichen Marquis‘ und wird noch am gleichen Tag mit diesem verheiratet.

Les fées ist ein Märchen von einer ‚guten‘ und einer ‚bösen‘ Schwester. Die Mutter liebt letztere aufgrund ihrer Ähnlichkeit zu sich selbst mehr, doch als eines Tages die verhasste Tochter von einer Wasserstelle zurückkehrt und mit jedem Wort eine Perle oder einen Edelstein aus ihrem Mund wirft, verlangt die Mutter eine Erklärung. Das Mädchen erzählt von seiner Begegnung mit einer alten Frau, der es zum Wasser Trinken verholten hatte. Gierig verlangt die Mutter von ihrer zweiten Tochter, dass diese es ihrer Schwester gleichtut. An der Wasserstelle angekommen trifft das Mädchen jedoch eine wundervoll gekleidete Dame, welche sich als Fee herausstellt und das habgierige Kind dazu verflucht, mit jedem Wort aus seinem Munde eine Schlange oder eine Kröte zu spucken. Die entsetzte Mutter stellt die ihr verhasste Tochter als Lügnerin dar und verjagt sie in den Wald, wo sie einen Prinzen trifft, der sich aufgrund ihrer Gabe sofort in sie verliebt.

Das Märchen von *Cendrillon* oder dem ‚Aschenputtel‘ erzählt die Geschichte eines Mädchens, welches für seine Stiefmutter und Stiefschwestern alle Hausarbeiten erledigt. Als die edel gekleideten Damen das Haus verlassen um auf den Königsball zu gehen, erscheint dem armen Kind eine gute Fee, welche aus verschiedensten Objekten und Tieren eine prächtige Kutsche mit Pferden zaubert. Das Mädchen erhält ein wundervolles Kleid und gläserne Schuhe. Alle Augen der Ballgäste werden auf die wunderschöne Fremde gerichtet und der Prinz verliebt sich sofort in die Unbekannte. Doch diese muss um Mitternacht den Ball verlassen, damit ihr Geheimnis nicht enthüllt wird. Am zweiten Abend des Balls gelingt es dem Mädchen nur knapp, rechtzeitig das Fest zu verlassen. Dabei verliert es einen Schuh auf der Treppe des Schlosses. Mit diesem Schuh sendet der Prinz seine Diener auf die Suche nach der geheimnisvollen Fremden. Als die Stiefschwestern des Aschenputtels sehen, dass sie diejenige ist, der der Schuh passt, entschuldigen sie sich für all ihre Taten. Das Aschenputtel wird noch am gleichen Tag zum Prinzen in den Palast gebracht, wo am folgenden Tag die Hochzeit stattfinden soll.

Riquet à la houppe ist ein unattraktiver, aber schlauer Prinz, der dank einer Fee seiner Auserwählten eines Tages Intelligenz schenken soll. In einem benachbarten Königreich werden eine schöne und eine unattraktive Prinzessin geboren. Die schöne Prinzessin

ist ‚dumm‘, während ihre Schwester aufgrund ihrer Intelligenz die Menschen in ihrem Umfeld begeistert. Eines Tages trifft die ‚dumme‘ Prinzessin *Riquet à la houppe*. Unter der Bedingung, dass sie ihn in einem Jahr heiraten solle, schenkt ihr der junge Prinz *esprit*. Die nun schöne und geistreiche Prinzessin wird von allen Seiten verehrt, vergisst jedoch ihr Versprechen. Als sie eines Tages wieder im Wald ist, trifft sie ihren Verlobten, der die Hochzeit vorbereitet. Sie ist entsetzt über die Tatsache, dass sie einen so unattraktiven Prinzen heiraten soll, doch aufgrund eines Zaubers der gleichen Fee ist es ihr möglich *Riquet à la houppe* in einen schönen Mann zu verwandeln und seine ihn liebende Frau zu werden.

Das letzte Märchen Perraults ist *Le petit Poucet*, der ‚Däumling‘. Der jüngste und kleinste Sohn einer armen Familie hört das Gespräch seiner Eltern, die ihre sieben Söhne aufgrund einer Hungersnot in den Wald führen und dort lassen wollen. Er sammelt Steine und markiert somit den Weg, der die Brüder zurück in das Elternhaus führen soll. Schon nach wenigen Tagen wiederholen die gescheiterten Eltern ihr Vorhaben. Dieses Mal steht dem Knaben nur Brot zur Verfügung, das von den Tieren im Wald gefressen wird. Die Kinder irren im Wald umher bis sie ein Haus entdecken. Eine Frau öffnet die Tür und gewährt ihnen Unterkunft, doch sie erzählt den Kindern von ihrem menschenfressenden Mann, vor dem sie sich hüten sollen. Als der *ogre* nach Hause kommt, genehmigt er sich ein Festmahl, doch schließlich entdeckt er die Menschenkinder und will diese ebenfalls verspeisen. Seine Frau hindert ihn daran und empfiehlt ihm, die Nacht zum Verdauen zu nutzen. Der kleine *Poucet* tauscht misstrauisch die Kronen der sieben Töchter des *ogre* gegen die sieben Schlafmützen der Menschenkinder aus, bevor er ebenfalls einschläft. Aus diesem Grund kann der angetrunkene Hausherr, der mitten in der Nacht Hunger bekommen hatte, seine Töchter nicht von den Menschenkindern unterscheiden und tötet seine Kinder. Die sieben Knaben laufen davon, doch der *ogre* verfolgt sie mit von einer Fee verzauberten Stiefeln. Als er sich ein Mittagsschläfchen genehmigt, läuft der kleine *Poucet* mit den Stiefeln zur Frau des *ogre* und betrügt sie um ihr gesamtes Hab und Gut. Somit gelingt es ihm, für seine gesamte Familie auszusorgen.

7.1.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Aufgrund des Umfangs von Perraults Märchensammlung werden an dieser Stelle ausgewählte und repräsentative Auszüge aus den einzelnen Märchen präsentiert und verglichen. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass Perraults *Histoires ou contes du temps passé* ein von Grausamkeit und weiblichen Hilflosigkeit geprägtes Werk darstellen (vgl. Jan 1977: 51). Betrachtet man die Beschreibung der weiblichen Charaktere und ihre Handlungsweisen, so finden sich die oben genannten Merkmale der Darstellung von weiblichen Akteurinnen Nikolajewas darin wieder: Der Großteil der Feen Dornröschens sind hilfsbereite und freundliche Wesen, und das Dornröschen selbst wird zur liebevollen Mutter, die sich um ihre Kinder kümmert. Später verweilt sie im häuslichen Umfeld, während ihr Gatte in den Krieg zieht. Das Rotkäppchen ist ein naives und gutmütiges Kind, welches von einer an das private Umfeld gebundenen Frau zur anderen wandert und aufgrund des Überschreitens dieser Grenze mit dem Tod bestraft wird. Auch die junge Frau des *Barbe bleue* muss im Schloss bleiben und wird aufgrund ihrer Neugierde und Unfolgsamkeit mit dem Tod bedroht. Die Tochter des Königs im *Chat botté* ist wunderschön und verliebt sich sofort in den Müllersohn. Sie ist abhängig von ihrem Vater und wird geblendet von der Hinterlistigkeit des Katers und dessen betrügerischen Herrn. Auch die ‚gute‘ Tochter in *Les fées* ist ein bildschönes Kind, welches auf seine Mutter hört und hilfsbereit der alten Dame Wasser zu trinken gibt. Das Aschenputtel wird von ihren eigenen Stiefschwestern an die heimische Sphäre gebunden und kann diese nur durch Zauberei verlassen. In ihrer Verliebtheit und Naivität merkt die junge Frau gar nicht, dass der Prinz sie ohne den Glanz ihres vorgetäuschten Reichtums nicht erkennen würde. Trotz der Gier der Verlobten *Riquets à la houpppe* ist es ihr jedoch nur dank diesem Mann möglich, ihrem Dasein als ‚Dummchen‘ zu entkommen. Schließlich lässt sich auch über die Mutter *Poucets* und der Frau des *ogre* sagen, dass sie von ihren Männern stark beeinflusst und unterdrückt werden.

Jene weiblichen Charaktere die aus ihrer traditionellen Rolle herausfallen werden als starke, angsteinflößende oder emotionslose Individuen dargestellt. Dazu gehören beispielsweise die vergessene Fee und die *ogresse* in *La belle au bois dormant* oder aber die anscheinend herzlose Mutter der beiden Mädchen in *Les fées*. Auch die Stiefge-

schwister *Cendrillons* stellen aufgrund ihrer Eitelkeit und ihres Verhaltens ihrer Stiefschwester gegenüber ‚atypische‘ weibliche Charaktere dar, die am Ende des Märchens um Vergebung bitten müssen.

Die Männer in Perraults *Histoires ou contes du temps passé* weisen durch ihre Stärke, ihre Unabhängigkeit und ihre aktiven Handlungsweisen genau jene Züge auf, die auch heute noch teilweise das stereotypische Bild des Mannes prägen. Perrault bildet in seiner Sammlung Prinzen ab, die Prinzessinnen aus ihrer Hilflosigkeit erlösen; sprechende Wölfe, die grausame Morde an Mädchen und Großmüttern begehen; Könige, die ihre Töchter an den Höchstbietenden verheiraten und starke Knaben, die menschenfressende Monster besiegen. Auch von schlaun Katern und herzlosen Ehemännern ist die Rede, die eine Ehefrau nach der anderen ermorden. Die Rettung der zum Tode geweihten Gattin Blaubarts sind ihre beiden Brüder, die übernatürlich schnell zu Hilfe eilen und ihren Schwager in einem brutalen Kampf ermorden. Selbst *Riquet à la houppe*, der eigentlich einen etwas vom Stereotyp abweichenden Prinzen darstellt, ist Schmied seines Schicksals und bringt die wunderschöne Prinzessin dazu, dass sie sich schließlich in ihn verliebt.

7.1.4 Visuelle Gestaltung

Das Frontispiz der Originalausgabe Perraults *Histoires ou contes du temps passé* wurde von Charles Perrault selbst gezeichnet und als Gravur von François Clousier realisiert (vgl. Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 6). Die in der Sammlung enthaltenen Zeichnungen wurden jedoch im Laufe der Jahre oft verändert, sodass die bekannteste und bedeutendste Ausgabe Perraults Märchensammlung unter Aufsicht Hetzels von dem Künstler Gustave Doré illustriert wurde. Aus diesem Grund werde ich ebendiese Abbildungen kommentieren.

Die Illustrationen des Märchens *La belle au bois dormant* unterstreichen die Tapferkeit des Prinzen, der sich durch das dichte Gewächs zum Schloss der schlafenden Schönheit vorwagt. Umgeben von den dunklen Bäumen des Waldes erhellt ein heller Lichtstrahl dem Königssohn den Weg zu seiner zukünftigen Geliebten, die hilflos auf ihren männlichen Erlöser wartet (vgl. Abbildung in Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 229).

Auch *Petit chaperon rouge* trifft den sprechenden Wolf im finsternen Wald, wodurch der Charakter des sprechenden Tieres angedeutet wird. Das Kind steht in einer abwehrenden Stellung nur einige Zentimeter entfernt von dem Tier, zu welchem es sich, naiv wie es ist, an einer späteren Stelle in das Bett legen wird. Der Wolf, ein als männlicher Charakter gezeichnetes Tier, ist in der häuslichen Sphäre ein unwillkommener Gast, der aufgrund dieser Überschreitung nur Unheil bringt. (vgl. Abbildungen in Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 233-235).

Die Brutalität mit der *Barbe bleue* von seinen Schwägern ermordet wird ist seinem eigenen missglückten Vorhaben ebenbürtig und wird in einem grausamen Kampf durch Doré illustriert. Im Hintergrund ist die frisch vermählte und von ihrem Gatten fast erschlagene Frau des Hausherrn zu sehen. Ihre Hilflosigkeit wird durch die von ihr eingenommene Körperhaltung suggeriert (vgl. Abbildung in Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 239).

Ein weiteres prägnantes Beispiel für die Darstellung der stereotypischen Gender-Rollen in Perraults Märchen ist jene der gutherzigen und von ihrem Ehemann unterdrückten Frau des *ogre* in *Le petit Poucet*. Die zu Hause wartende Ehefrau bereitet daheim das Abendmahl für ihren Mann zu und öffnet den Knaben die Tür. Als der Menschenfresser die Kinder jedoch entdeckt und auf brutale Art und Weise ermorden möchte, ist seine Frau es, die ihn zu beruhigen versucht und ihn davon abhält. Ihr guter Zuspruch und die Art und Weise, wie sie den böse blickenden *ogre* von seinem Vorhaben abzubringen versucht, erinnern an die Gesten einer fürsorglichen Mutter, die ihren Sohn erziehen möchte (vgl. Abbildung in Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 256-257).

7.1.5 Interpretation

Perraults Märchensammlung ist trotz ihrer Rolle für Kinder- und Jugendliteratur ein ursprünglich für erwachsene (Vor-)LeserInnen gedachtes Werk, welches nach dem Tod des Autors immer wieder adaptiert wurde. Heute ist es fester Bestandteil der französischen Kinderstuben:

C'est le seul classique que chaque enfant français sache par cœur avant d'aller en classe, où d'ailleurs on ne l'explique pas, le seul qu'il ait lu avant même savoir lire, le seul aussi dont il gardera le souvenir même s'il ne le relit pas et s'il n'aime pas la lecture. Or ce petit livre illustre est en même temps le livre le plus mystérieux et le plus paradoxal que l'on puisse trouver. (Soriano 1975 [1959]: 393-394).

Aus diesem Grund scheint es mir an dieser Stelle sinnvoll die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Perraults Märchensammlung heute noch einen großen Einfluss auf das geistige Gefüge der französischen und frankophonen³¹ Kinder haben muss. Die in seinen Märchen beschriebenen normativen Gender-Rollen stellen die für die damalige Gesellschaft des 17. Jahrhunderts idealtypisch erscheinenden Verhaltensweisen von Männern und Frauen dar. Werden sie ohne kritisches Hinterfragen angenommen, so können diese archaischen Verhaltensweisen auch im 21. Jahrhundert als ‚normal‘ und ‚erwünscht‘ betrachtet werden.

Beispielsweise scheinen die im Anschluss an jedes Märchen beinhalteten *Moralités* den ‚gesunden Menschenverstand‘ des 17. Jahrhunderts widerzuspiegeln. Aufgrund ihres Inhaltes, aber auch aufgrund ihres Wortlauts könnten sie so nicht kommentarlos in einem zeitgenössischen Kinder- oder Jugendbuch wiedergegeben werden:

La fable semble encor nous faire entendre,
Que souvent de l'hymen les agréables nœuds,
Pour être différés, n'en sont pas moins heureux,
Et qu'on ne perd rien pour attendre;
Mais le sexe³² avec tant d'ardeur,
Aspire à la foi conjugale,
Que je n'ai pas la force ni le cœur,
De lui prêcher cette morale.

(*La belle au bois dormant*, Perrault 1697 in Collognat-Barès, Brunet & Drone 2006: 105)

Nicht zu früh zu heiraten erscheint auch für heutige Verhältnisse ein gut gemeinter Rat, doch das brennende Verlangen der Frau nach einem Ehebündnis kann als überholter

³¹ vgl. dazu Ben Jelloun 2014

³² das weibliche Geschlecht, Frauen im Allgemeinen

und ein durch Perraults Werk gefestigter Mythos vergangener Zeiten bezeichnet werden. Perrault für sein Werk aus heutiger Sicht zu kritisieren ist jedoch nicht Ziel dieser Arbeit und wäre aufgrund der hermeneutischen Schwellen falsch. Vielmehr erscheint es mir wichtig zu betonen, dass Kinder- und Jugendliche heute durch kritisches Lesen und kritisches Denken die Mythen zu erkennen und aufzulösen gelehrt werden sollten.

7.2 Madame Leprince de Beaumont: *La Belle et la bête* (1757)

7.2.1 Autorin und historischer Kontext

1711 wird die Autorin Jeanne-Marie Leprince de Beaumont in Rouen geboren. Nach einer gescheiterten Ehe findet sie ihr neues Heim in London, wo sie als Volksschullehrerin ihr Geld verdient. Dort veröffentlicht sie auch ihre ersten Werke. 1757 erscheint im *Magasin des enfants* auch ihre eigene Version von *La Belle et la bête* – dem ‚Schönen und dem Biest‘ (vgl. Soriano 1975 [1959]: 372). Carpenter und Prichard (vgl. 1984: 53) betonen, dass es sich bei Madame Leprince de Beaumonts Märchen erstmals um eine für Kinder geeignete Version handelt, die jedoch immer noch traditionell als Vermittler der „*moral instruction*“ dienen.

Die Autorin schreibt ihre Version von *La Belle et la bête* zu einer Zeit, als nicht nur Ludwig XIV., sondern auch dessen Sohn Louis, Le Grand Dauphin und auch dessen Sohn Louis, Herzog von Burgund, der von Fénélon unterrichtet worden war, verstorben sind. Das *Grand Siècle* wurde bereits von dem *Siècle des Lumières* abgelöst und unter Louis XV. finden große Veränderungen in Frankreich statt. Diese neue Energie ist auch wie oben beschrieben in der Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs wiederzufinden. Neben den traditionellen religiös-moralischen Inhalten werden die jüngeren LeserInnen plötzlich auch zu belustigen versucht und die zunehmend bunten Illustrationen sorgen für eine kindgerechte visuelle Präsentation.

7.2.2 Zusammenfassung des Inhaltes

Als ein reicher Händler und Vater von drei Töchtern und drei Söhnen sein gesamtes Vermögen verliert, muss die Familie in ein bescheidenes Haus auf das Land ziehen. Während die Söhne und die jüngste und schönste Tochter, *La Belle*, sich ihrem Schicksal fügen und durch harte Arbeit ihren Vater zu unterstützen versuchen, denken die

älteren Schwestern bloß an den Reichtum und den Glanz ihrer verlorenen Vergangenheit. Eines Tages verlässt der Händler seine Familie um eine Geschäftsreise anzutreten, die ihr wieder zu ihrem gewohnten Lebensstandard verhelfen soll. Auf die Frage danach, was er seinen Töchtern mitnehmen solle, erhält er von seinen beiden älteren Töchtern eine Fülle an Forderungen. Die jüngste seiner Töchter bittet den Vater lediglich um eine Rose. Nach seinem gescheiterten Vorhaben macht sich der betrubte Händler auf den Weg nach Hause, doch aufgrund eines Schneesturmes kommt er von seinem Weg ab. Inmitten des Waldes entdeckt er ein Schloss und verbringt dort die Nacht.

Als er sich am nächsten Tag wieder abreisen möchte, sieht er einen wunderschönen Rosenbusch im Garten des Schlosses. Nichts ahnend pflückt der Händler eine Rose für seine *Belle* und wird sogleich vom Schlossherrn zum Tode verurteilt. Der arme Mann möchte sich von seinen Kindern verabschieden, doch das Biest befiehlt ihm stattdessen, eine seiner Töchter zu ihm zu schicken. *Belle*, die von ihren älteren Schwestern als Ursache für dieses Unglück beschuldigt wird, möchte freiwillig an die Stelle ihres Vaters treten und reitet zum Biest. Dort angekommen wird sie jedoch in einem schönen Zimmer mit vielen Büchern einquartiert und freundet sich mit dem Biest an. Dieses möchte die Schöne zur Ehefrau nehmen, doch das Mädchen lehnt jeden Abend den Antrag des Schlossherrn ab.

Eines Tages bittet *Belle* das Biest für eine Woche zu ihrem einsamen Vater gehen zu dürfen. Mit großem Bedauern gewährt das Biest ihr diesen Wunsch, doch als die sieben Tage vorbei sind, verhindern die Schwestern des Mädchens seine Heimkehr. *Belle* kann nicht aufhören an das Biest zu denken und legt einen verzauberten Ring auf ihren Tisch, sodass sie sogleich im Schloss des Biests erwacht, wo sie ihren Geliebten wiederzufinden verhofft. Dieser liegt jedoch weinend im Garten und kann sein Glück nicht fassen, als die junge Frau ihm schließlich ihre Liebe gesteht. Ein Kuss verwandelt das verzauberte Biest in einen Prinzen, während die Schwestern der jungen Händlerstochter von einer Fee zu Statuen verwandelt werden.

7.2.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Die weiblichen Akteurinnen in Leprince de Beaumonts Werk sind – einerseits – ein gutherziges Mädchen, welches seinen Vater tatkräftig unterstützt und von ganzem Herzen liebt, sowie – andererseits – zwei ältere Schwestern, die aufgrund ihrer Eitelkeit, ihrem Eigensinn und ihrer Boshaftigkeit zu einem Dasein als Statuen verflucht werden. *Belles* Charakter wird dadurch gekennzeichnet, dass das junge Mädchen schon am Anfang des Werkes in der heimischen und familiären Sphäre bei ihrem Vater verbleibt und kulturnah aufwächst, indem es selbst musiziert und viele Bücher liest. Die Schwestern aber verlassen Abend für Abend das Haus und zeigen erhebliche Verachtung ihrer lesenden Schwester gegenüber:

Les deux ainées avaient beaucoup d'orgueil parce qu'elles étaient riches : elles faisaient les dames, et ne voulaient pas recevoir les visites des autres filles de marchands. Elles allaient tous les jours au bal, à la comédie, à la promenade, et se moquaient de leur cadette, qui employait la plus grande partie de son temps à lire de bons livres (Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 2).

La Belle se levait à quatre heures du matin et se dépêchait de nettoyer la maison et de préparer le dîner pour la famille. Elle eut d'abord beaucoup de peine, car elle n'était pas habituée à travailler comme une servante [...]. Quand elle avait fait son ouvrage, elle lisait, jouait du clavecin, ou bien chantait en filant. Ses deux sœurs, au contraire, s'ennuyaient à mort ; elles se levaient à dix heures du matin, se promenaient toute la journée, et regrettaient leurs beaux habits et leurs amis (Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie. 2004 [1757]: Doppelseite 4).

Die männlichen Charaktere weisen ebenfalls verschiedene Handlungsweisen auf. Der Vater ist ein guter Mann und ein aktiver Händler, der auch nach seinem Ruin versucht, seiner Familie aus dem Notstand zu helfen. Von den Brüdern *Belles* erfahren die LeserInnen lediglich: „[ils] s'occupèrent à labourer la terre“ (Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 4) und: „[ils] sont partis pour l'armée“ (Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 20). Das anthropomorphe Biest ist ebenfalls männlich und ein mächtiger Hausherr, der anfangs aggressiv und emotionslos zu sein scheint. Dennoch überschreitet er später diese Grenzen des Handlungsmusters und zeigt sich als liebevoller und fürsorglicher Beschützer. Belohnt wird er dafür, indem er sich durch den Kuss *Belles* wieder in einen Prinzen verwandeln kann, der „viel schöner als Amor selbst“ (vgl. Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 26) ist.

An dieser Stelle erfährt man ebenfalls, dass es eine ‚böse Fee‘ war, die ihn zu seinem Dasein als Biest verzaubert hatte. Auf der darauffolgenden Doppelseite (vgl. Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 27) lernen die LeserInnen jedoch auch eine ‚gute Fee‘ kennen, von der *Belle* schon geträumt hatte. Sie möchte das Mädchen dafür belohnen, dass es die inneren Werte ihres Liebhabers seinem Aussehen vorgezogen hatte:

La Belle, lui dit cette dame, qui était une grande fée, venez recevoir la récompense de votre bon choix : vous avez préféré la vertu à la beauté et à l'esprit. Vous méritez de trouver toutes ces qualités réunies en une même personne. Vous allez devenir une grande reine [...] Pour vous, mesdemoiselles, dit la fée aux deux sœurs de la Belle, je connais votre cœur et tous les malices qu'il renferme. Devenez deux statues [...] (Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 27).

Die Güte der jüngsten Schwester wird von der Fee reichlich belohnt, während die älteren aufgrund ihres Charakters bestraft werden. Dieses Ende ist ab der ersten Seite vorhersehbar und verweist auf eine traditionell geprägte Geschichte. Einzig und allein das Handeln des Biests in der zweiten Hälfte seines Auftrittes deutet auf eine veränderte Handlungsweise hin, welche nicht in das ‚typisch männliche Ideal‘ zu passen scheint und ein Anzeichen für die im 18. Jahrhundert eintretenden Veränderungen in der Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs sein könnte.

7.2.4 Visuelle Gestaltung

Leprince de Beaumonts Märchen vom Schönen und dem Biest wurde in seiner Erstfassung von Beauge Bertall illustriert. Diese Gravuren sind jedoch für die jugendliche französische Leserschaft von heute nicht mehr im gleichen Ausmaß von Relevanz. Daher erscheint es mir auch hier sinnvoll, die visuelle Darstellung der Charaktere auszugsweise anhand einer zeitgenössischen Ausgabe zu analysieren. Die von mir herangezogene Version wurde von Anne Romby illustriert, die auch an zahlreichen weiteren Kinder- und Jugendbüchern arbeitete. Das für *La Belle et la bête* verwendete Papier stammt im Original aus einer Manufaktur und ist als ein sorgfältig gewähltes Qualitätsprodukt erkennbar. An Stelle von Gravuren wurde hier mit Farben und Naturprodukten gearbeitet. Für Kopien des Buches wurde reguläres Papier eingesetzt.

Schon auf der ersten Doppelseite erkennen die LeserInnen *Belle* als ein gutherziges Kind, welches von Natur (zwei Vögeln und einer Katze) umgeben ist. Obwohl noch keine Charakterisierung durch Leprince de Beaumont vorgenommen wurde, ist für die LeserInnen ersichtlich, dass *Belle* ein kulturbegustertes Kind ist, welches gerne liest und musiziert. Einzig die Beschreibung seiner Schönheit ist hier aus dem begleitenden Text herauszulesen, der als eine Art Exposition die Herkunft *Belles* Namens deutet (vgl. Abbildung in Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 1).

Auch auf der zweiten Doppelseite kann schon anhand der Illustration erkannt werden, dass *Belle* eine an das Heim und an die Familie gebundene Tochter ist, die ihr Wissen aus Büchern hernimmt. Ohne den Text zu lesen, erkennen die LeserInnen die Aufteilung der Familienmitglieder in ‚gut‘ und ‚böse‘. Auf dem *verso* sind die prunkvoll gekleideten und verächtlich blickenden Schwestern abgebildet, die aus ihrer ‚idealen‘ Rolle herausfallen und sich dem Haus und der Familie abwenden. Auf dem *recto* sind die musizierenden, lesenden und naturverbundenen Knaben mit *Belle* und ihrem Vater abgebildet, die eine Art geschlossene Einheit bilden. Interessant ist jedoch, dass *Belle* diejenige zu sein scheint, die – bis auf den jüngsten Bruder – an niedrigster Stelle gezeichnet ist und ihrem Vater vorzulesen scheint, während die männlichen Familienmitglieder um ihre eigene Belustigung bemüht sind und auf *Belle* und das Kind herabzusehen scheinen (vgl. Abbildung in Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 2). Die Teilung in ‚gut‘ und ‚böse‘ ist auch auf der dritten und vierten Doppelseite die gleiche, wobei auf der letzteren schwarze Raben an die Stelle der Schwestern treten.

Die erste Begegnung mit dem Biest wird auf einer dunkel eingefärbten Doppelseite abgebildet. Die dunkelbraunen Erdtöne unterstreichen den mächtigen Charakter des starken Biestes und sein Brüllen enthüllt angsteinflößende Zähne, die es als eine Quelle der Gefahr positionieren. Einzig die Rosenblätter, die um das Biest herumfliegen, könnten darauf hindeuten, dass es später zu einer Wandlung seines Gemüts kommen wird. Dennoch kann nach eingehender Betrachtung des Bildes und des Textes nur der Schluss gezogen werden, dass es sich bei dem Biest um ein starkes Alphetier handelt, welches sein Eigentum und sein Territorium erbarmungslos beschützen möchte (vgl. Abbildung in Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 9).

Das erste Mal, dass man das Biest in einem anderen Licht sieht, ist einige Zeit nach der Ankunft Belles. Der Schlossherr bietet dem Mädchen Abendessen an und unterstreicht, dass es bei ihm glücklich sein sollte. Diese beinahe väterliche Fürsorge mündet schließlich in einer von Selbstzweifel geprägten Aussage: „Si j’avais de l’esprit, reprit la Bête, je vous ferais un grand compliment pour vous remercier ; mais je suis un stupide, et tout ce que je puis vous dire, c’est que je vous suis bien obligé“ (Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie. 2004 [1757]: Doppelseite 17). Die Körperhaltung des Biestes verrät seine Wandlung des Gemüts und durch den lichtüberfluteten Raum wird nun auch das Biest als ein etwas positiver konnotierter Charakter betrachtet. Belle charakterisiert sich an dieser Stelle der Geschichte selbst als ehrliches Mädchen, welches die Güte des Biestes anderen Männern bevorzugt:

- Dites-moi, n’est-ce pas que vous me trouvez bien laid?
- Cela est vrai, dit la Belle, car je ne sais pas mentir ; mais je crois que vous êtes fort bon. [...] Il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous, [...] et je vous aime fort mieux avec votre figure que ceux qui, avec la figure d’homme, cachent un cœur faux, corrompu, ingrat.

(Leprince de Beaumont 2004 [1757]: ebd.)

Ihre Körperhaltung und ihr fröhlicher Gesichtsausdruck weisen darauf hin, dass die liebevoll gemeinten Worte tatsächlich der Wahrheit entsprechen. Dennoch könnte man anhand dieser Illustration deuten, dass das Bild, welches sich hinter Belle befindet, ein Zeichen dafür ist, dass das Mädchen immer noch Angst vor dem anfangs herzlosen Biest hat. Das Bild, von dem die Rede ist, zeigt ein dem Biest ähnliches Tier, welches vor einem ängstlich erscheinenden Reh steht. Alternativ könnte das Bild auch als eine Darstellung der Genese ihrer Beziehung darstellen, welche von einem hierarchischen Machtverhältnis zu einem beinahe ebenbürtigen Bund wird.

Die Annahme, dass die Tiere im Bild die Schöne und das Biest darstellen wird dadurch gestärkt, dass das Reh auf der nächsten Seite wiedererscheint. Aus dem Text lässt sich herauslesen, dass Belle auf dieser Doppelseite den ersten Antrag des Biestes ablehnt, woraufhin dieses sich liebevoll mit den Worten „Adieu donc, la Belle“ (Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 18) verabschiedet. Erneut in Finsternis gehüllt, sitzt das Biest auf den Stufen seines Schlosses und betrachtet das in der Ferne in den

Wald springende und ihm symbolisch entlaufende Reh. Die Assoziierung Belles mit diesem Tier deutet auf die Darstellung des Mädchens als unschuldiges und sanftmütiges Wesen hin.

Schließlich möchte ich ein Bild analysieren, welches die Eifersucht und die Boshaftigkeit der beiden älteren Schwestern deutlich hervorhebt. Auf dieser Doppelseite wird beschrieben, dass *Belles* Schwestern zu ihr eilen, sodass sie sich selbst ein Bild von ihrer heimgekehrten Schwester machen können. Die LeserInnen erfahren durch den Text, dass beide unglückliche Ehen führen und ihrer Schwester ihr neues Glück nicht gönnen. Unterstrichen wird die Stimmung von einem grünen Hintergrund, einer Farbe die in unserer westlichen Kultur oftmals mit Neid und Eifersucht assoziiert wird. Während das Bild alleine Tränen der Freude seitens der Schwestern andeuten könnte, verrät der ergänzende Text, dass die sie nicht aufgrund ihrer zurückgekehrten Schwester weinen, sondern aufgrund ihrer eigenen Schicksale. *Belles* freundlicher Gesichtsausdruck verrät, dass das Mädchen in seiner Naivität diese Tatsache nicht bemerkt. Interessanterweise ist es jedoch die Katze, *Belles* ständige Begleitung, deren Fauchen und Schatten andeuten, dass die Schwestern unehrlich sind und ihrer Rolle treu geblieben sind (vgl. Abbildung in Leprince de Beaumont 2004 [1757]: Doppelseite 23).

7.2.5 Interpretation

Die Disney Marketing Maschinerie und deren Adaptationen des Schönen und des Biests weichen – sowohl im Zeichentrickfilm, als auch im kürzlich erschienenen Film – von Leprince de Beaumonts Version der Geschichte in einigen wesentlichen Merkmalen ab. Wer Tassilo und seine Mutter Madame Pottine ins Herz geschlossen hat, wäre enttäuscht von dem im 18. Jahrhundert herausgegebenen Märchen, in dem Feen als einzige Wesen auftauchen, die etwas mit Zauberkräften zu schaffen haben. Dennoch wird Madame Leprince de Beaumonts *La Belle et la bête* immer wieder neu gedruckt. Grund dafür ist wie schon oben genannt der für Kinder adaptierte Sprachgebrauch, der das Werk Leprince de Beaumonts stark von dem Perraults unterscheidet.

Trotz des wichtigen Schrittes in Richtung einer kindgerechten Literatur, können jedoch auch bei Leprince de Beaumont moralische Instruktionen seitens der Autorin als Andeutungen herausgelesen werden. Sie lehrt Kinder und Jugendliche auf die inneren

Werte der Menschen in ihrer Gesellschaft zu achten, statt diese – wie in der Disney Version durch den Machtkampf zwischen Gaston, dem Antagonisten, und dem Biest sehr gut illustriert – aufgrund ihres Aussehens zu verurteilen.

Auch sofern Gender-Rollen betrachtet werden, lässt sich dieses Märchen als ansatzweise innovativ bezeichnen. Das fleißige und an das Heim und die Familie gebundene Mädchen wird aufgrund seiner Gutmütigkeit und seiner Ehrlichkeit am Ende der Geschichte belohnt, während die ‚bösen‘ Schwestern aufgrund ihrer Individualität und dem Verlassen der privaten Sphäre ein schreckliches Schicksal erleiden. Sofern handelt es sich hier um die Stärkung des im 18. Jahrhundert vorherrschenden Diskurses über die Rolle der Frau. Interessanter ist hier jedoch die Rolle des männlichen Protagonisten, der vor den LeserInnen von dem starken und emotionslosen Monster zu einem emotionalen und liebevollen Mann wird. Dennoch erscheint er immer noch als Beschützer und Herr des Hauses und ist in seinem gesellschaftlichen Status als Prinz *Belle* deutlich überlegen. Aus diesem Grund scheint es mir auch an dieser Stelle sinnvoll die Schlussfolgerung zu ziehen, dass es trotz einer schwachen Entwicklung auch bei diesem Märchen um eine hauptsächlich von traditionellen Gender-Rollen geprägte Geschichte handelt. Daher wäre auch in diesem Fall eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt notwendig.

7.3 Comtesse de Ségur: *Un bon petit diable* (1865)

7.3.1 Autorin und historischer Kontext

Sophie Feodorovna Rostopchine wird als Tochter der erwiesenen Nachfahren Gengis Khans am 19. Juli 1799 in St. Petersburg geboren (vgl. Dufour 2000: 35). Nach Napoleons Einmarsch in Russland flieht die Familie 1812 nach Paris, wo Sophie den Comte de Ségur heiratet und beginnt, ihre acht Kinder mit Geschichten zu amüsieren (vgl. Carpenter & Prichard 1984: 474). Nach der Veröffentlichung des zuvor besprochenen Werkes Leprince de Beaumonts hatte in Frankreich die Französische Revolution stattgefunden und das Land hatte vor der Veröffentlichung des *Bon petit diable* im Jahre 1865 noch viele Male seine Regierungsform verändert. Die Industrialisierung und zunehmende Stärke der Kolonialmacht Frankreichs sind dabei nur zwei Merkmale, die

für das 19. Jahrhundert von großer Bedeutung sind und auch Auswirkungen auf die Kinder- und Jugendliteratur haben, die nun ihr ‚Goldenes Zeitalter‘ erlebt.

Prägend für den Stil Ségurs ist, dass sie traditionelle Elemente des Folklore mit einem sozialen Realismus verbindet, der ihre Geschichten in den realhistorischen Kontext einbettet (vgl. Jan 1977: 61 & Jan 1977: 114-115). Die darin vorkommenden Kinder werden auch aus psychologischer Sicht betrachtet und eine grundlegende Unterscheidung zwischen den Kindern der Arbeiterklasse und jenen der Bourgeoisie kann dadurch gemacht werden. Außerdem erlaubt die Comtesse de Ségur auch einen komparativen Blick hinsichtlich der Verhaltensweisen dieser und lässt durch stark polarisierende und einander entgegengesetzte Charaktere den Konflikt zwischen Arm und Reich hervortreten (vgl. Jan 1977: 117). Ein Beispiel dafür wäre das Machtverhältnis zwischen der reichen Tante Mme Mac Miche und ihrem Neffen, dem Waisen Charles, welches im nächsten Abschnitt präsentiert werden soll. Die Erniedrigung des Knaben durch seine reiche Bezugsperson ist ein für Ségur typisches und wiederkehrendes Motiv (vgl. Jan 1977: ebd.).

7.3.2 Zusammenfassung des Inhaltes

Das Waisenkind Charles wächst bei seiner Verwandten Madame Mac Miche auf und wird von der wohlhabenden Tante nur schlecht versorgt. Die Verwandte ist sehr sparsam, abergläubisch und züchtigt ihren Zögling gerne körperlich. Im selben Haushalt lebt die Haushälterin Betty, die Charles immer wieder davon abhalten möchte, der alten Tante Tricks zu spielen. Betty und Charles Cousinen Juliette und Marianne helfen ihm auch dann, wenn er aufgrund seines Verhaltens von der zornigen Tante bestraft wird.

Eines Tages erfährt Charles von seinem Erbe, welches der Tante zur Aufbewahrung anvertraut wurde. Erstaunt über die jahrelangen Lügen der Verwandten stellt er sie zur Rede und wirft ihr vor, sich trotz des Vermögens so schlecht um ihn zu kümmern. Nach einiger Zeit artet der Streit derart aus, dass Mme Mac Miche ihren Neffen in ein strenges Internat bringen lässt, in der Hoffnung das Geld behalten zu dürfen. Doch auch dort zeigt sich Charles nicht von seiner besten Seite und verärgert den Direktor und die gesamte Lehrerschaft. Betty, die ihn dorthin begleitet hatte, unterstützt ihn dabei.

Schließlich kann er aufgrund eines Tricks das Internat verlassen und kehrt zu seinen Cousins, der blinden Juliette und der fleißigen Marianne, zurück. Er bittet den Friedensrichter, dass von nun an die beiden Cousins seine Erziehungsberechtigten werden. Dieser ist jedoch erst von dieser Idee begeistert, als er sich von der Existenz des Erbes überzeugen kann.

In dem Moment, als Charles seinen Cousins von der guten Neuigkeit erzählt, stürmt die um ihr Geld bangende Mme Mac Miche in den Raum und verlangt eine Erklärung. Der Friedensrichter sorgt trotz Verleugnung der Tante dafür, dass das Geld gefunden und in die Hände Mariannes gegeben wird, unter der Bedingung, von nun an die Erzieherin Charles sein zu müssen. Mme Mac Miche verfällt in einen hysterischen Zustand und verbringt die wenigen ihr verbleibenden Tage bettlägerig und ihrem Vermögen nachweinend.

Nach dem Tod der Tante erbt Charles auch den Rest des Geldes, welches sich in einem Safe befindet. Vieles davon wird für gute Zwecke verwendet, doch erst Jahre später soll Charles als Volljähriger auf die gesamte Summe seines Geldes zugreifen können. Die ‚Patchworkfamilie‘ zieht auf einen mit einem Teil des Geldes renovierten Bauernhof, bis Charles und Juliette einander am 21. Geburtstag des Protagonisten ihre Liebe gestehen.

7.3.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Der junge Charles wird als sehr aktives und gutmütiges Kind skizziert, welches durch einfallsreiche Streiche die Taten seiner ‚bösen‘ Tante zu bestrafen versucht. Ab und an bringt er sich dadurch aber in noch schlimmere Situationen und wird dafür wiederum selbst bestraft. Ihm ist klar, dass Mme Mac Miche die einzige Verwandte ist, die sich um ihn kümmern kann und daher deuten einige seiner Handlungen und Aussagen darauf hin, dass er prinzipiell zu einem friedlichen Zusammenleben bereit wäre. Dies wird jedoch aufgrund der Streitereien mit Mme Mac Miche verhindert. Charles Mittel- und Aussichtslosigkeit weisen auf den in Ségurs Werken wiederkehrenden sozialen Realismus hin. Von Mme Mac Miche wird Charles von Anfang an als „*misérable enfant*“ oder „*espèce de paresseux*“ (Ségur 2008 [1865]: 6-7) beschrieben, während Betty als eine Art zweite Mutterfigur von „*mon petit*“ und „*mon pauvre enfant*“ (Ségur 2008 [1865]: 8)

spricht. Auch Juliette nennt ihn „*mon pauvre Charles*“ (Ségur 2008 [1865]: 19) als er ihr von seinem Streit mit Mme Mac Miche berichtet. ‚Untypischerweise‘ weint Charles gegen Ende des Buches, als er sieht, wie schlecht es seiner Tante geht. Außerdem hilft er seinen Cousins Juliette und Marianne im Haushalt, weshalb ihn Juliette schließlich als „*bon petit diable*“ (Ségur 2008 [1865]: 186) bezeichnet.

Mme Mac Miche ist eine Art ‚böse Stiefmutter‘ wie sie im Märchenbuch steht. Sie behandelt Charles sehr ungerecht und ist nur auf ihr Geld fokussiert. Sie fürchtet sich schrecklich vor Feen, weiteren aus Märchen stammenden Figuren, und sieht nur sich selbst als guten Menschen. Schon auf der ersten Seite beschreibt die Autorin Mme Mac Miche mit den folgenden Worten: „Elle avait le visage dur et désagréable, et elle était extrêmement avare. De peur de se trouver entraînée à la moindre dépense, elle ne voyait jamais personne et passait ses journées dans la triste maison qu’elle habitait“ (Ségur 2008 [1865]: 5). Aufgrund dieser Beschreibung wird den LeserInnen eine an die häusliche und private Sphäre gebundene Frau gezeigt, die jedoch in ihrem Verhalten nicht dem ‚Ideal‘ entspricht. Auch Charles beschreibt sie sehr früh in der Geschichte als „*méchante femme*“ (Ségur 2008 [1865]: 6). Diese Charakterisierung wird dadurch untermauert, dass Mme Mac Miche keine Hilfe von anderen annehmen will, für das Internat Charles nicht bezahlen möchte und gegen Ende der Geschichte den Verlust ihres Geldes nicht verkraften kann. Dieses Verhalten wird schließlich mit dem Tod bestraft.

Betty, Juliette und Marianne sind sich sehr ähnlich. Sie sind die guten Seelen der Geschichte und verbringen viel Zeit damit, Charles zu helfen und zu beraten. Betty ist als Haushaltshilfe immer in der privaten Sphäre anzutreffen, wo sie kocht, putzt und sich um die Wäsche kümmert. Dem Protagonisten versucht sie immer wieder aus seiner Notlage zu helfen und wendet dabei auch oft grausame Methoden an. Ein Beispiel dafür wäre jene Situation, in der sie die vorher aufgrund von Charles verstorbene Katze eines Lehrers in der Suppe der Lehrkräfte serviert:

Old Nick [der Direktor des Internates], les sourcils froncés, souleva le couvercle de la soupière avec prudence: il y avait effectivement quelque chose de noir qui flottait dans la soupière. Il essaya de piquer cette chose de sa fourchette et, avec des grands efforts, retira du bouillon fumant...un chat! (Ségur 2008 [1865]: 106)

Juliette ist nur zwei Jahre älter als Charles, wird jedoch durch ihre Aussagen und Handlungen als sehr weise charakterisiert. Sie bringt ihren Cousin oft dazu sich bei Mme Mac Miche zu entschuldigen und geht oft in die Kirche oder hinaus in die Natur. Marianne muss als Schwester Juliettes die Rolle des Elternersatzes übernehmen und arbeitet sehr viel. Sie nimmt schließlich Charles unter ihre Obhut und kann dafür sorgen, dass er nicht mehr im Hause der Tante oder im Internat zu leben hat. Alle drei Akteurinnen werden schließlich damit belohnt, dass ihnen – durch Charles – in eine finanziell bessere Situation verholfen wird. Sie ziehen auf den großen Bauernhof und finden alle ihre große Liebe. Betty heiratet trotz ihres ab und an fragwürdigen Verhaltens einen Kutscher, der Mme Mac Miche oft zu helfen versucht hatte und von dieser nur Tritte und Wutausbrüche als Dank erhalten hatte. Marianne würde gerne den Friedensrichter heiraten, verzichtet aber darauf, solange Charles noch minderjährig und von ihr abhängig ist. Schließlich gesteht auch Charles Juliette seine Liebe und sie kann es ihm leicht tun. Somit muss sich das blinde Mädchen nicht mehr um seine Zukunft sorgen.

Eine besondere Rolle nehmen die Lehrer und Mitarbeiter des Internats ein. Die vielen Männer sind sehr aggressiv in ihrem Verhalten und weichen auch vor körperlicher Züchtigung nicht zurück. Wird ihnen widersprochen oder gefällt ihnen das Verhalten eines Kindes nicht, so greifen sie wie Mme Mac Miche auf Ohrfeigen oder legen das Kind über das Knie. Zeigen sie sich anfangs noch als ‚idealtypische‘, starke Männer, so wird diese Fassade etwas später aufgebrochen, als sich Charles Streiche häufen und sie von der Existenz eines „*homme noir*“ (Ségur 2008 [1865]: 103) überzeugt werden. Dieser Zustand hält jedoch nicht sehr lange an und mit Charles Geständnis den schwarzen Mann erfunden zu haben, verfallen die Männer wieder in ihre alten Verhaltensmuster. Im Gegensatz zu den gütigen Frauen, die für ihre Taten belohnt werden, erleben die kaltherzigen und emotionslosen Männer die Schließung des Internates.

An dieser Stelle halte ich es für sinnvoll einen Punkt anzusprechen, der nicht auf die Darstellung von Gender-Rollen ausgerichtet ist. Er enthüllt jedoch viel von der Institution Schule und von der Bildungsfrage im 19. Jahrhundert und unterstützt somit die oben im vierten und sechsten Kapitel geschilderte Situation. Während seiner Zeit im Internat, wird Charles als ungenügend gebildetes Kind beschrieben, welches gerne

zum Lernen bereit wäre. Durch die Lebensweise seiner Tante, der Charles immer vorlesen muss und für die er jene Aufgaben erledigt, die sie nicht ausführen möchte, wird er davon abgehalten in die Schule zu gehen. Bei dem Internat handelt es sich um eine teure Privateinrichtung, die von der Tante zu bezahlen wäre. Aufgrund ihres Geizes möchte sie dies jedoch nicht. Diese Tatsache wird von dem Direktor enthüllt und deutet darauf hin, dass dem mittellosen Kind auch dann der Bildungsweg verwehrt geblieben wäre, wenn er keine Streiche in dem Internat gespielt hätte. Charles ist zu diesem Zeitpunkt jedoch kein Einzelfall und kann repräsentativ als Beispiel für das Schicksal eines Kindes herangezogen werden, welches zu Zeiten der verstärkten Industrialisierung nicht oder nicht lange genug zur Schule gehen konnte und den Eltern helfen musste. Nach seinem Umzug gelingt es ihm seinen Willen durchzusetzen: „[...] Marianne, j’espère bien travailler [...] ! J’irai chez M. le curé, chez le maître d’école ! Je ne vous ennuierais pas, j’espère bien apprendre quelque chose ! Il serait temps ! À mon âge, c’est tout juste si je sais lire, écrire et compter !" (Ségur 2008 [1865]: 131-132).

7.3.4 Visuelle Gestaltung

Die Originalausgabe des *Un bon petit diable* ist ein von Hachette herausgegebenes Buch, das von Horace Castelli illustriert wurde, welcher für fast alle Werke Ségurs zuständig war (vgl. <http://data.bnf.fr/11895502>, letzter Zugriff am 20. Juni 2017). Es handelt sich in der Originalausgabe um kleinere Zeichnungen, ähnlich der mir vorliegenden zeitgenössischen Auflage. Auf der 2008 von Patrice Douénat illustrierten bunten Klappe des Buches ist Mme Mac Miche in einem langen, rosafarbenen Kleid abgebildet und deutet mit dem Finger und einem finsternen Gesichtsausdruck auf den vor ihr stehenden Charles. Dieser scheint wenig beeindruckt von seiner Tante und hält hinter seinem Rücken eine Schüssel mit Nahrung versteckt. Der Konflikt zwischen diesen beiden Charakteren wird somit schon ab der ersten Seite offensichtlich. Wie bei vielen Werken des 19. Jahrhunderts wurde auch hier demnach die Klappe durch bunte Farben an ein jüngeres Publikum angepasst.

Die wenigen Zeichnungen, die in dem Buch zu finden sind, sind schwarz und weiß gehaltene Initiale. Meist handelt es sich um Illustrationen jener Personen, die in dem darauffolgenden Kapitel im Mittelpunkt der Handlung stehen und diese vorantreiben. Außerdem erscheinen einige Zeichnungen auch inmitten der Kapitel und zeigen in diesem

Fall für die Handlung wichtige Situationen oder Gespräche zwischen zwei oder mehreren AkteurInnen. Schließlich sind am Ende einiger Kapitel kleinere Zeichnungen zu finden.

Betrachtet man die erste große Illustration (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 9), erkennt man sogleich das hierarchische Machtverhältnis zwischen Mme Mac Miche und ihrem Neffen Charles. Die ältere Dame scheint den Knaben anzuschreien und hält ihn mit einer Hand an der Schulter fest. Die andere Hand zieht an dem Ohr des Kindes. In dem weiten und bodenlangen Kleid mit langen Ärmeln wirkt die Tante sehr streng und traditionell. Dadurch, dass die Handlung in Schottland spielt, sind deutlich Tartanmuster erkennbar. Auch der junge Charles, der sehr erschrocken aussieht, trägt einen Rock mit langen karierten Kniestrümpfen. Er geht gebückt vor seiner ‚bösen‘ Tante und scheint mit der gesamten Situation überfordert. Dies ist verständlich, da das Vergehen des Kindes nur darin besteht, dass es seine blinde Cousine Juliette nach Hause geführt hatte und dadurch verspätet angekommen war.

Ein weiteres Beispiel für das Verhältnis zwischen Charles und seiner Tante ist zu einem späteren Zeitpunkt erkennbar (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 27). Mme Mac Miche möchte aus ihrem Bett aufstehen um Charles zu züchtigen, während dieser und drei andere Charaktere erschrocken in ihre Richtung sehen. Betty, ein Kutscher und der Friedensrichter scheinen von den Erziehungsmaßnahmen der alten Frau entsetzt zu sein, da sie mit offenem Mund dastehen. Der Kutscher hält einen Arm leicht ausgestreckt um Charles zu sich zu ziehen und um ihn zu beschützen. Betty hingegen steht nur machtlos da. Die Arme Mme Mac Miches sind ausgestreckt und greifen nach Charles, während ihr Gesicht eine wütende Grimasse zieht. Charles selbst weicht vor seiner Angreiferin zurück und lässt deutliche Angst in seinem Gesicht deuten.

Eine für Betty typische Szene ist in einer Illustration in der Küche des Hauses erkennbar (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 37). Sie sitzt in der Mitte des Raumes umgeben von Gefäßen und Töpfen und näht. Es handelt sich dabei um eine Erfindung um die Schläge Mme Mac Miches für Charles erträglicher zu machen. Sie hilft dem Knaben, in-

dem sie eine Art gepolsterten Schutz in seine Hose näht. Ihr freundlicher Gesichtsausdruck ist auf Charles gerichtet, der auf dem Bild etwas verwirrt aussieht. Sein Staunen über die Idee der adrett gekleideten Haushälterin verrät, dass er begeistert von ihrer Idee ist.

Das Verhältnis zwischen Charles und Mme Mac Miche verändert sich in dem Moment, als Charles eines Tages seine Hose zur Züchtigung hinunterzieht und zwei schwarze Teufel aus Stoff ihre Zunge der verängstigten Tante entgegenstrecken (vgl. Abbildung in Ségur 1865: 69). Der fröhliche Charles ist stolz auf die Art und Weise, wie er Mme Mac Miche in Angst und Schrecken versetzen kann. Ihre Angst vor den in dieser Geschichte als ‚böse‘ dargestellten Feen lässt die alte Frau denken, dass ebendiese die Teufel auf das Gesäß des Kindes erscheinen haben lassen. Ihr Gesicht sieht anders aus, als auf den vorherigen Illustrationen und auch die Körperhaltung verrät ihr Unwohlsein. Betty hingegen steht hinter der halb geöffneten Tür und betrachtet die Szene lachend aus dem Hintergrund. Ihre Idee war es wieder, die Charles auf diese Art und Weise vor den Schlägen der Tante beschützen konnte.

Aus Rache für alle Streiche soll der junge Knabe von nun an in der privaten Erziehungsanstalt Old Nicks leben und unterrichtet werden. Interessanterweise wird diese mit einem Gefängnis verglichen (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 89), wodurch die früher in dieser Arbeit dargestellten Symmetrien zwischen Schulen und Gefängnissen untermauert werden. Bei der Ankunft (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 91) stehen Charles und Betty, die mit ihm das Haus Mme Mac Miches verlassen hatte, sichtlich unsicher vor der Tür des Direktors. Dieser blickt sehr finster zu ihnen hinüber und erhält durch seine Frisur ein diabolisches Aussehen. Sein Haar ist auf beiden Seiten nach oben gekämmt, während einige wenige Haare seine Glatze verdecken. Neben der Tür ist auch der taube Glöckner der Schulglocke zu sehen, der von der Boshaftigkeit des Direktors und der Institution fasziniert ist.

Der im Internat zunehmend wie ein Held gefeierte Charles wird immer mutiger und kann dadurch seine Mitschüler beeindrucken. Alle Knaben beobachten wie in einen Bann gezogen die Handlungen des Neuankömmlings (vgl. Abbildung in Ségur [1865]:

117). Dieser beeilt sich in der Abwesenheit des Lehrers Klebstoff auf die Bank der Lehrkraft zu schmieren und wieder einen seiner Streiche zu spielen. Die Bewunderung, die er von seinen Kameraden dafür erntet, ist in ihren Gesichtern klar erkennbar. Er symbolisiert eine Art Helden, der all jene Taten vollbringen kann, die sie sich nicht durchzuführen trauen. Unterstützt wird diese charakterliche Veränderung des nun furchtlosen Kindes durch eine weitere mutige Geste, die am Ende des vierzehnten Kapitels illustriert ist (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 127). Charles streckt dabei seine Hand vor seiner Nase aus und macht sich über Old Nick und die restlichen Lehrer der Schule lustig, als er diese endlich verlassen kann. Dieser neu gefasste Mut zieht sich auch später durch die Illustrationen des Buches durch, beispielsweise als er seine Tante mit den Fakten über sein Erbe konfrontiert (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 133). Der fröhliche und entspannte Charles redet dabei auf die erschrockene Tante Mac Miche ein, die nicht erwartet hatte, dass er dem Internat entkommen konnte.

In einem weiteren Bild (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 167) ist schließlich auch die Beziehung zwischen Charles und seiner Cousine Juliette gut erkennbar. Das blinde Mädchen steht neben dem Knaben und lächelt ihn an. Es hält die Hände nach ihm ausgestreckt, da sie ihm in seine neuen Kleider helfen möchte. Diese Fürsorge ist ein Charakterzug, den das Mädchen schon an vielen Stellen zuvor beweisen hat können. Charles hingegen steht stolz vor einem großen Ganzkörperspiegel und betrachtet sich darin. Die Arme in die Hüfte gestemmt steht er breitbeinig und selbstbewusst vor seiner Cousine und zeigt sich von seiner besten Seite. Auch etwas später (vgl. Abbildung in Ségur 2008 [1865]: 175) wird Charles als ein starker junger Mann gezeichnet, der Juliette beim Spazierengehen stützt und das junge Mädchen in seinen Bann zieht.

7.3.5 Interpretation

Erstmals in den bisher analysierten Werken kann man in *Un bon petit diable* einen durchgehend emotionalen und schwachen Knaben sehen. Wird seine Angst zu einem bestimmten Zeitpunkt überspielt, so zeigt er sich spätestens am Ende des Buches bei dem Tod seiner Tante als gutherziges und mitfühlendes Kind. Seine Erlebnisse verändern jedoch seinen Charakter nachhaltig, wie in den letzten zwei analysierten Bildern erkennbar ist. Hierbei handelt es sich also um einen ‚untypischen‘ männlichen Charakter, der aufgrund seiner Lebenserfahrung zu einem starken und ‚idealtypischen‘ Mann

heranwächst, der schließlich für das allgemeine Wohl seiner Mitmenschen sorgen kann.

Während Mme Mac Miche eine ‚atypische‘ Frauenrolle spielt, werden Juliette und Marianne als ‚Engel des Hauses‘ und hilfsbereite, ‚ideale‘ Frauenfiguren dargestellt. Die Handlungen der Haushälterin Betty können als eine Art Amalgam aus ‚ideal‘ und ‚unerwünscht‘ betrachtet werden. Sie ist ein Paradebeispiel für die Rolle der Haushälterin in der oben angeführten *family story* des 19. Jahrhunderts. Es ist ihr jedoch unmöglich, aus der privaten Sphäre hinauszutreten. Erst durch eine Heirat am Ende der Geschichte scheinen Betty, Juliette und Marianne zufriedengestellt zu werden. Die Männer, die sie heiraten, ‚retten‘ ihre jeweilige Dame aus einem Dasein als ‚alte Jungfer‘ (Betty und Marianne) oder als Außenseiterin der Gesellschaft (Juliette), die aufgrund ihrer Blindheit sonst keine Chance auf eine Heirat gehabt hätte.

Der ‚idealtypische‘ Mann wird in dieser Geschichte einerseits durch Charaktere wie den Kutscher oder den Friedensrichter skizziert, andererseits durch die Lehrer Charles und den Direktor Old Nick. Ich trenne diese Akteure aus den folgenden Gründen; während der Kutscher und der Friedensrichter als ‚starke‘ und protektive Charakter beschrieben werden und schließlich ein glückliches Leben führen dürfen, werden die Lehrer und der Direktor der schulischen Einrichtung für ihre Stärke bestraft. Grund dafür ist die Tatsache, dass sie ihre Macht missbrauchen und ihre Brutalität Kindern gegenüber seitens der Autorin deutlich missbilligt wird. Hier zieht Ségur eine klare Grenze und deutet auf richtungsweisende Veränderungen der sozialen Gegebenheiten hin.

Abschließend kann dieses Werk als ein für das 19. Jahrhundert typisches Kinderbuch bezeichnet werden, welches die Psychologie und die soziale Realität des Kindes thematisiert. Als zeitgenössische Lektüre für Kinder des 21. Jahrhunderts kann es zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Armut, Bildung und Gender herangezogen werden. Gender-Rollen werden in Ségurs *Un bon petit diable* im Gegensatz zu Perraults *Histoires ou contes* und Leprince de Beaumonts *Belle et la bête* in ein weniger stereotypisches Licht gerückt, da Emotionen und Tränen den männlichen Akteuren

nicht gänzlich verwehrt werden, Brutalität jedoch verurteilt wird. Die weiblichen Charaktere hingegen bleiben an ihre ‚idealtypischen‘ Rollen gefesselt und werden für abweichendes Verhalten wie Mme Mac Miche bestraft.

7.4 Saint-Exupéry: *Le petit prince* (1943)

7.4.1 Autor und historischer Kontext

Die Biographie Antoine de Saint-Exupéry ist ein in der Literaturwissenschaft ebenso gut beschriebenes Thema wie seine Werke selbst. In biographischen Werken wird der Autor meist als ein Mythos der französischen Geschichte glorifiziert. Geboren im Jahre 1900, erlebt Saint-Exupéry Frankreich in seiner Form als dritte Republik und als Vichy-Regime. War er während des ersten Weltkrieges zu jung, so konnte er seine Liebe zum Fliegen im zweiten Weltkrieg einsetzen. Schließlich führte ein Absturz 1944 zu seinem Tod (vgl. Chadeau 1994, Lhospice 1994).

In seinen Werken finden LiteraturforscherInnen ein reichhaltiges Symbolsystem, welches typisch für Saint-Exupéry ist. Ein Beispiel dafür ist die Einarbeitung der Erklärung des *signifiant* (des Signifikates) und des *signifié* (des Signifikantes), also einer Grundtheorie der Semiotik, durch seine Zeichnung einer Elefanten-fressenden Boa im *Le petit prince* (vgl. Le Hir 2001: 7). Saint-Exupéry arbeitet auch später noch einmal diese Theorie in das Werk hinein, als er die Blume des kleinen Prinzen mit anderen Blumen vergleicht. Er lässt den Erzähler die Feststellung machen, dass es sich nur bei dieser einen Blume um ein richtiges Symbol handelt, da es ‚voll‘ ist, also ein Signifikat besitzt. Die anderen Blumen stellen ein ungreifbares Konzept dar, welches dem kleinen Prinzen nicht vertraut und daher bedeutungslos ist (vgl. Le Hir 2001: ebd.). Von weiterem Interesse ist die Tatsache, dass auch Saint-Exupéry nicht von der Einarbeitung einer ihm wichtigen Moral abweicht; die „*responsabilité partagée*“, also die Verantwortung des Individuums für die gesamte Menschheit, wird auch hier wie in vielen seiner Werke behandelt (vgl. Forest 2010: 17).

Eine umstrittene Frage behandelt die Intention des Autors, sofern das Publikum des kleinen Prinzen betroffen ist. Die oben genannten Inhalte wie Semiotik und Moral deuten auf ein für Erwachsene geschriebenes Buch hin, jedoch sorgt die Widmung auf der

ersten Seite des Werkes für Verwirrung. Widmet Saint-Exupéry das Werk seinem besten Freund Léon Werth, so entschuldigt er sich im ersten Satz bei allen Kindern dafür. Schließlich schreibt er seine Widmung um, sodass sie „Léon Werth quand il était petit garçon“ (Saint-Exupéry 2007 [1943]: 8) besagt. Dennoch scheinen teilweise schwierige Themen im Laufe der Handlung auf, die beispielsweise die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen behandeln:

Voilà le type même de l'œuvre qui joue sur les deux tableaux. A la fois livre sur l'enfance mais qui prétend s'adresser d'abord aux enfants. Et *Le petit prince* pose un préalable: l'enfant vit dans un monde à part, il est, par conséquent, fondamentalement différent de l'adulte et peut voir ce que l'adulte a perdu la faculté de voir. Aussi est-ce l'adulte qui est dans le simulacre, qui joue, et l'enfant qui vit vraiment, qui s'occupe de choses sérieuses, de la rose et des étoiles (Jan 1977: 95).

7.4.2 Zusammenfassung des Inhaltes

Le petit prince beginnt mit einer Analepse, in der der Erzähler von seinen in der Kindheit gescheiterten Versuchen erzählt, schöne Zeichnungen zu erstellen. Niemand versteht, dass der von ihm gezeichnete Hut einen gefressenen Elefanten im Körper einer Boa darstellen soll. Nach dieser Rückblende folgt sogleich die an die Biographie des Autors angelehnte Geschichte des Erzählers, der eines Tages als Pilot in der Wüste abstürzt. Er trifft den kleinen Prinzen, der ihn darum bittet, ein Schaf zu zeichnen. Nach zahlreichen Versuchen freut sich der kleine Knabe schließlich über die Zeichnung einer Kiste, in der sich das Schaf befinden soll.

Der kleine Prinz erzählt von seinem Heimatplaneten, dem Asteroiden B612, welcher sehr klein ist und auf dem sich drei Vulkane befinden. Entdeckt haben soll den Asteroiden ein türkischer Gelehrter, welcher in seiner traditionellen Tracht zunächst nicht ernstgenommen, doch später im westlichen Anzug gefeiert wird. Das Kind berichtet dem Erzähler schließlich auch von seiner Blume, einer pedanten Rose, die es gehegt und gepflegt hatte. Doch eines Tages hatte der kleine Prinz seinen Planeten verlassen und war von einem Planeten zum nächsten geflogen, wo er immer verschiedene Menschen kennenlernen konnte. Er erzählt dem Piloten von einem König ohne Volk, von einem Eitlen, von einem Alkoholiker, von einem Geschäftsmann, von einem Laternenanzünder auf einem viel zu kleinen Planeten und von einem Geographen. Der letzte Planet, auf dem er gelandet war, war die Erde, auf der der kleine Prinz eine giftige

Schlange kennengelernt hatte. Diese hatte ihm angeboten, sein Heimweh zu lindern. Auch viele Blumen, so erzählt der kleine Prinz, hatte er auf dem Planeten Erde gefunden. Die große Anzahl an Blumen hatte dem Kind jedoch klargemacht, dass seine Rose keine Besonderheit war. Schließlich, so der kleine Prinz, hatte er einen Fuchs kennengelernt, der von dem Kind domestiziert werden wollte. Die Trennung war dem Tier schmerzlich, doch es würde von nun an in jedem Weizenfeld das blonde Haar des Kindes sehen. Aufgrund solcher persönlichen Bindungen, so stellt sich heraus, sei auch die Rose des kleinen Prinzen besonders.

In der Gegenwart angekommen, verbringen der Pilot und der kleine Prinz noch einige Momente mit interessanten und bedeutungsvollen Gesprächen. Eines Tages, ein Jahr nach dem Verlassen seines Planeten, trifft der kleine Prinz wieder auf die Schlange. Aus der Erzählung wird klar, dass diese ihn von seinem Leben auf der Erde erlöst und der kleine Prinz sterben würde. Für den längst heimgekehrten Piloten, so stellt sich heraus, ist es das erste Mal nach sechs Jahren, dass er diese Geschichte erzählt.

7.4.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Der kleine Prinz ist ein neugieriges kleines Kind, welches als Entdecker und Abenteurer dargestellt wird. Dies gilt aber auch für den Piloten, den Erzähler der Geschichte. Die zwei männlichen Charaktere stehen in einem wechselseitigen Machtverhältnis und treiben mit ihren Taten und Konversationen die Handlung voran. Schon von Anfang an, als der kleine Prinz den Piloten um die Zeichnung des Schafes bittet, rechtfertigt dieser seine Handlung vor den LeserInnen: „Quand le mystère est trop impressionnant, on n’ose pas à *désobéir*“ (Saint-Exupéry 2007 [1943]: 14, eigene Hervorhebung). Hierbei wird deutlich, dass er die Anweisung des Kindes aus einem Instinkt heraus befolgen muss. An einer späteren Stelle wird der Erwachsene jedoch zur Quelle des Wissens und soll dem kleinen Prinzen einige Fragen beantworten, da sich dieser Sorgen um seine Blume macht:

- Un mouton, s’il mange les arbustes, il mange aussi les fleurs ?
 - Un mouton mange tout ce qu’il rencontre.
 - Même les fleurs qui ont des épines ?
 - Oui. Même les fleurs qui ont des épines.
 - Alors les épines, à quoi servent-elles ?
- Je ne le savais pas. J’étais alors très occupé à essayer de dévisser un boulon trop

serré de mon moteur. J'étais très soucieux car ma panne commençait de m'apparaître comme très grave, et l'eau à boire qui s'épuisait me faisait craindre le pire.

– Les épines, à quoi servent-elles ?

Le petit prince ne renonçait jamais à une question, une fois qu'il l'avait posée.

J'étais irrité par mon boulon et je répondis n'importe quoi :

– Les épines, ça ne sert à rien, c'est de la pure méchanceté de la part des fleurs !“

(Saint-Exupéry 2007 [1943]: 34-35).

Aus diesem Gespräch geht auch die Tatsache hervor, dass sich das Kind um ‚Unsinn‘ zu kümmern scheint, während der Erwachsene ‚reale Probleme‘ zu lösen versucht. Dies bekräftigt Jans Kommentar zu den dargestellten Unterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern in Saint-Exupérys Werk. Später wird dies jedoch umgekehrt und der kleine Prinz scheint derjenige zu sein, der sich um die wirklich wichtigen Probleme kümmern muss. Die männlichen Erwachsenen denen er begegnet sind in ihren Verhaltensweisen derart festgefahren, dass sie sich um Banalitäten zu kümmern scheinen. Beispiele dafür sind der König, der Befehle erteilen möchte, selbst wenn er keine UntertanInnen hat, oder der habgierige Geschäftsmann, der sein Leben mit dem Zählen seiner Sterne verbringt.

Dem Piloten und dem kleinen Prinzen werden jedoch auch ‚untypische‘ Handlungsweisen gestattet. Das emotionale Kind muss schrecklich weinen als es merkt, dass seine Blume nicht besonders ist. Auch die Freundschaft zum Piloten und zu den Tieren, denen das Kind begegnet, deuten auf eine gefühlsstarke Seite hin. Der Erzähler zeigt sich ebenfalls von einer emotionalen Seite, als er sein Werkzeug ablegt um seinen kleinen Freund zu trösten oder gegen Ende der Geschichte, als er Abschied von dem kleinen Prinzen nehmen muss.

Die Charakterisierung der weiblichen Figuren kann aufgrund der mangelnden Anzahl dieser sehr kurz gehalten werden. Die einzigen weiblichen ‚Akteurinnen‘ sind die personifizierten Blumen, mit denen der kleine Prinz spricht. Ich setze das Wort aus dem Grund unter Anführungszeichen, da es sich dabei um passive und immobile Charaktere handelt, die die Handlung nicht vorantreiben. Blumen werden in der oben genannten Textstelle zunächst als boshafte Wesen beschrieben, die aus einer bloßen Laune heraus

Dornen wachsen lassen. Der kleine Prinz widerspricht dieser Aussage jedoch und behauptet: „Je ne te crois pas! Les fleurs sont faibles. Elles sont naïves. Elles se rassurent comme elles peuvent. Elles se croient terribles avec leurs épines...” (Saint-Exupéry 2007 [1943]: 35). Die wichtigste Blume ist jene des kleinen Prinzen, welche auf seinem Asteroiden lebt. Sie wird als eine um ihr Aussehen bekümmerte und kleinliche Rose beschrieben:

Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement, elle ajustait un à un ses pétales. [...] Elle ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. [...] Et puis voici qu'un matin, justement à l'heure du lever du soleil, elle s'était montrée. [...]

– Que vous êtes belle!

– N'est-ce pas, répondit doucement la fleur. Et je suis née en même temps que le soleil

(Saint-Exupéry 2007 [1943]: 38-39).

Dem kleinen Prinzen wird schnell bewusst, dass die sich häufenden Lügen und Anforderungen der Blume von ihrem wahren Charakter zeugen. Als er sich jedoch von ihr verabschieden möchte, gesteht sie ihm schließlich ihre Liebe und bittet um einen schnellen Abschied, sodass er ihre Tränen nicht sehen muss.

Zwei Mal begegnet der Prinz Blumen auch auf dem Planeten Erde. Das erste Mal handelt es sich um eine Blume, die er nach den Menschen fragt. Diese aber hatte in ihrem Leben nur ein einziges Mal eine kleine Gruppe von Menschen gesehen und antwortet naiv: „Les hommes? Il en existe, je crois, six ou sept. Je les ai aperçus il y a des années. Mais on ne sait jamais où les trouver. Le vent les promène. Ils manquent de racines, ça les gêne beaucoup“ (Saint-Exupéry 2007 [1943]: 78). Die zweite Begegnung ist mit einer Masse an Blumen, die ihn sehr traurig stimmen. Er erkennt, dass seine Blume nichts Besonderes darstellt, wird später jedoch wieder daran erinnert, dass seine Beziehung zu dieser die Besonderheit ist.

7.4.4 Visuelle Gestaltung

Die Aquarelle in *Le petit prince* wurden von Antoine de Saint-Exupéry selbst gemalt und dienen in fast allen Versionen, ob für Erwachsene, Jugendliche oder Kinder, als grundlegender Bestandteil des Buches. Der Wiedererkennungswert des Werkes ist

dadurch nicht nur von Generation zu Generation gesichert, sondern auch im internationalen Vergleich. Helle und fröhlich wirkende Farben kommen hierbei zum Einsatz, während einige wenige Bilder schwarz oder weiß gehalten sind. Sie stellen fast ausnahmslos den kleinen Prinzen, Männer, Tiere oder Pflanzen dar und werden meist von einem kurzen Textausschnitt aus dem Werk begleitet.

Ein interessanter Vergleich kann zwischen einer der ersten Abbildungen des kleinen Prinzen (vgl. Abbildung in Saint-Exupéry 2007 [1943]: Schmutztitel) und der letzten Abbildung des Kindes (vgl. Abbildung in Saint-Exupéry 2007 [1943]: 114) gemacht werden. Der abenteuerlustige Prinz wird zunächst als ein von wilden Vögeln mit Schnüren davongetragenes Kind dargestellt. Unter ihm befindet sich sein Heimatplanet, auf welchem einer seiner Vulkane und seine geliebte Blume zu sehen sind. Der Prinz blickt hinauf zu einem neuen Planeten, auf dem neue Abenteuer auf ihn warten. Umgeben ist er von vielen Sternen, die ebenso wie das Kind in einem heugelben Ton gehalten sind und somit von Anfang an die Idee einprägen sollen, dass der kleine Prinz den Erzähler an die Sterne erinnern soll. Das letzte Bild stellt den kleinen Knaben von hinten dar. Er war soeben aufgestanden um weiterzugehen und fällt nun ein letztes Mal in den Sand der Wüste, einem einzigen Stern entgegenblickend. Sein blonder Schopf ähnelt stark dem in der selben Farbe gemalten Stern am Horizont. Das traurige Bild wird begleitet von einer Aufforderung für die LeserInnen auf der Folgeseite: „Regardez le ciel. Demandez-vous : « Le mouton, oui ou non a-t-il mangé la fleur ? » Et vous verrez comme tout change...” (Saint-Exupéry 2007 [1943]: 115).

Die Blume des Prinzen wird, als sie das erste Mal beschrieben wird, als rote Rose mit vier Dornen im Vordergrund des Sonnenaufgangs gezeichnet (vgl. Abbildung in Saint-Exupéry 2007 [1943]: 36). Auf den folgenden Seiten (39-42) wird die schöne Blume jedoch nicht mehr aufgrund ihres schönen Aussehens illustriert. Sie ist jedes Mal von dem kleinen Prinzen umgeben, der sie gießt, schützt und pflegt. Die Abbildung auf Seite 41 zeigt die Blume mit ihren Dornen im Kampf gegen einen wilden Tiger. Dieser ist jedoch nicht real und die Rose verliert durch ihre erdachte Tapferkeit nur noch mehr an Kreditabilität.

Schließlich lassen sich auch die Abbildungen der Männer auf den verschiedenen Planeten einer kurzen Analyse unterziehen. Der erste der sechs Männer, ein König, wird dargestellt als ein einsamer Herrscher ohne UntertanInnen (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 47). Seine Macht ist daher fraglich. Der nächste, ein von Eitel eingenommener Herr, ist ebenfalls alleine auf seinem Planeten und hat somit niemanden, der ihn in seinem wunderbaren Anzug bewundern könnte (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 53). Diese scheinbare Sinnlosigkeit der Existenz spitzt sich weiter zu, als der kleine Prinz einen Alkoholiker trifft, der trinkt um seine Scham vor seinem Dasein als Alkoholiker zu vergessen (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 55). Auf dem vierten Planeten trifft der kleine Prinz einen als vielbeschäftigt abgebildeten Geschäftsmann, der aufgrund seiner Habgier die Anzahl der Sterne, seinem Besitz, zählt (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 58). Auch der Laternenanzünder, der jede Minute die Laterne auf seinem kleinen Planeten ein- oder ausschalten muss (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 65) oder der Geograph, der seinen Beruf als viel zu wichtig betrachtet, als dass er selbst seinen Planeten erforschen würde (vgl. Abbildung Saint-Exupéry 2007 [1943]: 68) verraten dem kleinen Prinzen, dass der Schein der Männer trügt und ihre ‚wichtigen‘ Aufgaben nur sinnbefreite Tätigkeiten darstellen.

7.4.5 Interpretation

Antoine de Saint-Exupéry's Werk lässt sich insofern mit den bisher analysierten Werken vergleichen, als dass es von aktiven und wichtigen männlichen Charakteren handelt. Der Erzähler und der kleine Prinz stellen dabei genuine Akteure dar, aufgrund derer die Handlung voranschreiten kann, während die restlichen Charaktere fragwürdigen Tätigkeiten nachgehen. Dadurch verlieren sie an Interesse. Dennoch können weder der Erzähler noch der kleine Prinz als rein stereotypische ‚Ideale‘ bezeichnet werden. Die Tatsache, dass ihnen Tränen und Emotionen nicht untersagt sind, deutet darauf hin, dass auch Saint-Exupéry von einer rein traditionellen Sichtweise auf Gender-Rollen Abstand nimmt.

Leider trifft dies jedoch nicht auf die weiblichen Charaktere zu. Die Reduktion der Weiblichkeit auf die reine Personifikation von Pflanzen deutet auf eine Unterrepräsentierung hin, die Saint-Exupéry in seiner Gender-Darstellung wieder einen Schritt zurückwirft. Auch die Art und Weise auf welche die Rose des Prinzen charakterisiert

wird, lässt den patriarchalischen Diskurs der ‚idealtypischen‘ Frauenrolle herauslesen. Beschreibt der Erzähler die Blume zunächst als ein boshafte Wesen, welches aus keinem ersichtlichen Grund Dornen wachsen lässt, so tritt der kleine Prinz für sie ein und versucht sie zu verteidigen. An die Stelle der Boshaftigkeit treten nun für das ‚idealtypische‘ weibliche Wesen charakteristische Wesenszüge wie Schwäche und Naivität. Unzufriedenheit mit dem eigenen Aussehen wird ebenfalls als stereotypische Annahme über das Selbstbild der Frau angedeutet.

Zeigt sich Saint-Exupéry in diesem Werk nun als nur wenig fortschrittlich sofern die Darstellung von Gender-Rollen betroffen ist, so kann die darin abgebildete Relation zwischen Kindern und Erwachsenen jedoch als beachtlich angesehen werden. Die Wünsche und Gefühle der kleinen Menschen werden jenen der großen Personen in ihrer Wichtigkeit gleichgestellt oder sogar übergeordnet. Der kleine Prinz als Träger der Weisheit ist in seiner Rolle viel komplexer als alle Erwachsenen, die ihren sinnbefreiten Tätigkeiten nachgehen. So wird im Jahre 1943 schon jene Bewegung eingeläutet, welche später die besondere Rolle der Kinder und vor allem der Jugendlichen in unserer Gesellschaft unterstreichen wird. Das Miteinander und die komplementären Funktionen der Individuen sind dabei wichtiger als die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern selbst.

7.5 Brière-Haquet: *La princesse qui n'aimait pas les princes* (2010)

7.5.1 Autorin und Kontext

Alice Brière-Haquet ist eine 1979 geborene Kinderbuchautorin, die französische Literatur unterrichtet. Ihre Bücher entstehen in Zusammenarbeit mit verschiedenen IllustratorInnen und behandeln neben lustigen Themen auch das Großwerden und die damit verbundenen Herausforderungen.

Zwischen der Veröffentlichung der *Princesse qui n'aimait pas les princes* und der Veröffentlichung des kleinen Prinzen haben viele Veränderungen in Frankreich stattgefunden. Dazu gehören vor allem die Gründung des Gouvernement provisoire de la République française und die anschließende Gründung der zunächst vierten und später fünften Republik. Der Verlust der französischen Kolonien und der Algerienkrieg haben das

heutige Frankreich und seine Relationen zu anderen Ländern geprägt. Neben Deutschland spielt das Land eine der wichtigsten Rollen in der Europäischen Union und ist somit weltweit ein strategischer Machtträger. Amtsführender Präsident im Erscheinungsjahr der *Princesse qui n'aimait pas les princes* ist der umstrittene Nicolas Sarkozy.

Brière-Haquets Werk handelt von einer homosexuellen Prinzessin und der im Jahr 2010 noch unerlaubten Eheschließung gleichgeschlechtlicher EhepartnerInnen in Frankreich. Das Buch erscheint nur wenige Jahre vor dem Erlass des Gesetzes, welches die Heirat für alle, *le mariage pour tous*, gestattet. Somit kann es als ein für sein Erscheinungsjahr fortschrittliches Kinderbuch bezeichnet werden. Dennoch weist die Situation des Kinder- und Jugendbuchmarktes darauf hin, dass es sich dabei um eine Seltenheit handelt. In den Internetforen des 21. Jahrhunderts und durch diverse Blogeinträge wird es Eltern oder BibliothekarInnen ermöglicht ihre Bedenken untereinander auszutauschen und dadurch auf die wenigen Exemplare der *littérature jeunesse antisexistes* oder *non genrée* aufmerksam zu machen.³³

7.5.2 Zusammenfassung des Inhaltes

Als die Tochter des Königs eine perfekte Mayonnaise zubereitet sind sich alle im Königreich einig: sie muss verheiratet werden. So fasst der König den Entschluss, einen Ball organisieren zu lassen. Eingeladen werden alle jungen Prinzen im heiratsfähigen Alter aus den benachbarten Reichen. Die Gäste scheinen die Prinzessin jedoch nicht begeistern zu können, nicht einmal ein Prinz auf einem Harley Davidson Motorrad. Also beschließt der König eine Einladung an alle Prinzen zu schicken, die ein wenig weiter weg leben. Doch auch unter diesen Gästen findet sich keine passende Partie, nicht einmal der Dschungel-Prinz auf dem Elefanten kann die Prinzessin begeistern. Daher schickt der König eine E-Mail an alle Prinzen aus den Königreichen, die noch weiter entfernt liegen. Doch nicht einmal der feuerspeiende Superhelden-Prinz kann das Herz der Prinzessin erobern.

³³ vgl. dazu <https://filledalbum.wordpress.com/> (letzter Zugriff am 25. Juni 2017) & <http://naitreetgrandir.com/blogue/2014/12/16/trop-de-livres-pour-enfants-stereotypes/> (letzter Zugriff am 25. Juni 2017)

Der verzweifelte König weiß keinen weiteren Ausweg; er muss eine gute Fee kommen lassen. Im gesamten Königreich wird für ihre Ankunft geputzt, gewaschen und poliert. Selbst die Bestandaufnahme der Frösche und Kröten gehört zu den aufwendigen Vorbereitungen. Als die wunderschöne Fee schließlich ankommt, versuchen die enttäuschten Prinzen ihr ihre Wünsche zu nennen, zu denen beispielsweise ein verzaubertes Schwert oder eine leicht zu rettende Prinzessin gehören. Doch die Fee reitet an ihnen vorbei und erscheint vor den Augen der aufgeregten Prinzessin. In diesem Moment ist es um die Tochter des Königs geschehen. Die beiden jungen Frauen verlieben sich unsterblich ineinander und ziehen, auf einem Einhorn fliegend, in eine Hütte in die Nähe des Königreiches.

7.5.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Die Tochter des Königs nimmt eine sehr passive Rolle ein. Nachdem sie in der Küche des Palastes, demnach in der privaten und häuslichen Sphäre, mit Kochkünsten brilliert, entscheiden der Chefkoch und andere um sie herum versammelte Männer, dass ihrem Vater diese Nachricht vermittelt werden muss. Daraufhin lässt sie sich von ihrem Vater eine Vielzahl an Prinzen vorführen, die alle ihre Künste und Besonderheiten unter Beweis stellen. Als keiner der Anwärter den Vorstellungen der Prinzessin entspricht, ist es wieder der Vater, der die Fee in das Königreich einlädt. Schließlich kann die Fee allein durch ihr Aussehen die Prinzessin von sich überzeugen und sie lässt sich von diesem magischen Wesen in das benachbarte Reich führen.

Die Fee stellt im Gegensatz zur Prinzessin ein fortschrittliches und unabhängiges weibliches Wesen dar, das alleine über sein Leben entscheiden kann. Auf einem fliegenden Einhorn reitet die Erlöserin zur Prinzessin und zeigt sich sichtlich uninteressiert an den Prinzen, die um ihre Aufmerksamkeit ringen. Sie ist nicht an die private Sphäre gebunden und wird dennoch mit einem glücklichen Ende belohnt. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, ob das Ende des Buches ein tatsächlich zufriedenstellendes Ende für eine Fee mit magischen Kräften darstellen kann.

Der männliche Charakter, der bis zum Schluss die Handlung voranzutreiben versucht, ist der Vater der Prinzessin. Der König beschließt traditionellerweise seine Tochter zu

verheiraten und lädt die ihm unterlegenen Prinzen ein. Er ärgert sich über die Unentschlossenheit seiner Tochter und zieht alle Register, sodass schließlich sein Wunsch in Erfüllung geht. Zwar gewinnt er eine Fee als Schwiegertochter, doch sein übergeordnetes Ziel ist erreicht. Die Prinzen hingegen veranstalten eine Art Wettkampf um die Gunst der Prinzessin und können diese dennoch nicht beeindrucken. Einige von ihnen sind übersät mit blauen Flecken, andere zeigen sich vor der Königstochter als waghalsige Abenteurer. Trotz ihrer Bemühungen können sie schließlich nicht ihr angestrebtes Ziel erreichen.

7.5.4 Visuelle Gestaltung

Das von Lionel Larchevêque illustrierte Werk präsentiert sich trotz seines Inhaltes in einer rosafarben gehaltenen Klappe. Darauf ist neben den buntgekleideten und teilweise exotisch erscheinenden Prinzen auch die Prinzessin zu sehen, die sich in einem rosafarbenen Kleid präsentiert. Zeigt sich die Prinzessin am Anfang stolz über ihren kulinarischen Erfolg (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 5), so verzieht sie die Miene zu einem verwirrten und teilweise entsetzten Gesichtsausdruck auf jenen Seiten, auf denen sie den Prinzen begegnet. Einzig und allein ihre ‚wahre Liebe‘ lässt die Prinzessin erröten und bringt sie schließlich wieder zum Lachen (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 35).

Überraschend ist die Art und Weise, wie die Brust der Prinzessin gezeichnet wurde. Vergleicht man diese beispielsweise mit jener der Fee (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 39), so lässt sich schnell feststellen, dass die Brust der Prinzessin zwar sehr klein, doch übertrieben prominent dargestellt wird. Diese Akzentuierung der weiblichen Attribute deutet darauf hin, dass es sich bei der Prinzessin um eine ‚idealtypischere‘ Frau handelt, als bei der Fee. Ein weiterer Schritt in der Analyse zeigt, dass die Fee trotz ihres proportional harmonischer abgebildeten Körpers jedoch ebenfalls ein Kleid trägt, weshalb ihr das Reiten auf ihrem Einhorn erschwert wird. Beide Frauen müssen sich seitlich auf das Tier setzen, da sie durch ihre traditionelle Kleiderwahl eingeschränkt sind (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 35).

Der König und Vater der passiven Protagonistin wird als ein mächtiger Herrscher dargestellt, der in seiner prachtvollen Uniform Befehle erteilt und seine UntertanInnen in

Angst und Schrecken versetzt (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 6). Als seine Tochter nun schon zum zweiten Mal alle ihr vorgestellten Prinzen ablehnt, zeigt er sich wutentbrannt (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 18-19). Er scheint besessen von dem Gedanken, die Hand seiner Tochter zu vergeben und tippt sichtlich konzentriert in einem finsternen Raum die nun dritte Einladung in einen Computer. Scheinbar beherrscht der ältere Herr also die Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts, während seine Tochter lediglich für eine gelungene Mayonnaise gefeiert wird.

Die Analyse der Abbildungen der Prinzen erweist sich ebenfalls als ein ertragreiches Unterfangen. Die Männer haben verschiedene Talente und werden als Abenteurer und Helden dargestellt, die alle verschiedenen Kulturkreisen entstammen (vgl. Abbildungen in Brière-Haquet 2010: 8 & 17). Für Kenner und Liebhaber der Kinder- und Jugendliteratur ist es ein Leichtes intertextuelle Andeutungen in den Illustrationen zu erkennen, beispielsweise in der Abbildung des kleinen Prinzen (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 14), Tarzans (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 17) oder Harry Potters (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 20) als Anwärter um die Hand der Prinzessin. Die Kenntnis dieser Charaktere lässt Assoziationen zu, welche den männlichen Charakteren zusätzliche Attribute wie Stärke und Mut zuschreiben.

Abschließend erscheint es mir an dieser Stelle sinnvoll, die Abbildungen der vier Einladungen zu analysieren, deren genauer Wortlaut nur anhand der Illustrationen, nicht aber im Text erkannt werden kann. In ihnen beschreibt der König seine Tochter als heiratsfähiges junges Mädchen, welches die Ankunft der Prinzen kaum erwarten kann (vgl. Abbildungen in Brière-Haquet 2010: 7, 13 & 19). Er beschreibt damit das stereotypische ‚Idealbild‘ der Frau, erteilt jedoch nur mäßig Auskunft über die wahren Vorlieben und Interessen seiner eigenen Tochter. Die Prinzen erfahren nur, dass sie „*jolie*“, „*douce*“ und „*aimable*“ (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 7) ist, gut auf Erbsen schlafen kann und gerne Geschichten erzählt (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 13). Aus Verzweiflung schreibt der König der Fee jedoch eine andere Form des Briefes. In diesem beschreibt er seine Tochter zwar mit den gleichen Worten, bezeichnet sie jedoch als „*à désespérer*“ und zeigt damit, dass er mit ihrem Individualismus nicht umgehen kann.

7.5.5 Interpretation

Die Intention Alice Brière-Haquets ist in ihrem Werk klar ersichtlich. Im Gegensatz zu vielen anderen Werken der Kinder- und Jugendliteratur erweist sich *La princesse qui n'aimait pas les princes* als ein Buch, das Gender-Rollen auf zeitgenössische Art und Weise darzustellen versucht und das Thema der 2010 in Frankreich noch unmöglichen gleichgeschlechtlichen Ehe aufgreift: „La princesse et la fée allèrent s'installer dans le pays d'à côté. Elles ne purent pas vraiment se marier, et pour faire des bébés, ce fut un peu plus compliqué...” (vgl. Abbildung in Brière-Haquet 2010: 37). Dennoch ist der Autorin noch nicht gelungen, die stereotypische Darstellungsweise der Prinzessin und der Prinzen vollkommen abzulehnen.

Die fortschrittlichen Ideen unterscheiden das Werk ohne Frage von den bislang untersuchten Büchern in dieser Arbeit. Dennoch kann hier noch nicht von einer von Stereotypen befreiten Darstellung der Gender-Rollen gesprochen werden. Die Prinzessin soll traditionellerweise von ihrem Vater verheiratet werden und findet in dem Kennenlernen ihrer großen Liebe den Sinn ihres Lebens. Auch die Prinzen zeigen sich ‚typisch männlich‘; kompetitiv, abenteuerlustig und bereit dazu, für ihre große Liebe weit zu reisen. Dies spiegelt typische Handlungsweisen bisheriger Märchen wider.

La princesse qui n'aimait pas les princes trägt jedoch sicherlich dazu bei, dass die Bücherregale der Kinder Frankreichs in ihrem Inhalt weiter gefächert werden. Diese schrittweise und langsame Öffnung der *mindsets*, also der Denkweisen, über die Darstellung von weiblichen und männlichen AkteurInnen ist typisch für die Kinder- und Jugendliteratur, die bisher besprochen und analysiert wurde. Sie deutet auf die Richtigkeit meiner am Anfang gestellten Hypothese über den ‚trägen‘ Charakter der Kinder- und Jugendliteratur hin, sofern die Darstellung von Gender-Rollen betroffen ist.

7.6 Classe gagnante du concours Lire égaux: *Le prince aux petits pois* (2015)

7.6.1 AutorInnen und Kontext

Das Werk *Le prince aux petits pois* unterscheidet sich nicht nur inhaltlich grundsätzlich von den bislang analysierten Büchern, sondern auch durch seine Entstehungsweise. Das Besondere an diesem Buch ist, dass keine Erwachsenen den Text geschrieben haben. Die AutorInnen dieses Werkes sind SchülerInnen der Schule Waldeck Rousseau in Les Lilas, die im Rahmen des Wettbewerbes *Lire égaux* des Verlages Talents hauts ausgezeichnet wurden. Der Verlag richtet sich dabei an bis zu 200 Klassen aus der Region Île-de-France und vergibt seine Auszeichnung an jene Klasse, die am erfolgreichsten die Kommunikation von Stereotypen und Vorurteilen zu verhindern versucht.³⁴

Frankreich, das unter François Hollande im Jahr 2013 das Gesetz zur umstrittenen Ehe für gleichgeschlechtliche PartnerInnen erlassen hatte, zeigt sich von einer zunehmend weltoffeneren Seite. Unter dem stetig unbeliebteren Präsidenten und trotz diverser politischer Konflikte gelingt es dem Land, viele positive Ideen in die Kinder- und Jugendliteratur fließen zu lassen. *Le prince aux petits pois* ist ein ideales Beispiel für die traditionsbelassene Grundidee der *conte de fées*, in der jedoch ‚idealtypische‘ Gender-Rollen umgedreht werden.

Die Initiative wird unterstützt und gefördert von dem französischen Bildungsministerium, der Region Île-de-France, den regionalen Verantwortlichen für Frauenrechte und Gleichstellung und auch der regionalen Abteilung für Jugend, Sport und gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Classe gagnante 2015: Schmutztitel).

7.6.2 Zusammenfassung des Inhaltes

Eine Prinzessin beschließt von sich aus zu heiraten und tritt eine Weltreise an, auf der sie ihren Zukünftigen zu treffen verhofft. Im Regenwald trifft sie dabei auf eine

³⁴ <http://www.talentshauts.fr/content/13-lire-egaux-ministere-education-nationale> (letzter Zugriff am 25. Juni 2017).

Schlange, die sie mit bloßen Händen tötet und aus der sie ein Zelt macht. In der Wüste Afrikas wird sie von Skorpionen angegriffen, die sie aufspießt und zu Mittag verspeist. Die Drachen, die die Prinzessin beim Karneval in Rio in Brand setzen wollten, verlieben sich in diese, als sie ebenfalls Feuer zu speien beginnt. Schließlich gelingt es der Prinzessin vor ihrer Heimkehr in Indien einen fliegenden Elefanten zu zähmen und einer bösen Hexe den fliegenden Besen zu stehlen.

Der Vater der Prinzessin bereitet sich am Abend vor ihrer Rückkehr auf das Wiedersehen mit seiner Tochter vor. Wie könnte es anders sein, als dass drei Prinzen, die auf der Suche nach der richtigen Prinzessin sind, am selben Abend an der Tür des Palastes läuten und um einen Platz zum Schlafen bitten. Auf die Frage hin, wo die Königin sei, antwortet der alte König: „Elle est partie skier“ (vgl. Classe gagnante 2015: 11). Die zweite Frage bezieht sich auf die Tochter des Königs, welcher antwortet: „Ma fille est partie faire le tour du monde. [...]“ (vgl. Classe gagnante 2015: ebd.). Er erklärt den Prinzen jedoch, dass die Rückkehr seiner Tochter für den nächsten Tag geplant sei. Die Prinzen zeigen großes Interesse und erfahren vom König vor dem Schlafengehen, dass die Prinzessin am liebsten Erbsen in allen Formen mag.

Einer der Prinzen lässt seine Diener eine berühmte Erbse aus dem Museum holen und diese in einen Ring einarbeiten. Der zweite Prinz lässt ein Kleid anfertigen, dessen Stoffmuster von Erbsen übersät ist. Der dritte jedoch bereitet selbst eine *tarte aux petits pois* zu. Als die Prinzessin mitten in der Nacht ankommt, verschlingt sie diese mit großem Appetit. Am nächsten Morgen wecken zwei der drei Prinzen die königliche Tochter mit je einem Blumenstrauß und dem für sie angefertigten Geschenk. Sie zeigt sich jedoch wenig begeistert und fragt, wer für die *tarte aux petits pois* zuständig sei. Als keiner der beiden antwortet, macht sich die Prinzessin auf die Suche nach ihrem Prinzen und findet diesen in der Küche, wo er ein Dutzend Tartes für seine Prinzessin anfertigt.

Der Prinz, der von einer Karriere als Koch träumt, schenkt seiner Prinzessin ein Schwert zur Bekämpfung von Schlangen, Skorpionen, Drachen und Hexen, während

diese ihn mit einem Kochbuch beschenkt. Zusammen reiten sie durch die jubelnden Massen auf dem Weg in ihr gemeinsames Glück.

7.6.3 Beschreibung und Handlungsweisen der Charaktere

Anders als in den bisher analysierten Werken ist es hier die weibliche Protagonistin, die sich aus freiem Willen zur Heirat entscheidet. Sie verlässt die Sicherheit ihres Schlosses und begegnet auf ihrer Weltreise wilden Tieren und bösen Zauberwesen, die ihr allesamt unterlegen sind. Die tapfere junge Frau kehrt nach dieser amüsanten Reise heim. Obwohl es ihr nicht gelungen ist, ihren Prinzen zu finden, wird die Prinzessin als aktive Lenkerin ihres eigenen Schicksals dargestellt. Durch den Dialog zwischen den Prinzen und dem König erfahren die LeserInnen, dass auch die Königin gerne Zeit außerhalb des Palastes mit Skifahren verbringt und somit nicht an die private Sphäre gebunden ist.

Der König des Reiches ist zwar gewillt, die Hand seiner Tochter zur Heirat freizugeben, jedoch geschieht dies erst nachdem die Prinzessin ihren Wunsch dazu äußert. Auch dieser zukünftige Schwiegervater hat es mit mehr als einem Anwärter zu tun und beschließt den Prinzen einen Tipp über die Vorlieben seiner Tochter zu geben. Somit eröffnet er den Wettstreit zwischen den drei Prinzen. Er selbst wird später nicht mehr erwähnt.

Die Prinzen selbst sind – typischerweise – darauf aus, eine wunderschöne Prinzessin zu heiraten. Im Gegensatz zu den ‚traditionellen‘ Prinzen, die ihre Diener die Aufgaben erledigen lassen und mit ihrer Macht und ihrem Reichtum um die Gunst der Abenteurerin kämpfen, zeigt sich der dritte Prinz von einer völlig anderen Seite. Er übernimmt die ‚typisch weibliche‘ Sphäre der Küche und bäckt eine *tarte aux petits pois*, mit der er das Herz der Prinzessin erobert.

Die Handlung endet nicht mit der sofortigen Heirat der beiden Charaktere, sondern mit dem Austausch von wertvollen und aufmerksamen Geschenken und einem Ausritt in die gemeinsame Zukunft.

7.6.4 Visuelle Gestaltung

Das von Kindern geschriebene Werk wurde von Fred L. illustriert und unterscheidet sich auch hier von den bislang analysierten Werken. Die Farbauswahl der schmalen Palette von Türkis-, Orange- und Rottönen erlaubt die Aussage, dass sich das Buch deutlich stärker mit der Eliminierung von stereotypischen Gender-Darstellungen beschäftigt. Anders als beispielsweise *La princesse qui n'aimait pas les princes*, kann hier nicht aufgrund der Klappe auf ein ‚Buch für Mädchen‘ oder ‚Buch für Knaben‘ geschlossen werden.

Die moderne Protagonistin macht sich in ihren Jeans, mit einem Cape und mit Sportschuhen auf den Weg in die weite Welt hinaus und belegt ihre Abenteuer mit Selfies³⁵ (vgl. Abbildung in *Classe gagnante* 2015: 2-3). Ihre Kraft und ihr Einfallsreichtum werden anhand lustiger Abbildungen unterstrichen und zeigen, dass es sich hierbei um eine besondere Persönlichkeit handelt. Sie ist selbst für ihr Schicksal verantwortlich und scheut nicht davor zurück, mitten in der Nacht den Kühlschrank zu plündern (vgl. Abbildung in *Classe gagnante* 2015: 12-13) oder ihren Verehrern mit zerzaustem Haar und ungeschminkt entgegenzublicken (vgl. Abbildung in *Classe gagnante* 2015: 14-15). Im Gegensatz zur Blume des kleinen Prinzen beispielsweise ist hier von Selbstzweifeln bezüglich des Aussehens der Akteurin keine Spur.

Die drei Prinzen werden als kulturell verschiedene Verehrer abgebildet. Jene Prinzen, die den Ring und das Kleid anfertigen lassen, werden mit verärgertem Gesicht dargestellt, als sie von der Abwesenheit der Prinzessin erfahren. Der dritte Prinz hingegen stemmt die Hände in die Hüften und lacht mit Begeisterung über die mutige Prinzessin (vgl. Abbildung in *Classe gagnante* 2015: 10-11). Auch auf der letzten Seite wiederholt sich die Abbildung dieser Gesichtsausdrücke; zwei verärgerte Prinzen betrachten neidisch das Paar, während der kulinarische Eroberer lächelnd seiner Prinzessin entgegenguckt (vgl. Abbildung in *Classe gagnante* 2015: 16-17).

³⁵ inzwischen etablierter Begriff für digitale Bilder, die Menschen von sich selbst machen

7.6.5 Interpretation

Aufgrund der andersartigen Schöpfungsweise dieses Werkes ist es gelungen, die Ideen vieler verschiedener Knaben und Mädchen im Volksschulalter zu einem einzigartigen Werk zu vereinen. Die Hinterfragung stereotypischer Gender-Darstellungen in Kinder- und Jugendbüchern ermöglicht eine neue Perspektive einzunehmen. Frauen werden als unabhängige und starke Menschen abgebildet, die keinen ‚Retter in der Not‘ brauchen und ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen können. Männliche Charaktere sind in dieser Geschichte auch in der privaten Sphäre willkommen und verbringen ihre Zeit nicht mehr nur mit ‚typisch männlichen‘ Aktivitäten.

Ein abschließender Kommentar ist jedoch aufgrund der Abbildung der jubelnden Menschenmasse im Hintergrund der letzten Szene notwendig (vgl. *Classe gagnante* 2015: 16-17). So modern und lobenswert die Geschichte des *Prince aux petits pois* und ihre Illustrationen auch sein mögen, zeigt sich bei genauerer Betrachtung des Hintergrundes ein traditionell patriarchalischer, normativer Diskurs über Gender-Rollen, der sich in der Kleidung der Menschen spiegelt. Diesen wurde womöglich weniger Aufmerksamkeit geschenkt als den Hauptrollen im Vordergrund dieser Geschichte. Alle Männer im Hintergrund tragen Hosen und alle Frauen haben Kleider oder Röcke an. Bewusst oder unbewusst hat hier der Illustrator versucht die Männer und Frauen in der Masse durch diese traditionelle Kleiderwahl voneinander zu unterscheiden. Nun könnte argumentiert werden, dass der König aber auch einen Rock trägt. Hierbei handelt es sich jedoch um einen Kilt, welcher traditionell von Männern in Schottland getragen wird. Auch dieses Werk bestätigt somit meine Hypothese.

8. Conclusio

Die Literaturrecherche, der Vergleich verschiedener theoretischer Ansätze und die Auseinandersetzung mit sechs ausgewählten französischen Kinder- und Jugendbüchern haben dazu geführt, dass ich an dieser Stelle Antworten zu den am Anfang gestellten Leitfragen präsentieren kann. Weiters begründe ich in diesem abschließenden Teil die Bestätigung meiner anfangs gestellten Hypothesen.

Die erste Frage behandelte die Natur und Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur. Diese ist eine besondere Form der Literatur, die weder als untergeordnete Kategorie noch als ein eigenes Genre der ‚großen‘ oder ‚hohen Literatur‘ abgelegt werden darf. Sie verlangt nach einer eigenen Kritik und nach theoretischen Grundsätzen, die ihre Analyse ermöglichen. Kinder- und Jugendliteratur verfügt über ihre eigenen Genres und bedarf der Kenntnis textueller und visueller Techniken oder ‚codes‘ einer Gesellschaft. Diese müssen Kinder sehr früh in ihrem Leben erlernen. Im Laufe der Zeit hat sich die Kinder- und Jugendliteratur stark weiterentwickelt und wurde dabei immer von ihrem realhistorischen Kontext beeinflusst. Am Anfang, als Geschichten noch mündlich von Generation zu Generation weitergegeben wurden, gab es keinen Platz für ‚Unwichtiges‘. Auch lange nach der Entwicklung diverser Techniken und Medien zur Verschriftlichung lernten Kinder und Jugendliche das, was in ihrer Gesellschaft als ‚wichtig‘ betrachtet wurde: Religion und Moral. Erst ab dem 18. Jahrhundert lassen sich Veränderungen feststellen, die in die Richtung der Entwicklung einer eigenen Kinder- und Jugendliteratur in Europa weisen. Mit dem 19. Jahrhundert, dem ‚Goldenen Zeitalter der Kinder- und Jugendliteratur‘ hatte sich diese schließlich als wertvoller Bestandteil des kulturellen Schaffens etabliert. Schließlich, im Laufe des 20. Und 21. Jahrhunderts, konnte sie sich trotz zahlreicher Rückschläge dahin entwickeln, wo sie heute steht.

Die zweite Frage thematisierte den Gender Aspekt dieser Arbeit und behandelt einerseits den Unterschied zwischen Gender und Geschlecht, andererseits die Art und Weise wie Gender-Rollen in ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur dargestellt werden.

Für viele ForscherInnen bilden die Felder ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ den Unterschied zwischen ‚Geschlecht‘ und ‚Gender‘. Diese Sichtweise wird jedoch von anderen infrage gestellt, da auch der Körper selbst von Geburt an als ‚sexed body‘ angesehen wird. An diesen werden Erwartungen bestimmter Handlungs- und Verhaltensweisen gestellt, die meist normativer Natur sind und dem patriarchalischen Diskurs der westlichen Gesellschaft entstammen. Diese Stereotypen ‚idealer‘ Männer und Frauen aufzubrechen ist meist eine schwierige Aufgabe. Die Literaturanalyse im praktischen Teil dieser Arbeit hat gezeigt, dass selbst nach zahlreichen Entwicklungen auch Bücher des 21. Jahrhunderts noch durch diesen Diskurs geprägt sind. Die Abwendung der Darstellung des Mannes als ‚starkes‘ und der Frau als ‚schwaches‘ Geschlecht sowie die Eliminierung der Erwartungshandlungen hinsichtlich ihrer Handlungsweisen ist ein immer noch nicht gänzlich erreichtes Ziel.

Die dritte Forschungsfrage dieser Arbeit behandelte den Einfluss des realhistorischen Kontextes, der sich immer schneller weiterentwickelnden Medien und der Stellung des Kindes in der Gesellschaft auf den ‚trägen‘ Charakter der Kinder- und Jugendliteratur. Der geschichtliche Hintergrund ist nicht nur aufgrund seines Einflusses auf Kinder- und Jugendliteratur relevant; Er beeinflusst auch die stetigen Veränderungen der Medienlandschaft und der Art und Weise wie Kinder in einer Gesellschaft betrachtet werden. All diese Faktoren haben sich demnach als ein ineinander gewobenes Netz herausgestellt, welches ohne Frage die in das ‚Feld der kulturellen Produktion‘ gehörige Kinder- und Jugendliteratur beeinflusst. Durch den Einsatz dieser von äußeren Faktoren geprägten Literatur in Institutionen wird die Aufrechterhaltung zahlreicher Mythen gesichert. Dazu gehören auch die Darstellungsweisen von Gender-Rollen. Nur sehr langsam kommt es hier zu Veränderungen, die zu einer ‚*littérature de jeunesse antisexistes*‘ führen können.

Dieser letzte Punkt sowie die Ergebnisse meiner Literaturanalyse bestätigen meine Hypothesen; die Darstellung von Gender-Rollen und die Aufrechterhaltung stereotypischer Mythen über ‚ideale‘ weibliche und männliche Charaktere haben sich im Laufe der Jahrhunderte nur sehr langsam verändert. Selbst in den fortschrittlichsten und vorbildlichsten französischen Kinder- und Jugendbüchern des 21. Jahrhunderts lassen

sich immer noch Spuren der Vergangenheit finden, die eine Weiterentwicklung erschweren. Auch die Annahme, dass Religion und Moral lange über das Mittelalter hinaus noch eine große Rolle in Kinder- und Jugendbüchern spielen konnte durch meine Literaturanalyse bestätigt werden. Gleichzeitig ist dies eine weitere Begründung für die ‚Trägheit‘ der Kinder- und Jugendliteratur sofern die Darstellung von Gender-Rollen betroffen ist.

Résumé

I. Introduction

Aujourd'hui, la littérature de jeunesse forme une partie essentielle de notre vie quotidienne. Le soir, elle annonce normalement le temps du rituel du coucher des enfants et même quelques adultes y trouvent du plaisir. Très souvent, elle est utilisée à l'école et elle peut être divisée en une multitude de genres. Dans ce mémoire, nous nous pencherons sur la façon dont les livres de jeunesse, ces médiums puissants, représentent les rôles de 'gender'. Pour cela nous avons choisi d'analyser six livres français écrits entre le XVII^e et le XXI^e siècle.

Dans une première partie, nous traitons les théories les plus importantes, ainsi que les méthodes et les hypothèses de travail pour faciliter la compréhension des parties suivantes. Puis, certains aspects choisis des études de 'gender' sont présentés avant du traitement de l'histoire de la littérature de jeunesse dans la quatrième partie. La cinquième partie de ce travail est dédiée à la théorie des champs et aux genres littéraires, ainsi qu'aux genres périscolaires utilisés dans les écoles. La sixième partie traite l'enfance institutionnalisée, soutenue par un choix des théories de Foucault, Raulff, Ariès, Hall et Barthes. Enfin, la septième partie nous permet d'analyser les livres choisis avant de tirer une conclusion.

II. Perspectives

L'hypothèse que nous tenterons de vérifier dans ce mémoire suppose que la littérature de jeunesse montre un certain degré d' 'indolence' en ce qui concerne la représentation des rôles de 'gender' féminins et masculins. C'est-à-dire que même au XXI^e siècle, les traces d'un ton normatif patriarcal peuvent être trouvées dans un bon nombre des livres, montrant la femme comme le 'sexe faible' et l'homme comme le 'sexe fort'. Pour vérifier cette hypothèse de travail, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : 1) Qu'est-ce la littérature de jeunesse ? Comment a-t-elle changé dans les derniers siècles ? Quels sont ses genres ? 2) Qu'est-ce que le 'gender' au contraire du sexe?

Comment ont changé les représentations de celui-ci dans la littérature de jeunesse pendant les derniers siècles ? 3) Qu'est-ce le rôle du contexte historique et socio-culturel pour la littérature de jeunesse en générale et pour la représentation des rôles de 'gender' en particulier?

De nos jours, la littérature de jeunesse se retrouve dans une situation particulière. Pour certain-e-s, elle ne représente qu'une littérature de transition, une littérature avec <l> minuscule, qui ne mérite pas d'être traitée comme la grande 'Littérature' et les grands classiques. Pour d'autres, elle fait partie d'un grand ensemble et jouit de sa propre critique. Une critique très récente, il faut le souligner, car ses méthodes et ses théories sont encore en train de se développer. Fondée dans l'après-guerre, elle débute dans une période médiocre en ce qui concerne la qualité et la variété des livres de jeunesse. Néanmoins, les résultats de ces études sont de la plus grande importance ; ils ne touchent pas uniquement aux caractéristiques des livres isolés, mais ils montrent aussi des développements sur l'arrière-plan. Ainsi, les influences du contexte historique et les perspectives socio-culturelles peuvent être traitées de même façon. De plus, les études de la littérature de jeunesse indiquent aussi le rôle important de la compétence en lecture. La compréhension des codes textuelles et des codes visuels est une faculté qui doit être acquise dans un certain cadre socio-culturel.

III. La théorie de 'gender'

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous essayons d'expliquer la différence entre le sexe, qui est connoté d'un aspect biologique ; et le 'gender', qui se situe habituellement dans la sphère culturelle. Néanmoins, pour beaucoup de chercheurs/chercheuses cette différenciation ne conforme plus aux points de vue contemporains, car le corps, pour eux/elles est genré dès la naissance.

Une des pionnières à lutter contre les inégalités entre les hommes et les femmes était Christine de Pizan au XV^e siècle. Dans son œuvre, elle souligne l'influence du contexte historique et du contexte social sur les attentes des rôles de 'gender'. Le mouvement qui y naît est la querelle des femmes. Beaucoup d'autres théoricien-ne-s ont suivi l'exemple de Pizan, dont les noms les plus récents et probablement les plus connus sont Simone de Beauvoir et Judith Butler.

Les idées reçues sur les rôles de 'gender' sont encore très présentes. Cette mythologie patriarcale est diffusée par les livres de jeunesse dans nos écoles ainsi que dans le cadre privé. C'est pour cela que la critique de la littérature de jeunesse doit faire des remarques sur ce sujet problématique. Dans l'intention de changer le discours sur les rôles de 'gender', la littérature de jeunesse devrait présenter une perspective anti-sexiste et sans stéréotypes. À cette fin, bon nombre de parents et de personnes intéressées ont fondé des blogs sur Internet pour faciliter un échange et faire des recommandations.

IV. L'histoire de la littérature de jeunesse

L'histoire de la littérature de jeunesse commence, à vrai dire, avec l'oralité. Nos ancêtres passaient leurs contes d'une génération à l'autre en les racontant et puis en les dessinant sur les murs ou sur des supports différents. C'est à la fin du moyen âge et après l'invention de l'imprimerie avec les caractères mobiles que les livres commencent à remplacer la transmission orale. Or, il n'existe pas encore de littérature pour la jeunesse. La minorité alphabétisée des jeunes, qui sont encore considérées comme étant de 'petits adultes', lisent des catéchismes, des livres avec moralités ou d'autres textes religieux.

Au XVII^e siècle, plusieurs auteurs publient leurs œuvres connues, parmi eux : Comenius, La Fontaine, Fénelon, et Perrault. Les chercheurs/chercheuses ne peuvent pas se mettre d'accord sur le vrai pionnier de la littérature de jeunesse parmi ces trois noms. Le premier album illustré pour les enfants sort de la plume de Comenius. Son intention est d'incorporer des aspects pédagogiques dans une œuvre divertissante. La Fontaine est connu pour ses fables artistiques et la 'mise en fiction' de ce genre, laissant la fable religieuse derrière soi. Chargé de l'éducation du fils du dauphin, Fénelon écrit plusieurs œuvres didactiques et sur les bonnes manières. À part de ces textes, il publie *De l'éducation des filles* (1687). Enfin, Perrault compose une collection de contes de fées et reste désormais un écrivain très apprécié.

Le XVIII^e siècle apporte des changements importants pour la littérature de jeunesse. Après la publication du célèbre *Robinson Crusoe* en 1719, un grand nombre de livres

pour les jeunes est écrit. C'est avec la fondation d'une édition spécifique, la création de l'imagerie d'Épinal et l'ouverture d'une librairie pour enfants que nous pouvons parler d'une vraie littérature de jeunesse distincte de celle des adultes. Les œuvres les plus célèbres sorties à l'époque sont la version de *La belle et la bête* (1757) de Mme Leprince de Beaumont et *Émile ou de l'éducation* (1762) de Rousseau.

L' 'Age d'or' de la littérature de jeunesse européenne est située au XIX^e siècle. Les frères Grimm et Hans Christian Andersen publient leurs collections de contes et en France la Comtesse de Ségur, Victor Hugo, Alexandre Dumas père, Jules Verne et G. Bruno influencent les enfants. Grâce à Hetzel et à Hachette, la littérature de jeunesse est reconnue comme précieuse et extraordinaire. L'utilisation de *Le tour de la France par deux enfants* (1877) en classe renforce le mythe de la *Grande nation* dans les écoles qui, à partir de 1881 et 1882, sont gratuites, obligatoires et laïques.

Le XX^e siècle n'est pas connu pour être un grand moment de la littérature de jeunesse. Une période plutôt médiocre s'étend et les guerres causent une multitude de problèmes pour l'édition. Les œuvres les plus significatives sont *Le petit prince* (1943) de Saint-Exupéry, les récits de Pagnol et *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) par Philippe Ariès. Pour la première fois, l'on y reconnaît que l'enfant n'a pas toujours été regardé comme enfant, mais comme un 'petit adulte'. Vers la fin du siècle, les écrivain-e-s reconnaissent le fait que la jeunesse soit intéressée par les sujets problématiques – drogues, sexe, société – qui seront dorénavant traités dans leur littérature.

En dépit de la numérisation progressive de la littérature de jeunesse au XXI^e siècle, le médium le mieux vendu en France reste le livre imprimé. Les sujets sont diversifiés et les livres pour les plus jeunes commencent à traiter des thèmes parfois assez difficiles. Néanmoins, il y reste encore beaucoup à améliorer. Même les livres les plus adaptés en ce qui concerne la représentation du 'gender' laissent apercevoir des traits d'un discours normatif et patriarcal.

V. Champs et genres

Le terme du 'champs littéraire' est présenté par Bourdieu. Il le situe dans un champ de pouvoir supérieur, guidée par l'argent et les institutions. Le champ de littérature de jeunesse est subordonné au champ littéraire et, par conséquent, au champ de pouvoir. Les écrivain-e-s qui suivent le courant dominant sont rémunéré-e-s en conséquence pendant que ceux qui créent hors cette production doivent lutter pour leur succès. L' 'habitus' du champs de littérature de jeunesse est dicté aussi par ces contraintes.

La littérature de jeunesse, comme la 'Littérature', peut être catégorisé par ses genres. Ceux-ci sont aussi variés que ceux de la littérature pour les adultes. Or, il y existe aussi des genres utilisés uniquement dans les écoles. A part cela, certains genres périscolaires sont utilisés à l'école, eux-aussi. Aujourd'hui, le choix est fait plus librement, mais à l'époque il n'y avait que des abécédaires, des livres de l'éducation, des fables, des bestiaires et des œuvres religieuses ou avec des moralités.

VI. L'enfance institutionnalisée

Les institutions forment une grande partie de nos sociétés modernes. Dans un cadre soutenu, les instances de puissance se cachent derrière un voile de secrets. Ce développement commence au XVIII^e et au XIX^e siècle, quand les grandes institutions sont fondées. Pour comprendre ces changements, il faut aussi comprendre la mentalité d'une société à une certaine époque (cf. Raulff 1987)

Dans *Surveiller et punir* (1975), Foucault décrit la façon dont le système juridique se transforme à la fin du XVIII^e siècle. Les punitions corporelles disparaissent de la sphère publique et sont désormais remplacées par l'incarcération. Cela se peut expliquer par deux raisons ; Premièrement, les punitions ne sont plus aussi évidentes et le système juridique peut cacher ses instances sous un voile et mystifier ses actes. La deuxième raison est la nouvelle cible des punitions : l'âme. Ainsi, les premières grandes institutions, les prisons, sont formées pour avoir de l'impact sur le moral des détenu-e-s.

Ce même système se retrouve dans l'institution la plus importante : l'école. Après la 'découverte' de l'enfance, le nombre des enfants inscrits à l'école est en croissance. Les

lois Ferry garantissent à chaque enfant une éducation gratuite, obligatoire et laïque. Dès la première année, les élèves sont 'livrés' à un système complexe. Là, les 'conformistes' apprennent tout ce que la société considère important, parmi cela les mythes et les discours dominants. Ceux qui ne sont pas conformes aux espérances font face aux instances supérieures et sont punis.

Mais quels sont ces mythes renforcés par le système éducatif ? D'abord, il faut comprendre le concept d'un 'système de représentation' (cf. Hall 1997). Il relie la signification et le langage avec la culture. Donc, ces premiers sont conditionnés par cette-dernière. Le mythe (cf. Barthes 1957) se trouve dans un système de communication ou de représentation donné, renforçant les idées prévalentes. Ainsi, toutes les générations apprennent à l'école ce qui est important pour la société et pour contribuer à celle-ci.

VII. Analyse des livres choisis : focalisation sur la représentation du 'gender'

Les livres analysés et interprétés dans la septième partie de ce mémoire sont tirés de chaque époque à partir du XVII^e siècle. Cette périodisation se peut expliquer avec le moment fort de la querelle des femmes, le début de la mode de contes de fées et la publication des œuvres éducatives importants de Fénelon et de Locke qui se situent tous au XVII^e siècle.

La première œuvre est la collection des *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités* (1697) de Perrault. Dans huit textes (p. ex. : *La belle au bois dormant*, *Le petit chaperon rouge*, *Le petit Poucet*), l'auteur présente ce qui peut être décrit comme un monde de stéréotypes de 'gender'. Le comportement et les images de la majorité des femmes et des filles (p. ex. : le petit chaperon rouge, la femme de *Barbe bleue*, Cendrillon), correspondent à l' 'idéal féminin' patriarcal – i.e. faible, passif, restreint à la sphère privée. Les caractères masculins, par contre, sont représentés comme des individus forts, actifs et autorisés à vivre dans la sphère publique. Les moralités à la fin de chaque conte montrent que Perrault reste dans la tradition des anciens textes. La lecture de ses œuvres dans l'école ou à la maison à notre époque devrait certainement être ac-

compagnée par des réflexions sérieuses sur les représentations du 'gender'. Néanmoins, nous ne sommes pas autorisé-e-s à juger Perrault, car l'herméneutique nous enseigne le devoir de comprendre le contexte socio-culturel et historique.

La deuxième œuvre choisie est la version de *La Belle et la bête* de Mme Leprince de Beaumont, écrite en 1757. Elle est la première écrivaine à adapter le langage à un jeune public et reste très bien considérée jusqu'à nos jours. *La Belle et la bête* est l'histoire d'une fille qui est condamnée à vivre avec une bête enchantée pour réaliser, à la fin, que c'est la vertu qui compte, et pas la beauté. Dans cette œuvre, les rôles de 'gender' ne sont pas encore libérés des représentations stéréotypées. La protagoniste est une fille émotive et généreuse, pendant que la bête est décrite comme un monstre agressif et sans émotions. Or, son caractère change au cours du conte et il lui est permis de pleurer. Ce petit geste indique une tendance vers une représentation des rôles de 'gender' moins patriarcale et moins normative. Par contre, les sœurs de la protagoniste sont punies pour avoir traversé le seuil de la sphère privée et pour leur méchanceté. L'analyse que l'on peut tirer de tout ceci c'est qu'il y a un certain changement de ton. Et pourtant, celui-ci ne touche qu'au caractère mâle. De plus, ce conte sert de vecteur pour la transmission d'une moralité et reste, donc, comme les œuvres de Perrault, traditionnel.

Au XIX^e siècle, la Comtesse de Ségur publie une multitude de textes. Parmi eux : *Un bon petit diable* (1865). Charles habite chez sa tante, une vieille dame avare. Elle le traite très mal jusqu'au moment où le garçon découvre un secret. Son père lui a laissé beaucoup d'argent et Charles le réclame à sa tante pour aller vivre chez ses cousines. Dans cette œuvre, un réalisme social souligne l'action et, typiquement pour l'époque, la famille est au centre de l'attention. L'analyse précise du conte et des personnages révèle encore une fois des comportements 'idéaux' des deux sexes. Les femmes 'obéissantes' sont récompensées d'un mari à la fin de l'histoire, pendant que l'antagoniste meurt. Les hommes et les garçons sont des personnages forts, actifs et protecteurs. Seuls les enseignants et le directeur de Charles sont punis pour leur agressivité envers les élèves. Ce qui est intéressant, c'est la récompense pour l'aide familiale, Betty, qui participe aux blagues de Charles et ne montre pas de comportement féminin 'idéal'. Nous pourrions

conclure que, dans cette œuvre aussi, il n'y a qu'un petit progrès en ce qui concerne la représentation des rôles de 'gender'.

Le XX^e siècle sera toujours marqué par des grandes guerres et des conflits. A cause des deux grandes guerres mondiales, la littérature de jeunesse a connu un recul considérable. En 1943, Antoine de Saint-Exupéry publie son œuvre *Le petit prince*, qui est connu et lu partout dans le monde. Le narrateur, un pilote tombé du ciel, fait la connaissance d'un enfant au milieu du désert. Ce petit prince lui raconte l'histoire de son voyage sur six planètes et de ses rencontres avec beaucoup de grandes personnes à l'existence misérable. Son vœu est de retourner chez lui pour s'occuper de sa fleur et de ses trois volcans sur son petit astéroïde. Saint-Exupéry brosse l'image d'un garçon à l'esprit aventureux et fort. Il est très intelligent et s'occupe des choses qui ont vraiment d'importance. Il lui est permis de pleurer et de montrer ses émotions. L'absence des femmes, par contre, est regrettable. Les seuls caractères féminins sont des fleurs dépendantes et naïves. Elles ont un horizon limité et peuvent être décrites comme des accessoires personnifiés. Cette régression au niveau de la représentation des rôles de 'gender' révèle encore une fois le caractère 'indolent' de la littérature de jeunesse.

La cinquième œuvre choisie est un livre de jeunesse d'Alice Brière-Haquet, nommé *La princesse qui n'aimait pas les princes*. Publié en 2010, ce texte sort quelques années avant la loi sur le mariage pour tous. Son esprit progressiste résulte d'une histoire sympathique sur une princesse qui donne mal à la tête à son père le roi. Celui-ci invite des princes de tous les pays pour que sa fille trouve un époux. Mais la princesse n'est pas impressionnée par les jeunes hommes. C'est pourquoi le roi invite, finalement, une fée. La princesse tombe amoureuse de celle-ci et elles s'installent dans une petite maison. « Elles ne purent pas vraiment se marier, et pour faire des bébés, ce fut un peu plus compliqué... » (Brière-Haquet 2010 : 37). Malgré tout, il y reste des traces d'un discours dominant patriarcal et normatif. Le livre, tout en rose, montre une protagoniste en robe rose, aux seins accentués et qui, sans accord, doit obéir à son père le roi. La fée, un personnage fort et indépendant, est restreinte elle-aussi à cause de sa robe et ne peut

monter sa licorne volante qu'en amazonie. Les caractères masculins sont forts, combattifs et aventureux dans leur intégralité. Donc, en dépit de l'esprit progressiste de ce livre, les rôles de 'gender' sont encore liés aux 'idéaux' archaïques.

Le dernier livre choisi date de 2015 et montre une perspective alternative en ce qui touche à la représentation des rôles de 'gender'. *Le prince aux petits pois* est récompensé par la classe gagnante du concours Lire égaux, une initiative luttant contre les stéréotypes et les idées reçues par l'édition Talents hauts. Ce concours est soutenu par la région Île-de-France ; la Délégation régionale aux Droits des femmes et à l'Égalité d'Île-de-France ; la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale d'Île-de-France et par les Directions des services départementaux de l'Éducation nationale des académies de Paris, Créteil et Versailles. Dans *Le prince aux petits pois*, la protagoniste est une princesse qui combat les boas, les scorpions, les dragons et les sorcières partout dans le monde. Au même moment, trois princes arrivent au palais et le roi leur parle de la préférence de sa fille pour les petits pois. À la fin, seul le prince qui prépare une tarte aux petits pois peut gagner le cœur de la princesse. *Le prince aux petits pois* à l'air de proposer un monde à l'envers, mais c'est à cause de cela qu'il est digne d'éloges. Une princesse aventureuse et un prince qui fait la cuisine – deux rôles de 'gender' tout à fait possibles. Une seule remarque se pourrait faire sur la fin du livre ; Ici, toutes les femmes portent des jupes où des robes et tous les hommes portent des pantalons. Donc, il nous faut encore un peu de temps pour créer un livre de jeunesse complètement libéré des 'idéaux' masculins et féminins normatifs.

VIII. Conclusion

L'analyse des livres choisis a confirmé l'hypothèse posée au début de ce mémoire. La littérature de jeunesse ne change que très lentement, surtout en ce qui concerne la représentation des rôles de 'gender'. Ni le comportement des personnages, ni leur caractérisation, ni les illustrations ne peuvent être décrits comme contemporain-e-s où exactes. La multitude des façons de vivre et les différents rôles de 'gender' que nous connaissons aujourd'hui n'ont pas encore trouvé une place dans la littérature de jeunesse, même dans les livres les plus modernes. Les traces d'un discours patriarcal et

normatif sont toujours présentes et ne cessent pas d'avoir un impact considérable sur la représentation des personnages féminins et masculins.

Le vrai problème c'est le renforcement continu de ces stéréotypes ou de ces préjugés si les textes ne sont pas discutés avec la jeunesse. Il lui faut une réflexion profonde pour comprendre les différents cadres sociaux et historiques dans lesquelles les textes analysés ont été écrits. Autrement, elle ne peut pas comprendre qu'une représentation pareille des rôles de 'gender' dans notre société contemporaine n'est pas adéquate. Cela est valable surtout pour les textes lus dans le cadre de l'école. Le traitement des différentes théories nous a montré l'influence des institutions sur la société. Nous pouvons, donc, confirmer qu'une représentation fidèle des rôles de 'gender' de nos jours demande une prise en compte de ceux-ci à partir du plus jeune âge.

Le progrès tant attendu peut déjà être observé dans un petit nombre de livres de jeunesse. Néanmoins, il y reste des traces qui font preuve d'un fond patriarcal. Évidemment, il nous faut encore un peu de temps pour réussir à représenter des personnages féminins forts et indépendants et des personnages masculins émotifs et liés à la sphère privée sans y trouver 'quelque chose de bizarre'. Mais, malgré tout, les analyses montrent un changement positif, aussi lent qu'il soit. Espérons que nous réussirons bientôt à atteindre les objectifs réalistes de représentation d'un monde à la population variée et moins 'idéale'.

Abstract

Children's and young adult literature are essential constituents of a person's formation and his or her process of socialisation. Therefore, the representation of gender roles in this form of literature can impact the readers' perception of how things truly *are*. A misrepresentation of gender roles would lead to false assumptions of their real-life experience. The underlying hypotheses for this work are the supposition that juvenile literature is a very slowly developing field, as far as the representation of gender roles is considered, as well as the presumption that a long history of religious and moral instruction contribute to this fact. In this diploma thesis, I discuss and compare theories about children's and young adult literature; gender; fields and genres; as well as the "institutionalised childhood" to verify these hypotheses. In the practical part of this study, an analysis and interpretation of chosen French juvenile literature from the 17th to the 21st century is provided. The results of this study have shown that the hypotheses proposed in the beginning can be confirmed. Representations of male and female characters have changed only gradually but considerably throughout the centuries. However, traces of a patriarchal and normative discourse of 'ideal' male and female traits of character can be found even in today's 'anti-sexist' French children's and young adult literature.

Abstract

Kinder- und Jugendliteratur sind essentielle Wegbegleiter für das Heranwachsen und für Sozialisierungsprozesse junger Menschen. Die darin durch das Repräsentationssystem ‚Sprache‘ dargestellten Gender-Rollen etablieren schon früh Denk- und Handlungsweisen, welche oftmals den patriarchalischen und normativen Diskurs darüber spiegeln. In dieser Arbeit soll gezeigt werden, dass die Darstellungen von Gender-Rollen in der französischen Kinder- und Jugendliteratur sehr ‚trägen‘ Charakters sind. Dazu werden verschiedene Ansätze und Theorien, sowie geschichtliche Hintergründe angeführt und einander gegenübergestellt. Auch auf die Themen ‚Gendertheorie‘, ‚Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur‘, ‚Felder und Gattungen‘, und die ‚institutionelle Kindheit‘ wird näher eingegangen. Weiters werden zu diesem Zweck im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit sechs ausgewählte französische Kinder- und Jugendbücher aus verschiedenen Jahrhunderten näher analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die anfangs aufgestellten Hypothesen und deuten darauf hin, dass durch das Abzielen auf religiöse und moralische Beeinflussung des geistigen Gefüges, Kinder- und Jugendliteratur nur langsam die Darstellung von Gender-Rollen verändert. Modernere Kinder- und Jugendbücher zeigen deutliche Abweichungen von ‚idealen‘ männlichen und weiblichen Stereotypen und deuten auf eine zunehmend vorurteilsfreie und ‚antisexistische‘ Literatur für Kinder und Jugendliche in Frankreich.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Corpus

- Brière-Haquet, Alice. 2010. *La princesse qui n'aimait pas les princes*. Arles: Benjamin Actes Sud Junior.
- Classe gagnante du concours Lire égaux 2015 [Classe 2015]. 2015. *Le prince aux petits pois*. Vincennes: Talents Hauts.
- Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie. 2004 [1757]. *La belle et la bête*. Toulouse: Milan.
- Perrault, Charles. 1697. *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*. In: Collognat-Barès, Annie; Brunet, Dominique; Drone, Frédérique (Hg.). 2006. *Charles Perrault: Contes*. Paris: Pocket.
- Saint-Exupéry, Antoine de. 2007 [1943]. *Le petit prince*. Paris: Folio Junior.
- Ségur, Sophie Rostopchine, Comtesse de. 2008 [1865]. *Un bon petit diable*. In: Simon, Rémi (Hg.). Paris: Rouge & Or.

Weitere Primärwerke

- Alcott, Louisa May. 1868. *Little women*. Boston: Roberts Brothers.
- Anonym. *Der Seele Trost*. 15. Jahrhundert. Niederdeutsches Sprachgebiet. Manuskript.
- Aymé, Marcel. 1934. *Contes du chat perché*. Paris: Gallimard.
- Barrie, James M. 1911. *Peter Pan*. London: Hodder and Stoughton.
- Ben Jelloun, Tahar. 2014. *Mes contes de Perrault*. Paris: Seuil.
- Bonotaux, Gilles; Laserre, Hélène. 2004. *Quand ils avaient mon âge: Petrograd, Berlin, Paris 1914-1918*. Paris: Autrement jeunesse.
- Bruel, Christian. 1980. *Histoire de Julie qui avait un ombre de garçon*. Paris: Le sourire qui mord.
- Brunhoff, Jean de. 1931. *L'Histoire de Babar, l'éléphant*. Paris: Jardin des Modes.
- Bruno, G. [Augustine Fouillé]. 1877. *Le tour de la France par deux enfants*. Paris: Eugène Belin.
- Bunyan, John. 1676. *The pilgrim's progress*. London: Ponder.
- Comenius, Johann Amos. 1657. *Orbis sensualium pictus*. Sárospatak.
- De Foe, Daniel. 1719. *Robinson Crusoe*. London: Taylor.
- De Pizan, Christine. 1405. *Le livre de la Cité des dames*. Paris.

- Erasmus von Rotterdam. 1529. *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*. Antwerpen.
- Fénélon, François. 1687. *De l'éducation des filles*. Paris. Bibliothèque des dames.
- Fénélon, François. 1699. *Fables*. Versailles.
- Fénélon, François, 1699. *Les aventures de Télémaque, fils d'Ulysse*. Versailles.
- Fénélon, François. 1712. *Dialogues des morts*. Versailles.
- Hetzel, Pierre-Jules (Hg.). 1833. *Journal des Enfants*. Paris: Hetzel.
- Hetzel, Pierre-Jules (Hg.). 1864. *Le Magasin d'Éducation et de Récréation*. Paris: Hetzel.
- Hugo, Victor. 1875 [1862]. *Les misérables*. Paris: Hetzel.
- Hinton, Susan E. 1967. *The outsiders*. New York: Viking Press.
- La Fontaine, Jean de. 1668-1694. *Les fables*. Paris.
- Lebrun, Claude. 1979. *Petit ours Brun*. Paris: Bayard.
- Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie. 1757. *Le Magasin des enfants ou Dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves*. Paris: Garnier Frères.
- Locke, John. 1693. *Some thoughts concerning education*. London: Powell.
- Mistral, Laure. 2010. *La fabrique des filles*. Paris: Syros.
- Nozière, Jean-Paul. 2012. *Un été algérien*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Pergaud, Louis. 1912. *La guerre de boutons*. Paris: Mercure.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Émile ou de l'éducation*. Den Haag [Paris]: Néeulme.
- Séguir, Sophie Rostopchine Comtesse de. 1857. *Nouveaux contes de fées*. Paris: Hachette.
- Vernes, Jules. 1870. *Vingt mille lieues sous les mers*. Hetzel.

Sekundärliteratur

Nachschlagewerke , Lexika, Einführungen

- Ahrens, Rüdiger. 2013. „Hermeneutik.“ In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler, 297-300.
- Bellebaum, Alfred. 2001a. „Institution.“ *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für Soziale Berufe. 13. Aktualisierte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer, 45-47.
- Bellebaum, Alfred. 2001b. „Soziale Kontrolle abweichenden Handelns.“ *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für Soziale Berufe. 13. Aktualisierte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer, 78-79.
- Bellebaum, Alfred. 2001c. „Soziale Rolle.“ *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für Soziale Berufe. 13. Aktualisierte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer, 53-55.

- Bellebaum, Alfred. 2001d. „Sozialisation.“ *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für Soziale Berufe. 13. Aktualisierte Auflage.* Stuttgart: Kohlhammer, 64-78.
- Borgmaier, Raimund. 2013. „Hochliteratur.“ In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 308-309.
- Brown, Penny. 2008. *A critical history of French children's literature: Volume one: 1600-1830.* New York: Routledge.
- Carpenter, Humphrey; Prichard, Mari. 1984. *The Oxford companion to children's literature.* Oxford: Oxford University Press.
- Coats, Karen. 2010. „Young adult literature: Growing up, in theory.“ In: Wolf, Shelby A.; Coats, Karen; Enciso, Patricia; Jenkins, Christine A. (Hg.). *Handbook of research on children's and young adult literature.* New York: Routledge.
- Erll, Astrid. 2013. „Kulturelles Gedächtnis.“ In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 254-255.
- Escarpit, Denise (Hg.). 2008. *La littérature de jeunesse: Itinéraires d'hier à aujourd'hui.* Bordeaux: Magnard.
- Fauconnier, Gilbert. 1993. *Le vocabulaire pédagogique de J.-J. Rousseau.* Genf: Slatkine.
- Feldmann, Doris; Habermann, Ina. 2002. „Gendered identities.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Stuttgart: Metzler, 145-146.
- Feldmann, Doris; Schülting, Sabine. 2002. „Gender Studies.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Stuttgart: Metzler, 143-145.
- Gildemeister, Regine. 2004. „Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung.“ In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorien, Methoden, Empirie.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 132-140.
- Gourévitch, Jean-Paul. 1998. *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits. Anthologie de textes de référence (1529-1970).* Créteil: Académie de Créteil.
- Grenby, Matthew O.; 2009. „The origins of children's literature.“ In: Grenby, Matthew O.; Immel, Andrea (Hg.). *The Cambridge companion to children's literature.* Cambridge: Cambridge University Press, 3-18.
- Hejl, Peter M. 2013. „Kultur.“ In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 413-414.
- Helduser, Urte. 2002. „Misogynie.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Stuttgart: Metzler, 271-272.
- Heyd, Kerstin. 2002. „Binarität/Binäre Opposition.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe.* Stuttgart: Metzler, 39-40.

- Holzleithner, Elisabeth. 2002. „Doing Gender.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 72-73.
- Jan, Isabelle. 1977. *La littérature enfantine. Troisième édition revue*. Paris: Ouvrières.
- Kaminski, Winfred. 1987. *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur: Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Nikolajeva, Maria. 2005. *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Nodelman, Perry. 2005. „Decoding the images. How picturebooks work.“ In: Hunt, Peter (Hg.). *Understanding children's literature. Second edition*. London: Routledge.
- Rinnert, Andrea. 2002. „Transsexualität/Transvestismus.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 391-392.
- Simonis, Annette. 2002. „Weiblichkeitsbilder/Imagination.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 400-401.
- Simons, Judy. 2009. „Gender roles in children's fiction.“ In: Grenby, Matthew O.; Immel, Andrea (Hg.). 2009. *The Cambridge companion to children's literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 143-158.
- Soriano, Marc. 1975 [1959]. *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris: Flammarion.
- Vahsen, Mechthilde. 2002a. „Männerforschung.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 248-249.
- Vahsen, Mechthilde. 2002b. „Männlich/Männlichkeit/Männlichkeitsforschung.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 252-253.
- Van Leeuwen, Theo. 2001. „Semiotics and Iconography.“ In: Van Leeuwen, Theo; Jewitt, Carey (Hg.). *Handbook of visual analysis*. California: SAGE.
- Wende, Waltraud. 2002. „Gender/Geschlecht.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 141-142.
- Wenzel, Peter. 2013. „Literarische Gattung.“ In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler, 244-245.
- Whalley, Joyce Irene. 1996. „Texts and pictures: A history.“ In: Hunt, Peter (Hg.). *International companion encyclopaedia of children's literature*. London: Routledge.
- Wilkending, Gisela. 2002. „Kinder- und Jugendliteratur.“ In: Kroll, Renate (Hg.). *Metzler Lexikon Gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 205.

Yule, George. 2010 [1985]. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zymner, Rüdiger. 2007. „Gattung.“ In: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph; Moenighoff, Burkhard (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur. Dritte Auflage*. Stuttgart: Metzler, 261-262.

Weiterführende Literatur

Astbury, Katherine. 2004. Einleitung. In: Astbury, Katherine; Plagnol-Diéval Marie-Emmanuelle. *Le mâle en France 1715-1830. Représentations de la masculinité*. Oxford: Peter Lang.

Ariès, Philippe. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

Barthes, Roland. 1957. *Mythologies*. Paris: Seuil.

Beauvoir, Simone de. 1949. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

Bourdieu, Pierre. 1991 [1982]. „Le champs littéraire.“ *Actes de la recherche en sciences sociales* 89(1), 3-46.

Bourdieu, Pierre. 1992. *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.

Bovenschen, Silvia. 1979. *Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brugeilles, Carole; Cromer, Isabelle; Cromer, Sylvie. 2002. „Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou: Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre.“ *Population* 57(2), 261-292.

Butler, Judith. 1999 [1990]. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Chadeau, Emmanuel. 1994. *Saint-Exupéry*. Paris: Plon.

Collognat-Barès, Annie; Brunet, Dominique; Drone, Frédérique (Hg.). 2006. *Charles Perrault: Contes*. Paris: Pocket.

Connan-Pintado, Christiane; Béhotéguy, Gilles. 2014. *Être une fille, être un garçon dans la littérature pour la jeunesse: 1945-2012*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Connel, Raewyn. 1995. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

De Vries, Barbara. 2016. "La Grande Nation: Aufstieg und Fall eines Mythos? Konstruktive französischer Nationalidentität in französischen Schulbuchtexten und historiographisch-politischen Diskursen vom späten 19. Jahrhundert bis zum frühen 21. Jahrhundert". Dissertation. Bochum: Winkler.

De Mourgues, Odette. 1960. *La Fontaine: Fables*. London: Edward Arnold.

Dionne, Anne-Marie. 2012. „Construire son identité de garçon: Les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse.“ *Service social* 58(1), 85-98.

Dufour, Hortense. 2000. *La comtesse de Ségur*. Paris: Flammarion.

- Forest, Philippe. 2010. „Chacun est seul responsable de tous: morale de Saint-Exupéry.“ In: Forest, Philippe; Gingras, Francis; Snauwaert, Maité; Caumartin, Anne. *Études françaises* 46(1), 15-25.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: La naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gardaz-de Linden, Élisabeth. 1993. „Le conte dans la littérature pour enfants: un espace symbolique et pour le symbolique.“ In: Parmegiani, Claude-Anne (Hg.). *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris: Cercle de la Librairie.
- Glover, David; Kaplan, Cora. 2000. *Genders*. Oxford: Routledge.
- Graham, Judith. 2005. „Reading contemporary picturebooks.“ In: Butler, Catherine; Reynolds, Kimberley (Hg.). *Modern Children's Literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 209-225.
- Halbfas, Hubertus. 1974. „Das religiöse Kinder- und Jugendbuch.“ In: Haas, Gerhard (Hg.). *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart: Reclam.
- Hall, Stuart. 1997. „The work of representation.“ In: Hall, Stuart (Hg.). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE, 15-64.
- Hassauer, Friederike. 1980. „Die Philosophie der Fabeltiere: Von der theoretischen zur praktischen Vernunft – Untersuchungen zu Funktions- und Strukturwandel in der Fabel der französischen Aufklärung“. Dissertation. München: Wilhelm Fink.
- Hassauer, Friederike (Hg.). 2008. *Heißer Streit und kalte Ordnung*. Göttingen: Wallstein.
- Jan, Isabelle. 1993. „La littérature enfantine.“ In: Parmegiani, Claude-Anne (Hg.). *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris: Cercle de la Librairie.
- Lagabrielle, Renaud. 2005. „Sissy boys et tom girls? Représentations des homosexualités dans les romans français pour la jeunesse.“ Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Latzarus, Marie-Thérèse. 1923. „La littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle: Etude précédée d'un rapide aperçu des lectures des enfants en France avant 1860.“ Dissertation. Paris: Presses universitaires de France.
- Le Hir, Geneviève. 2001. „Présentation.“ In: Le Hir, Geneviève (Hg.). *Études littéraires* 33(2), 7-10.
- Le Men, Ségolène. 1984. *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*. Paris: Pro-modis.
- Lesnik-Oberstein, Karín (Hg.). 2004. *Children's literature: New Approaches*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lhospice, Michel. 1994. *Saint-Exupéry: Le paladin du ciel*. Paris: France Empire.
- Liebl, Agnes. 2006. „Der Einsatz von Jugendliteratur im Unterrichtsfach Französisch – ein Vergleich zwischen französischen und österreichischen Schulen.“ Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

- Marcoin, Francis. 1993. „Le plaisir de lire: entre ancienneté et nouveauté.” In: Parmegiani, Claude-Anne (Hg.). *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris: Cercle de la Librairie.
- Montardre, Hélène. 2005. „L'image des petites filles dans la littérature de jeunesse: Quel projet éducatif pour notre société?” *L'Esprit Créateur* 45(4), 60-72.
- Neumann, Odmarr (Hg.). 1985. *Perspektiven der Kognitionspsychologie*. Berlin: Springer.
- Nikolajeva, Maria. 2002. „The verbal and the visual. The picturebook as a medium.” In: Sell, Roger (Hg.). *Children's literature as communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nodelman, Perry; Reimer, Mavis. 2003 [1954]. „Children's literature in the marketplace.” In: Nodelman, Perry; Reimer, Mavis (Hg.). *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Raulff, Ulrich (Hg.). 1987. *Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Reichl, Susanne. 2016. „Young adult literature and teenage fiction.” Präsentation. Universität Wien: Institut für Anglistik.
- Robinson, Laura M. 2009. „Girlness and guyness. Gender trouble in young adult literature.” *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* 1(1), 203-222.
- Rohde-Dachser, Christa. 1991. *Expedition in den dunklen Kontinent: Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse*. Berlin: Springer.
- Schreiner, Elisabeth. 2005. „Christine de Pizan als Vermittlerin von Wissen und Wissenschaft.” *Künstler, Dichter, Gelehrte*. Konstanz: UVK.
- Stackelberg, Jürgen von. 1995. *Die Fabeln La Fontaines*. München, Fink.
- Stoller, Robert J. 1986. *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. London: Karnac Books.
- Syndicat national de l'édition [SNE]. 2016. „Les chiffres clefs du livre et de l'édition.” Präsentation. Paris: Salon du livre.
- Trumpener, Katie. 2009. „Picture-book worlds and ways of seeing.” In: Grenby, Matthew O.; Immel, Andrea (Hg.). *The Cambridge companion to children's literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 55-75.
- Villermé, Louis-René. 1840. *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*. In: Tyl, Yves (Hg.). 1971. Paris: Union générale d'éditions.

Internetquellen

- Abteilung für Bücher und Lektüre des Ministeriums für Kultur und Kommunikation Frankreichs. 2017. <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Livre-et-Lecture/Documentation/Publications/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre/Chiffres-cles-du-secteur-du-livre-2015-2016>
- letzter Zugriff am 19. Mai 2017.

- Bibliothèque nationale de France. 2017. http://data.bnf.fr/11895502/horace_castelli/#allmanifs
- letzter Zugriff am 20. Juni 2017.
- Bruehl, Christian. 2013. <http://education.francetv.fr/matiere/francais/article/l-edition-pour-la-jeunesse-annees-1965-1975>
- letzter Zugriff am 19. Mai 2017.
- Centre national de la littérature pour la jeunesse. 2008a. http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/Integration/JOIE/statique/univ/interfaceschoisies/Ruy-Vidal/rubrique_edition_acteur_bio.html
- letzter Zugriff am 18. Mai 2017.
- Centre national de la littérature pour la jeunesse. 2008b. http://lajoieparleslivres.bnf.fr/clientBookline/toolkit/p_requests/formulaire.asp?GRILLE=BI-TOUSAVANCEE_0&INSTANCE=JOIE&SYNCHROID=BIB_IDEALE &PORTAL_ID=JPL_BI_Tous.xml
- letzter Zugriff am 3. Juni 2017.
- Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung. 2016. <http://www.digikomp.at/>
- letzter Zugriff am 2. Juli 2017.
- eEducation Austria – digitale Bildung für alle. 2016. <https://eeducation.at/>
- letzter Zugriff am 2. Juli 2017.
- Fille d'album. <https://filledalbum.wordpress.com/>
- letzter Zugriff am 25. Juni 2017.
- Institut suisse Jeunesse et Médias. <http://www.ricochet-jeunes.org/references/article/loi49>
- letzter Zugriff am 18. Mai 2017.
- Le temps des instituteurs. <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/hist-monarchie-de-juillet.html>
- letzter Zugriff am 7. Mai 2017.
- Naître et grandir. 2014. <http://naitreetgrandir.com/blogue/2014/12/16/trop-de-livres-pour-enfants-stereotypes/>
- letzter Zugriff am 25. Juni 2017.
- Talents hauts. 2017. <http://www.talentshauts.fr/content/13-lire-egaux-ministere-education-nationale>
- letzter Zugriff am 25. Juni 2017.